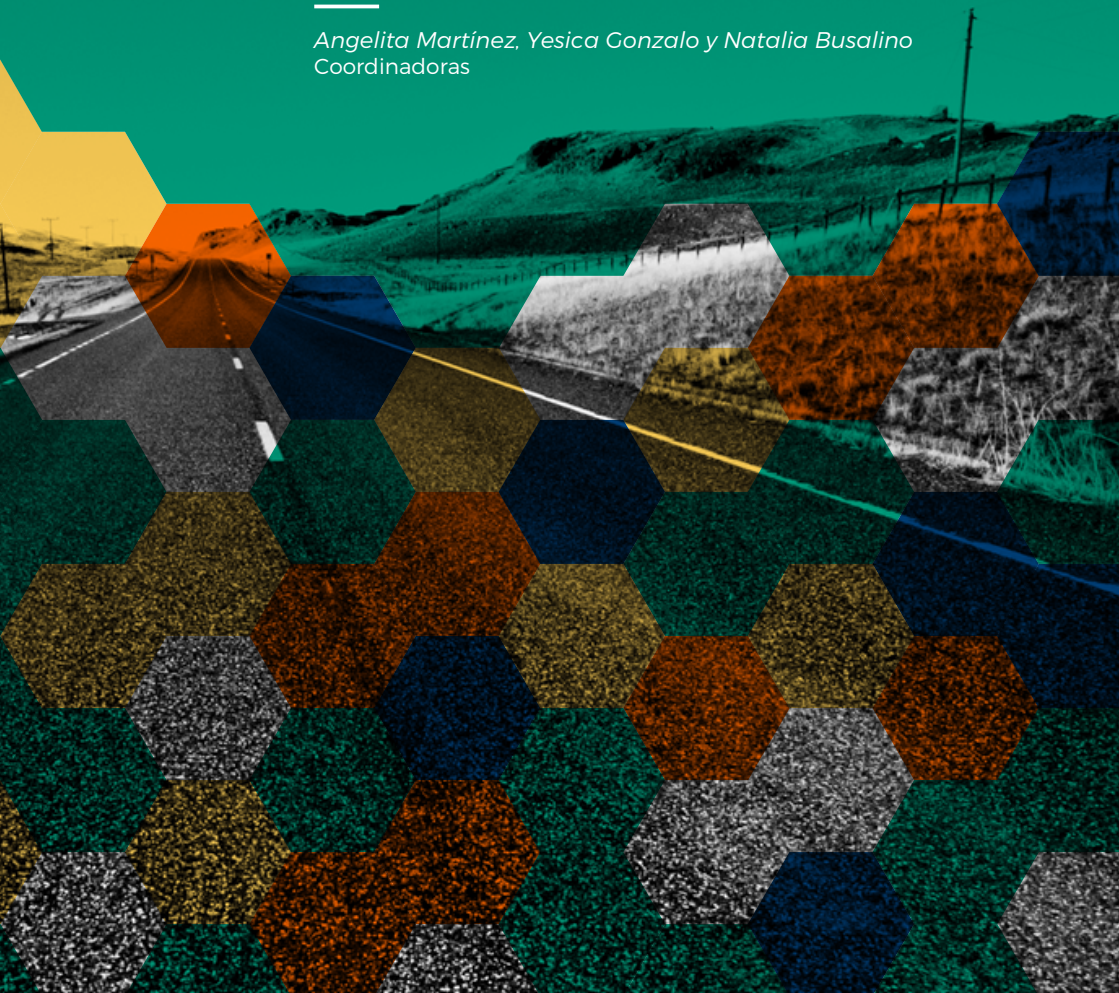


Rutas de la lingüística en la Argentina II

Angelita Martínez, Yesica Gonzalo y Natalia Busalino
Coordinadoras



RUTAS DE LA LINGÜÍSTICA EN LA ARGENTINA II

Angelita Martínez, Yesica Gonzalo
y Natalia Busalino
(Coordinadores)



2017

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.

Diseño: D.C.V. Celeste Marzetti

Diseño de tapa: D.C.V. Leandra Larrosa

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2017 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1476-7

Discutir el lenguaje, 2

Cita sugerida: Martínez, A., Gonzalo, Y. y Busalino, N. (Coords.). (2017). Rutas de la Lingüística en la Argentina II. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Discutir el lenguaje ; 2). Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/86>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

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

Prof. Laura Lenci

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

ÍNDICE

Introducción	06
La ruta de la Fonología y de la Fonética	09
<i>María Amalia García Jurado</i>	
La ruta de la Lingüística del Texto	31
<i>Guiomar Ciapuscio</i>	
La ruta de las políticas lingüísticas	51
<i>Roberto Bein</i>	
La ruta de la Sociolingüística Variacionista	60
<i>Rosa María Sanou</i>	
La ruta de la enunciación	82
<i>María Marta García Negroni</i>	
La Ruta de la Gramática Cognitiva-Prototípica en la Argentina	91
<i>Claudia Borzi</i>	
La “discursividad intermedia” del cine, revisitada	111
<i>Oscar Traversa</i>	
La ruta de la Gramática y el Léxico	124
<i>Mabel Giammatteo e Hilda Albano</i>	
Rutas de la crítica genética	151
<i>Graciela Goldchluk</i>	
Autores	162

Introducción

Rutas de la Lingüística en la Argentina, segunda parte, continúa con la tarea de dibujar el mapa de los estudios lingüísticos en nuestro país al recoger la reelaboración de las Conferencias leídas en la II y III Jornada académica Rutas de la lingüística en la Argentina, organizadas por la Maestría en Lingüística de la UNLP y llevadas a cabo en la Biblioteca Pública de la misma Universidad en los meses de octubre de 2013 y 2014. Fueron invitados a participar de ambos eventos especialistas argentinos muy reconocidos en diferentes áreas de los estudios del lenguaje, en el marco de una convocatoria orientada a visibilizar el camino por ellos construido. Es en este sentido que la metáfora de las rutas elegida nos interpela: nuestros investigadores han trazado rutas que conforman un mapa original de la lingüística en la Argentina. Confiamos en que los jóvenes investigadores y los estudiantes que muestran interés por los estudios del lenguaje, crearán en su momento -¿por qué no?- nuevos caminos, otros atajos. En ese derrotero, estamos seguras de que transitarán, una y otra vez, las huellas ya marcadas.

El libro presenta, en primer término, La Ruta de la Fonología y de la Fonética que se inscribe en el trabajo de María Amalia García Jurado donde las dos etapas de su recorrido, la primera en el LIS y la otra en la UBA, marcan un largo camino en el que los sonidos, las vocales y las consonantes, además de otras problemáticas interdisciplinarias como el indigenismo, el contacto de lenguas y la educación se expresan con rigurosidad.

A continuación, Guiomar Ciapuscio, en el marco de la Lingüística del Texto, traza un recorrido que va de la conformación de esta subdisciplina como postura crítica a la unidad oracional hasta las diferentes perspectivas que se manifiestan sobre la identidad del texto. La investigadora entiende la LT, en un sentido amplio, conectada con la gramática, el léxico y la pragmática. La trayectoria de la autora refleja una intensa labor de investigación sobre

distintos aspectos lingüísticos en el contexto textual, la formación de equipos de investigación y de recursos humanos, como así también la consolidación de conexiones internacionales.

Roberto Bein nos muestra cómo se construyó la ruta de las políticas lingüísticas en la Argentina. Su trabajo y trayectoria, en el marco de otras manifestaciones en distintas partes del país, nos permiten reconocer su protagonismo como pionero de una disciplina con la que se comprometió para siempre.

El recorrido de Rosa María Sanou por La Ruta de la Sociolingüística Variacionista estuvo marcado, desde su Doctorado en la University of New Mexico hasta sus investigaciones actuales en la Universidad de San Juan, por un gran interés hacia la variación en el comportamiento lingüístico de los hablantes y el contexto social en el que se produce. Sus esfuerzos han sido dirigidos a estudiar las características de los sociolectos sanjuaninos, lo que constituye un aporte al conocimiento de las variedades lingüísticas en nuestro país.

La ruta de la enunciación se presenta, desde la perspectiva de María Marta García Negroni, como un recorrido complejo por las problemáticas de la enunciación, de las distintas formulaciones que materializan -con mayor o menor grado de explicitud- la inscripción de los sujetos en el discurso y de los efectos de sentido que se producen a partir de esas formulaciones. Beatriz Lavandera en Buenos Aires y Oswald Ducrot en Francia se presentan como figuras que han influido profundamente tanto en su formación académica como en su intenso y reconocido trabajo.

La ruta de la Gramática Cognitiva-Prototípica en la Argentina ha sido trazada por Claudia Borzi -fundadora de la Sociedad Argentina de Lingüística Cognitiva- y su equipo, en un complejo trabajo que conjuga la investigación y la docencia, para abordar temas muy diversos, tales como el estudio de las relaciones sintácticas de subordinación/coordinación como así también aspectos de la fonología y de la fonética.

Oscar Traversa nos muestra la ruta que ha trazado en el área de la semiótica, específicamente respecto de los estudios en torno al género del cine. En su formación se distingue la influencia de Christian Metz. En su trabajo nos lleva a repasar los distintos tipos de discursos intermediarios que rodean al cine, las tipologías que los caracterizan y el proceso de significaciones que cada uno de estos conlleva.

En *La ruta de la Gramática y el Léxico*, Mabel Giammatteo e Hilda Albano muestran el devenir de los estudios e investigaciones sobre la gramática y el léxico en nuestro país. Presentan su propia actividad en relación con la cátedra de Gramática de la UBA. En el trazado que han delineado ambas autoras perdura la huella de Ofelia Kovacci de quien ambas fueran discípulas.

Por último, en *Rutas de la crítica genética*, Graciela Goldchluk remite a las características del surgimiento de la disciplina, sus objetivos y su relación con los estudios del lenguaje. Desde la perspectiva introducida en la Universidad Nacional de La Plata por Ana María Barrenechea y Élide Lois, en la labor sostenida por Goldchluk convergen diversas publicaciones de jóvenes y el desarrollo de proyectos de investigación interdisciplinarios.

El mapa trazado en este volumen, junto con el de *Rutas de la lingüística en la Argentina*, constituye una muestra de la diversidad de áreas de la Lingüística que resultan de interés para la investigación actual en la Argentina. Y, en ese sentido, constituye un libro de lectura amena para quien desee conocer sobre el desarrollo del tema y un texto de referencia para los estudiosos de la lengua.

Agradecemos profundamente a estos especialistas que, no sólo nos brindaron una exposición clara de sus trayectorias en la investigación lingüística dirigida a estudiantes de letras y de lenguas modernas, sino que además nos permitieron consolidar este libro. Sabemos que hay otras rutas ya trazadas que deben formar parte de esta serie para completar el panorama del trabajo lingüístico en la Argentina. Es nuestro propósito convocar a sus hacedores en un próximo encuentro.

La ruta de la Gramática y el Léxico

Mabel Giammatteo e Hilda Albano

Introducción

Suele vincularse el surgimiento de la lingüística como disciplina científica con la publicación, a poco de iniciado el siglo XX, del *Cours de Linguistique Générale* de Ferdinand de Saussure. No obstante, la tradición gramatical tiene larga data y su desarrollo corre paralelo con la historia de Occidente.

Sin buscar remontarnos hasta orígenes tan remotos, en este capítulo nos proponemos trazar el recorrido de los estudios gramaticales dentro de nuestro país, desde los tiempos iniciales, muy ligados a los debates por la “cuestión del idioma”, pasando por los comienzos de los estudios científicos en el Instituto de Filología, donde nos hemos formado, hasta incluir el desarrollo de nuestra propia actividad desplegada también en relación con la cátedra de *Gramática* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es en esta conjunción entre la cátedra, que desde siempre ha funcionado como centro de irradiación de teorías y enfoques metodológicos, y el Instituto, en el que tienen asiento los sucesivos proyectos de investigación que, desde 1998, venimos desarrollando, donde se ha producido la intersección que se plantea en el título de este capítulo, entre la gramática y el léxico, los dos componentes esenciales de la estructura lingüística. Ha sido dentro de este enfoque léxico-gramatical, desarrollado junto con un nutrido grupo de investigadores que forman nuestro equipo, que se ha mantenido también la doble orientación en que ha venido trabajando la cátedra desde sus inicios: por un lado, los desarrollos teóricos centrados predominantemente en la descripción y explicación de los fenómenos del español, con especial atención a los aspectos relativos a la variedad de nuestro país y, por el otro, los estudios

aplicados, sobre todo vinculados con la enseñanza de la lengua, no solo en la universidad, sino en los distintos niveles educativos.

Los avatares lingüísticos en los albores del siglo XX

Como plantean Martínez y Gagliardi (2014: 11), “En la etapa fundacional de la lingüística local, encontramos un entramado de investigadores, instituciones, proyectos y enfoques”. Así, en lo que concierne a los estudios gramaticales, a comienzos del siglo XX, en la Argentina reinaba la doctrina tradicional representada por la *Gramática* de la RAE (1796), pero también, por las que Salvá (1840) y Bello (1847/1928) habían hecho para el uso particular de los americanos.¹ Siguiendo el molde clásico, acuñado por la tradición aristotélica, fijado en las gramáticas alejandrinas y transmitido por las romanas, en esta etapa precientífica el interés fundamental de los estudios se centraba en el reconocimiento y caracterización de los distintos elementos de la lengua, especialmente las palabras, a cuya clasificación se dedicaba el mayor espacio en los textos de la época. Es importante señalar que, dado que las categorías con las que operaba este enfoque provenían de la gramática clásica, su determinación y existencia eran previas al análisis, de modo que los trabajos se basaban sobre todo en la identificación de unidades ya reconocidas por la tradición, y no tanto en el establecimiento de criterios para delimitarlas.

Asimismo, existían textos orientados a la enseñanza, como la *Gramática de la lengua española* de Dobranich y Monner Sans (1893) o la *Gramática Castellana* de Monner Sans (1919), que hacían transposiciones didácticas de los postulados tradicionales. Se trataba de textos que, además de normativos, eran predominantemente taxonómicos, ya que reflejaban la tarea fundamentalmente clasificatoria de la gramática de la época. En estos manuales, las nociones sintácticas iban al final y su objetivo era enseñar “[...] a colocar en orden las palabras en la oración para la buena construcción de frases y períodos” (Monner Sans, 1919: 251). Además, también se ocupaban de relaciones como la concordancia y la rección, que permitían establecer condiciones de buena formación orientadas a mejorar la producción de los estudiantes.

Por la misma época, junto con la codificación de la lengua en las gramáticas, también tuvieron lugar en el país encendidas polémicas en torno al

¹ Como consignan Alcina Franch y Blecua (1975: 89 [§ 1.1.4]), luego, “A partir de la edición de 1850, la *Gramática* de la Real Academia, empieza a incorporar las novedades de Salvá y Bello, [...]”.

denominado “idioma nacional”. Tanto para las élites gobernantes como para gran parte de la intelectualidad a su servicio, el fenómeno más notable era la percepción de una lengua *corrupta e impura*; lo cual generó lo que se conoció como “la tradición de la queja” (Di Tulio, 2003), que involucraba, según explica el mismo Monner Sans (1903), varios factores:

[En Argentina] más que en parte alguna de América se barbariza en materia de lenguaje, y fué el vicio en aumento porque a su propagación han contribuído las causas siguientes: 1) la inmigración; 2) la incesante lectura de obras francesas; 3) los malos traductores; 4) una mala entendida independencia de la autoridad académica.

Las disputas así generadas muy poco tenían de lingüístico, más bien en ellas la cuestión idiomática servía de telón de fondo para debates más intensos en torno a la inmigración y a los profundos cambios que implicaba en la sociedad; así como también respecto de las modificaciones que obligaba a tomar en la educación a fin de asimilar a los hijos de los inmigrantes y eliminar la amenaza del plurilingüismo, a cuyo destierro había sido dirigida la sanción, en 1884, de la Ley de Educación 1.420.

La creación del Instituto de Filología y la gestión de Amado Alonso

Según los datos que aporta la historiografía, paralelamente a los mencionados debates, un hecho central sería determinante para el surgimiento y desarrollo de la lingüística vernácula. Como señala Toscano y García (2009: 116-117), los intercambios de intelectuales promovidos por la Institución Cultural Española (ICE) fueron instalando una suerte de conciencia respecto de la necesidad de actualización de los estudios sobre el lenguaje en el país. En este sentido, la Universidad de Buenos Aires ya había encarado dicha modernización mediante la creación de diversos centros de investigación, entre los que se encontraba el Instituto de Filología, fundado en junio de 1922. El Instituto tenía como director honorario a Menéndez Pidal, “que se había comprometido a enviar anualmente a uno de sus discípulos para que asumiera la dirección efectiva” (Lois, 1988: 57). Así, el primero de los designados, en 1923, fue Américo Castro, quien iniciará “una saga de directores de origen

peninsular que abogarán por una profesionalización de los estudios sobre el lenguaje” (Martínez y Gagliardi, 2014: 14).²

En cuanto a la orientación de la investigación en el Instituto, en su fundación se advierte la presencia del proyecto reformista del entonces decano de la Facultad de Filosofía y Letras, Ricardo Rojas, la que ya había sido puesta de manifiesto en su libro *La restauración nacionalista* (1909/2010). Para Rojas, el Instituto debía ocuparse de dos tareas fundamentales e interrelacionadas “estudiar el castellano vivo de la Argentina, influido por las lenguas indígenas y por las lenguas inmigratorias”; y “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). Lo cual, como apuntan Martínez y Gagliardi (2014: 14) “actualiza una preocupación que ya habíamos encontrado en el siglo pasado, aunque con otras características”.

El Instituto, surgido como dependencia de investigación de la Facultad de Filosofía y Letras, desde sus inicios “pone en escena la integración conflictiva de dos visiones diferentes: el nacionalismo reformista de Rojas y el programa de modernización científica desarrollado en España por la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (y difundido en la Argentina por la Institución Cultural Española)” (Toscano y García, 2013: 144). Esta tensión se refleja en la tendencia de las investigaciones, ya que los partidarios de la de orientación menendezpideliana abogan por una lingüística centrada en plantear la unidad del español bajo la tutela de las formas peninsulares, mientras que los partidarios de la propuesta originaria prestan atención al español de la Argentina y de Hispanoamérica y propiciaban la descripción de los problemas del habla local.

En este cruce de caminos se instala la gestión de Amado Alonso, iniciada en 1927, año en que fue designado al frente del Instituto. Recomendado por Menéndez Pidal, el joven investigador³ parecía destinado a ser uno más en la

² Según consigna Toscano y García (2013: 144, nota 1): “Durante estos años, se sucedieron como directores del Instituto Américo Castro (1923), Agustín Millares Carlo (1924) y Manuel de Montoliú (1925). Todos ellos habían sido propuestos para el cargo por Ramón Menéndez Pidal, a quien se había encomendado inicialmente tal responsabilidad”.

³ El 21 de febrero de 1927, Menéndez Pidal escribe al decano de la Facultad, Alberini, que ninguno de los tres directores precedentes (Américo Castro, Agustín Millares Carlo y Montoliú) podía hacerse cargo del Instituto. “La solución que ofrece es que el nuevo director sea Alonso, ‘Doctor en Letras, de edad de 31 años’, al que presenta como un especialista en lingüística”. (Toscano y García, 2013: 145). A pesar de esto, Guitarte (1998:12) señala que Alonso recién se doctoraría en diciembre de ese año.

lista de directores orientados por la tradición hispánica. Y, según lo plantea Toscano y García (2013), los primeros años de la gestión de Alonso parecían confirmar esta afirmación, si bien ya entonces y de acuerdo con lo esperado en su contratación, Alonso comienza a introducir planteos teóricos de avanzada para la época, como el idealismo y la estilística, a los que también añadirá los postulados innovadores de Saussure y Bally, que proponen una postura sincrónica en la investigación.

No totalmente libre de contradicciones, con el correr del tiempo, la gestión de Alonso al frente del Instituto y de la cátedra de *Lingüística Romance*, se inserta en la línea de los estudios filológicos universitarios propiciada por Ricardo Rojas quien,

[...] propugna tanto la atención al estudio de las variedades americanas y argentina del español como el establecimiento de una perspectiva modernizadora que resulte en la renovación de los métodos y en la elaboración de textos para la enseñanza escolar (Toscano y García, 2011:136).

Ya asentado en esta línea de investigación, en 1935, Alonso publica *El problema de la lengua en América*, donde se atreve a sostener la real existencia de las variedades lingüísticas americanas. Asimismo, la reivindicación de Amado Alonso respecto de la investigación dialectológica y el reconocimiento de la variedad y dispersión lingüística del español americano se ponen de manifiesto en la *Gramática castellana*, que escribe con Henríquez Ureña, en cuya introducción del primer tomo de 1938, se afirma:

Como el español se habla en extensión tan enorme, hay que distinguir entre lengua **general** y lengua **regional**.

Las personas educadas y cultas de Castilla, de Méjico o de la Argentina realizan en su hablar una lengua con ciertos particularismos (Alonso y Ureña, 1938-1939).

En síntesis, tal como destaca Navarro (2011: 263), cinco aspectos fundamentales justifican y explican el peso del Instituto en la historia de la investigación filológica en Hispanoamérica: 1) la reedición crítica de investigaciones hispanoamericanas; 2) la traducción crítica de obras de lingüística general entre las que, recordemos, se encuentran *El lenguaje y la vida* de

Bally (1941), la *Filosofía del lenguaje* de Vossler (1943), con la asistencia de Raimundo Lida, y el *Cours de linguistique générale* de Saussure (1945); 3) la producción de investigaciones propias; 4) la edición de la *Revista de Filología Hispánica*; 5) la colaboración con otros investigadores y centros de investigación. A estas cuestiones añadiríamos, el haber finalmente inclinado la balanza a favor del interés por el español de Hispanoamérica y el haber formado una pléyade de discípulos que contribuyeron a su estudio y difusión, tanto en el país como en el exterior.

La cátedra de *Gramática* y la difusión del estructuralismo

En 1958, como consecuencia del programa “desarrollista” de modernización y expansión académica nacional, que asignó a la universidad y a la investigación científica un papel determinante, se inaugura en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, la cátedra de *Gramática*. Su dictado se encomienda a Ana María Barrenechea, discípula de Alonso, quien también tenía a su cargo la de *Introducción a la Literatura*. A partir de 1961, Barrenechea también dirigirá el Instituto de Filología.⁴

Por esa época, tanto desde la cátedra como desde muchas de las investigaciones del Instituto, se comenzará a afianzar y difundir en todo el país el estructuralismo. Como antecedentes a este enfoque se reconoce que:

En los años 40, Alonso había publicado algunos trabajos sobre fonología que introdujeron la corriente estructuralista europea (e.g., la nota “La identidad del fonema”, en 1944 en la *Revista de Filología Hispánica*, o el prólogo al *Cours* de Saussure, que traduce y publica en 1945), y Guitarte lo hizo posteriormente en la década del 50 (e.g., su influyente artículo “El ensordecimiento del žeismo porteno” de 1955, publicado en la *Revista de Filología*

⁴ Luego del desplazamiento de Alonso, en 1946, y del interinato de Weber de Kurlat, en 1949, asume por tres años otro discípulo de Menéndez Pidal, Zamora Vicente; a éste le sigue, en 1953, Berenguer Carisomo, profesor de Historia de la Lengua en la Facultad de Filosofía y Letras y, ya a fines de la década, en 1959, asume Morínigo, uno de los discípulos de Alonso. A este último, en 1961, le sucede A.M. Barrenechea, que estará en la dirección del Instituto hasta la violenta irrupción de la policía en las facultades conocida como “la noche de los bastones largos”, en 1966. Entre 1968 y 1973, el Instituto queda nuevamente a cargo de Weber de Kurlat. (Navarro: 2011). Luego le correspondió un breve período de un año (1976-1977) a Orduna, a quien sucedió, en 1977, Batistessa, quien produjo “[...] un retorno a los intereses filológicos más tradicionales que habían sido discontinuados durante los períodos previos” (Navarro 2011: 422).

Española). Además, Terracini había reseñado *Grundzuge der Phonologie* de Trubetzkoy en 1942 en la revista del Instituto (Navarro, 2011: 344).

El estructuralismo trajo aires nuevos a la gramática, que muy pronto repercutieron en la enseñanza. Dentro de esta perspectiva, la traducción de Alonso del *Cours de linguistique générale* se constituyó en la bibliografía central de la cátedra de *Gramática*, a lo que se sumaron importantes trabajos de la propia Barrenechea y de Manacorda de Rosetti, entre otros. El eje fundamental en el cambio de paradigma fue la noción saussureana de *sistema*, dentro de la cual, a diferencia del enfoque tradicional, ningún elemento está predeterminado, sino que las unidades se definen por relaciones y oposiciones con el resto.

Junto con nociones clave, como las de fonema y morfema, que coexisten con unidades tradicionales como la palabra y la oración, el estructuralismo desarrolló, entre otros muchos conceptos importantes – lengua y habla, sintagma y paradigma, diacronía y sincronía, etc. –, en los que no nos vamos a detener aquí, dos nociones fundamentales, sobre todo para el nivel sintáctico, que va cobrando cada vez más espacio frente a la posición a la que lo relegaba la gramática tradicional: la distinción entre forma y función y la de constituyente inmediato (planteada por el estructuralista norteamericano Wells en 1947).

La primera distinción –forma/función–, aplicada a un tema esencial para la gramática tradicional, como las partes de la oración, permitió superar las muchas veces confusas apelaciones a definiciones semántico-nocionales en la clasificación. Como ejemplo ilustrativo de este enfoque, puede citarse el estudio de Barrenechea (1963) sobre el tema, en el que la autora define las varias clases, a partir del número y tipo de funciones que cada una puede cumplir en el marco de la oración, tomada como contexto máximo de delimitación. Siguiendo la línea de clasificaciones binarias, Barrenechea agrupa las ocho clases de palabras identificadas en dos macrocategorías: palabras que desempeñan una sola función por vez (verbo, sustantivo, adjetivo, adverbio, coordinante y subordinante) y palabras que desempeñan dos funciones simultáneas (relacionantes y verboides). A partir de esta distinción inicial, la autora va definiendo y caracterizando cada una de las clases teniendo en cuenta la diferencia entre las funciones privativas, que por ser exclusivas sirven para determinar a las distintas clases; y las no privativas, que son descartadas, excepto en el caso del verbo que no tiene función propia sino obligatoria, como núcleo del predicado.

Por su parte, el concepto de constituyente será la base fundamental para lo que en los textos y en las aulas se conocerá como “análisis sintáctico”, mediante el cual se buscaba reconocer las relaciones de dependencia entre los elementos oracionales.

En relación con la enseñanza de la lengua, distintos estudiosos ligados a las cátedras a cargo de Barrenechea, retomando el interés pedagógico manifestado en la *Gramática Castellana* de Alonso y Henríquez Ureña (en los dos cursos publicados en 1938 y 1939), se encargan de la difusión del enfoque estructuralista a través de textos dirigidos a la escuela secundaria. Los manuales escritos por Lacau y Manacorda de Rosetti (1958, 1962), Bratosevich (1962) y Kovacci (1963, 1964, 1967) marcaron el punto de partida en la enseñanza de la lengua como un sistema de elementos interrelacionados y diferenciando entre lengua y habla. Los libros elaborados por estos autores añadían al análisis de la lengua con enfoque estructural, el trabajo con el texto y presentaban guías para el desarrollo de la expresión oral y escrita, buscando conducir al alumno tanto a una reflexión sobre su propia actuación lingüística como al análisis y valoración de obras literarias variadas.

El afianzamiento del estructuralismo

Así como en los inicios del Instituto de Filología fue determinante la influencia de los intercambios con la Institución Cultural Española (ICE), en los años 50 comienza un mayor contacto entre la academia angloamericana y los investigadores del Instituto. Como relata Navarro:

Las dos directoras que se sucedieron en el Instituto en los años 60 (i.e., Barrenechea y Weber de Kurlat), junto con otros miembros destacados de la comunidad más amplia de la lingüística argentina (e.g., el matrimonio Suarez/Gregores o Salvador Bucca), habían realizado estudios de postgrado en Estados Unidos durante las décadas previas (2011: 353).⁵

⁵ J. Suarez y E. Gregores tradujeron y adaptaron al español el *Curso de Linguística Moderna* de Charles Hockett, publicado en 1971 por la editorial de la Universidad de Buenos Aires (EUDEBA). Salvador Bucca, Director del Instituto vecino al de Filología, el de Lingüística y Literaturas Clásicas (funcionaba en el mismo edificio de la Universidad), también ocupaba la cátedra de Lingüística desde 1955. De origen italiano, en Argentina reorientó su interés por los estudios clásicos y la lingüística histórica, hacia la investigación de las lenguas indígenas del país, siguiendo el modelo estructuralista americano.

Dentro de esta línea de intereses, también viaja para realizar estudios de perfeccionamiento en Estados Unidos, Ofelia Kovacci, quien había iniciado su carrera docente en la Universidad de Buenos Aires como auxiliar de Trabajos Prácticos de la cátedra de *Gramática* en 1957. Kovacci cursó estudios posdoctorales en las Universidades de Buffalo (1961 y 1962) y Yale (1968). Luego del alejamiento de Barrenechea, Kovacci, a la sazón Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra, será quien quede a cargo de la materia. Más tarde, en 1970, concursará el cargo de Titular de la cátedra, que mantendrá hasta 1998, año de su retiro.⁶ Según plantea el artículo homenaje escrito por cuatro de sus discípulas:

Durante ese período de más de cuarenta años su labor en la enseñanza y en la investigación fue sostenida y fecunda. Sus inquietudes y actividades no se limitaron al área de la gramática, sino que incluyeron la literatura, tanto su investigación como su enseñanza, la didáctica de la lengua, la problemática de la norma y los usos lingüísticos del español de la Argentina, la lectura y la escritura en el ámbito universitario, etc. (Ciapuscio, Albano, Ferrari y Giammatteo, 2002: 368).

Al igual que el entonces titular de la cátedra de Lingüística, S. Bucca, Kovacci había quedado muy influenciada por el estructuralismo norteamericano. Desde la cátedra, retoma los planteos de Barrenechea, pero acentúa el carácter formal de los estudios gramaticales, incluyendo propuestas teóricas de gran nivel de abstracción, como las del estructuralista europeo Hjelmslev, aunque también se interesa por los desarrollos funcionalistas de la escuela de Praga. Esta amplitud de intereses la lleva a incorporar en el programa de la materia nociones de fonología y morfología, que antes no se estudiaban.

En cuanto a sus investigaciones,⁷ destaca su interés por los aspectos sintácticos de la lengua. Dentro del estructuralismo adhirió al modelo

⁶ En 1998 queda a cargo de la cátedra hasta 2009, la Prof. Asociada G. Ciapuscio, quien luego de ganar el concurso de Titular de Lingüística, pasa a desempeñarse sus funciones en esa cátedra.

⁷ “Su labor de investigación encontró justo reconocimiento en 1975, cuando se produjo su ingreso a la carrera del investigador científico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en la categoría de “investigador independiente”; por sus méritos científicos logró acceder en 1999 a la categoría máxima que otorga ese organismo, la de “investigador superior”. Además, en 1987, fue elegida académica de número de la Academia Argentina de Letras, institución de la que fue vicepresidenta a partir de 1995 y que presidió desde 1999 hasta su muerte”. (Ciapuscio, Albano, Ferrari y Giammatteo: 368).

estratificacional de S. Lamb, que pone el acento en la interdependencia entre los diferentes niveles de la lengua y al que considera una opción conciliadora entre el estructuralismo y los planteos renovadores de la gramática generativa de Chomsky. Uno de sus principales trabajos se vincula con la delimitación del concepto de oración frente a unidades colindantes, como las proposiciones –estructuras subordinadas- y las suboraciones –estructuras coordinadas-. Sin embargo, Kovacci

[...] no se limitó a caracterizar estas unidades aisladamente, sino que, fiel a la preocupación central del estructuralismo, buscó integrar dichos conceptos en un sistema que los incluyera. Surge así la jerarquía de funciones sintácticas que, en su primera formulación (1965) solo incluía a las proposiciones y suboraciones en su grado de recursión correspondiente, pero que ya en su reformulación posterior (1989) le permite expandir el análisis de la oración hasta sus límites. En efecto, los conceptos de *modus* y *dictum* tomados de Bally (1944) resultan determinantes porque sustentan la distinción entre las funciones nucleares - relativas a la oración bimembre de sujeto y predicado - y las periféricas, donde ubica los modificadores del núcleo oracional (*dictum*) y los de la modalidad. Este eje vertebrador permite entender buena parte de la obra de Kovacci, que dentro de este marco realiza, por un lado, varios estudios relacionados con distintas clases de proposiciones - sustantivas, causales, condicionales - y, por otro, trabajos que se ocupan de algunos aspectos sintáctico-semánticos de la coordinación (Ciapuscio, Albano, Ferrari y Giammatteo, 2002: 373).

Otra de las más reconocidas contribuciones de Kovacci se relaciona con el estudio de una clase de palabra en particular: el adverbio. Siguiendo la distinción entre *modus* y *dictum* y desde una perspectiva que contempla a los adverbios como clases funcionales, propone que “los adverbios funcionan en varios niveles de estructuración, a partir de la oración” (Kovacci, 1999: 724). Utiliza la fórmula de relieve con *ser* y relativo para distinguir entre adverbios que cumplen funciones nucleares (*Tocó magistralmente* > *Es magistralmente como tocó*) y los que realizan funciones periféricas (*Probablemente vendrá hoy* > **Es probablemente como ...*), en las que modifican a la oración en su conjunto o a la modalidad.

El extenso período de Kovacci al frente de la cátedra de Gramática sirvió para afianzar en la universidad y difundir en todos los niveles de escolarización, el modelo estructural. En relación con la escuela media, en la década del setenta, surge una segunda generación de textos estructuralistas para la enseñanza, que se conocieron como *carpetas de lengua* y que, si bien desde el punto de vista teórico no se apartaban de los postulados de esta corriente, eran textos en los que predominaba la ejercitación y el fundamento teórico se iba reduciendo al mínimo. En este contexto, la práctica, circunscripta a la aplicación mecánica del análisis sintáctico, no solo no aportaba a la comprensión y producción de los estudiantes, sino que tampoco servía para reflexionar sobre la propia lengua. Esta sobredimensión de una única actividad, a veces en detrimento de otras prácticas posibles y deseables para la clase de lengua, terminó por instalar al análisis sintáctico en el “imaginario colectivo” de varias generaciones, como el modelo gramatical “por antonomasia”, lo cual ha contribuido en buena medida al actual desprestigio de la gramática en las aulas (Albano y Giammatteo, 2004).

Nuestra tarea en la cátedra y en la investigación

Según venimos puntualizando, desde su creación la cátedra de *Gramática* se ha concentrado principalmente en tres actividades: i) la docencia universitaria; ii) la investigación de diferentes temas gramaticales; y iii) la difusión de los avances en otros niveles de la enseñanza.

Luego del retiro de Kovacci, en las últimas décadas, en la cátedra de *Gramática*,⁸ si bien se mantiene, desde una perspectiva teórica, un enfoque de base formal, se han ido incorporando cada vez más aspectos de otra corriente más reciente: la gramática generativa. Esto ha llevado a la incorporación, por un lado, de textos de este enfoque producidos por estudiosos de diferentes latitudes y, por el otro, también de trabajos de investigación realizados por integrantes de la cátedra, que se han ido incorporando a los materiales de enseñanza de la materia.

En nuestro caso personal, en 1998 iniciamos un estudio sobre las clases de palabra destinado a proporcionar un material adecuado sobre el tema a los estudiantes. Este trabajo inicial se convirtió en un libro (Giammatteo y Albano,

⁸ Nuestros comentarios se refieren a la *Cátedra B* de Gramática, en la que Hilda Albano se ha desempeñado como Profesora Adjunta y en la que Mabel Giammatteo fue Profesora Adjunta a cargo hasta 2013, en que asumió como Titular de la cátedra.

2006), en el que adoptamos una perspectiva cognitiva, según la cual, en el lexicón mental, las palabras se agrupan en clases cuyos miembros comparten características y tienen un comportamiento semejante (Aitchinson, 1994), de modo que todas las operaciones de la gramática se basan en ellas. El punto central de la propuesta, que recoge la distinción de la gramática generativa en palabras léxicas y funcionales, es que no se pueden tener en cuenta características aisladas, sino que, en una clasificación integral, las clases forman subconjuntos organizados que comparten propiedades morfológicas, sintácticas y semánticas. Estos planteos nos permitieron ampliar propuestas anteriores, como la ya citada de Barrenechea (1963), que se centraba fundamentalmente en los aspectos sintácticos. Dentro de esta perspectiva, el libro define el concepto de clase de palabra y ofrece una caracterización de las distintas subclases, aplicada al español y en un nivel adecuado a estudiantes iniciales.

Este trabajo sobre clases de palabras influyó en la orientación léxico-gramatical que fue tomando la *Cátedra B*, en la que nos desempeñamos, y es también la que se fue impulsando en los sucesivos proyectos de investigación que, desde 1998 hasta la fecha, hemos estado desarrollando, con la participación de un conjunto de docentes-investigadores de la facultad y también de colaboradores externos, sobre todo del ámbito de los institutos terciarios. No obstante, nuestros primeros trabajos junto al equipo que nos acompaña, han estado ligados a una preocupación surgida ya en las épocas en que Ofelia Kovacci⁹ estaba a cargo de la cátedra: los problemas de comprensión y producción de los estudiantes. Por eso, nuestros inicios como grupo independiente se vinculan a la investigación aplicada, y han sido los resultados obtenidos,¹⁰ los que nos han ido mostrando la necesidad de complementar los logros empíricos con un planteo teórico correlativo, que pueda servir como soporte para la enseñanza de la lengua en diferentes ámbitos y niveles de escolarización.

⁹ Como investigadoras formadas, ambas hemos participado de dos proyectos de investigación dirigidos por O. Kovacci, orientados a estudiar los problemas de comprensión y producción de los estudiantes: UBACyT FI 024/1992-1994 y UBACyT FI 078/1995-1997.

¹⁰ Estas afirmaciones se circunscriben a las investigaciones realizadas en el marco de los proyectos, ya que individualmente, desde nuestros inicios, ambas hemos desarrollado investigaciones personales en el ámbito de la lingüística teórica, de las que no daremos cuenta particularmente en este trabajo.

Orientación léxico-gramatical y desarrollo de las etapas de la investigación

Si bien desde 1998 hasta la fecha hemos desarrollado ocho proyectos, tomando la investigación en su conjunto, es posible reconocer *cuatro etapas fundamentales*. Por tanto, en lo que sigue, iremos delineando brevemente cada una de ellas en particular y señalando la forma en que estos desarrollos han ido confluyendo en la propuesta léxico-gramatical con que estamos trabajando actualmente.

Primera etapa (1998-2003): Diagnóstico de dificultades

Como docentes de la cátedra de *Gramática*, advertíamos con preocupación que los alumnos presentaban dificultades para comprender los textos bibliográficos de la materia. Mediante diversas observaciones fuimos corroborando que, en muchísimos casos, las dificultades se vinculaban con el desconocimiento del léxico, tanto específico como general. Así, en el marco del primer proyecto (UBACyT AF 011/1998-1999)¹¹ desarrollamos una investigación centrada en los problemas de aprendizaje y utilización competente del vocabulario general y del propio de las disciplinas académicas por estudiantes universitarios de las carreras de Letras (FFyL, UBA) y de Economía (FCSE-económicas, UBA). Para medir las dificultades, se diseñaron y aplicaron en ambas instituciones más de tres mil quinientos tests que tenían en cuenta el empleo del léxico en su sentido comunicativo, pero también su función cognitiva como vehículo del conocimiento. Los resultados obtenidos corroboraron una de nuestras hipótesis centrales: la *estrecha correlación entre dominio léxico, comprensión y producción textual*, lo que implicaba que mejorar la competencia léxica de los estudiantes era beneficiar su futuro desenvolvimiento académico (Giammatteo, Albano y Basualdo, 2000-2001).

Dado que los problemas detectados no se habían originado en la universidad, sino que provenían de ciclos previos, en el segundo y tercer proyecto (UBACyT AF 028/ 2000 y F 080/ 2001-2003),¹² se decidió ampliar la base

¹¹ UBACyT AF 011/1999-1999: *Competencia léxica y aprendizaje de términos especializados de las disciplinas académicas por estudiantes universitarios*.

¹² UBACyT AF 028/2000: *El dominio léxico como herramienta cognitiva en los estudios superiores* y UBACyT F 080/2001-2004: *Competencia morfológica y aprendizaje léxico en tres ciclos de la enseñanza*.

empírica, suministrar pruebas a cerca de 600 alumnos del último período de la escuela secundaria (Giammatteo y Basualdo, 2002) y a alrededor de 500 de la secundaria inferior (Lescano, 2000-2001), en instituciones públicas y privadas de la CABA y del conurbano bonaerense. Complementariamente, se administraron más de 200 encuestas en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y en la privada “J. F. Kennedy” (Albano, Ghio, Stern y Hall, 1999-2000, 2002), y cerca de 150, en institutos de formación docente del Gran Buenos Aires. Se hizo también una comparación con estudiantes de Houston, Texas (Gubitosi, 2004). Para el análisis cuantitativo, estos datos se ingresaron en bases de computación y, mediante estudios cualitativos, se identificaron problemas generales y específicos de cada ciclo y se compararon los resultados entre instituciones y niveles. Estos diagnósticos nos permitieron delinear la propuesta de capacitación que aplicamos en la segunda etapa, orientada a incrementar el dominio léxico para su utilización como elemento comunicativo y cognitivo en los estudios.

Segunda etapa (2004-2007): Desarrollo y aplicación de una propuesta

Los resultados anteriores nos condujeron a desarrollar e implementar (Proyecto UBACyT F089/ 2004-2007),¹³ en el nivel de la secundaria inferior, un programa integral de desarrollo léxico, que abarcaba tres aspectos interconectados: 1) el conocimiento de las palabras como unidades de la lengua; 2) su comprensión en los textos; y 3) su utilización en la producción. Para la aplicación de esta propuesta se realizaron dos experiencias: la primera (2004-2005), en una escuela ubicada en una zona socioeconómicamente desfavorecida del conurbano bonaerense; la segunda (2006-2007), en una institución de nivel socioeconómico medio de la CABA (Giammatteo y Albano, 2006-2007).

Como resultado de ambas experiencias se publicó el libro *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples* (Giammatteo y Albano, 2009). Pensado como un instrumento pedagógico al servicio no solo del alumno, sino también del docente, el libro sigue un hilo conductor que va de la palabra al texto, lo que le permite ir desplegando la propuesta

¹³ UBACyT F089/ 2004-2008: *Incidencia de la competencia léxica en la comprensión y producción textual. Una investigación empírica*. Este proyecto fue ganador de una beca Banco Río a la investigación aplicada en el “Concurso de Proyectos de Investigación Científica para el Desarrollo Regional”, implementado como parte del Plan de Impulso a la Educación Superior en la Argentina del Grupo Santander, 2004-2005.

de estrategias múltiples, diseñada dentro del proyecto y planteada en Giammatteo, Albano, Trombetta y Ghio (2001). Esta propuesta metodológica, comprende la interacción, en los procesos de comprensión y producción textual, de estrategias lingüísticas diversas -morfosemánticas, léxico-gráficas, morfosintácticas, sintáctico-semánticas, léxico-sintácticas, léxico-semánticas y pragmático-discursivas, entre otras-, junto con estrategias metacognitivas (Giammatteo, Albano y Ghio, 2001-2002), orientadas al autocontrol del propio proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes.

En relación con las experiencias realizadas, importa manifestar que, para el grupo de investigación, ambas fueron sumamente positivas, ya que nos permitieron salir del ámbito de la reflexión teórica en que generalmente se mueve la investigación en la universidad y avanzar en el campo de la aplicación, incluso más allá de la mera toma de muestras y diagnóstico de errores. Se logró diseñar una propuesta, aplicarla, evaluarla y replicarla en una segunda experiencia, con modificaciones que permitieron mejorarla sustancialmente. Los resultados corroboraron dos de nuestras hipótesis: i) el vocabulario no se aprende de manera aislada o en forma de lista, sino en relación con la comprensión y la producción de un texto vinculado con una situación comunicativa determinada; y ii) la adquisición del léxico se ve favorecida por el manejo consciente de estrategias cognitivas de parte de un sujeto al que se le asigna un rol eminentemente activo.

Tercera etapa (2008-2011): Una propuesta léxico-gramatical para la enseñanza

El análisis de las experiencias anteriores mostró la necesidad de complementar los logros empíricos con un planteo teórico que, junto con la reflexión sobre las estructuras, contemplara su uso en diferentes contextos y situaciones y también pudiera servir como soporte para la enseñanza de la lengua (Albano y Giammatteo, 2008). Para sentar las bases de una propuesta integral que permitiera abarcar la descripción y explicación de los fenómenos del español, con especial atención a la variedad argentina (Proyecto UBACyT F023/2008-2010),¹⁴ nos centramos en la palabra como unidad esencial de la lengua, considerando que:

¹⁴ UBACyT F023/2008-2011: *Léxico, gramática y texto. Aspectos cognitivos y de aplicación.*

- la palabra no sólo ha sido la primera unidad que llamó la atención de los estudiosos del lenguaje, sino que es la que tiene mayor prominencia en la conciencia (Julien, 2007), de modo que, para el hablante común, acercarse al lenguaje es vincularse con el “mundo de las palabras”.
- nos permite retomar planteos tradicionales como el de Jakobson (1967: 49), para quien los ítems léxicos poseen un doble estatus, puesto que, “están ligados necesariamente con el código por una relación interna y con el mensaje por una relación externa”, y vincularlos con otros más recientes, como el de Jackendoff (1990), que sostiene que el léxico actúa como una interfaz que, por un lado, vincula los distintos componentes de la estructura lingüística (fonología-morfosintaxis-semántica), y, por el otro, relaciona el sistema de la lengua con el conocimiento de mundo.
- el léxico es un elemento nuclear del aprendizaje no solo porque influye en el logro de una mejor expresión, sino también porque constituye una vía de acceso al conocimiento y, junto con las estructuras de la lengua, colabora en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.
- un planteo basado en la palabra como unidad de la estructura lingüística puede ser un facilitador del aprendizaje, especialmente en los niveles iniciales de los diferentes ciclos educativos, ya que el léxico puede servir como hilo conductor de un aprendizaje a la vez sistemático, gradual y reflexivo.
- Por tanto, para lograr este acercamiento, nos centramos en dos competencias:
- *Lingüística*. Nuestro objetivo es que los estudiantes conozcan el sistema de la lengua y reconozcan las diferentes posibilidades que brinda a sus usuarios.
- *Comunicativa*. Propiciamos que avancen desde el reconocimiento de las estructuras hacia la identificación de los valores comunicativos que los hablantes les otorgan en diferentes contextos.
- Este *enfoque*, al que denominamos *léxico-gramatical*, tiene en cuenta que son los elementos léxicos, con una determinada configuración morfosemántica, los que, al operar en relación sintagmática, van conformando unidades significativas mayores cada vez más amplias y abarcativas -sintagmas, oraciones, párrafos, textos-.

- En este sentido consideramos que:
- El punto de partida debe ser la propia competencia del estudiante (lo que un hablante nativo “sabe” acerca de su lengua (Chomsky, 1971).
- En consecuencia, estudiar gramática no es otra cosa que hacer explícito ese saber operativo que el hablante común posee y que le permite comprender y producir las infinitas oraciones de su lengua.
- El objetivo final es que el estudiante llegue a un conocimiento explícito (consciente) del sistema.
- De este modo, son los propios juicios acerca de la gramaticalidad o agramaticalidad de las distintas construcciones los que permiten al estudiante descubrir no solo qué formas existen en la lengua y qué restricciones y correlaciones de aparición presentan, sino también cuáles resultan imposibles y por qué. Así, por ejemplo, son posibles formas como:
 - *traza* pero no **jraza*;
 - *rápidamente* pero no **vasamente*;
 - *cantaba* pero no **cantía*, etc.

Los ejes esenciales sobre los se asienta la propuesta planteados en Giammatteo y Albano (2012a) y desarrollados en Giammatteo y Albano (2012b), son:

1er eje. La palabra como constructo morfológico, o sea, como articulación de significados combinados en una expresión conjunta, lo cual engloba: a) la descripción de la *estructura interna de la palabra y neología o estudio de la formación de nuevas palabras*; y b) los aspectos morfosintácticos manifestados por las *categorías lingüísticas* (género, persona, tiempo, etc.), que proyectan contenidos semánticos generales en la configuración morfológica de la palabra, que a su vez inciden en su combinatoria sintáctica, tal como se muestra en los ejemplos siguientes:

- *L-o-s espos-o-s modern-o-s colabora-n en las tareas del hogar.*
- *Antiguamente no colabora-b-an.*
- **Hoy en día no colabora-b-an.*

2do eje. La palabra sintáctica, es decir, categorizada y perteneciente a un paradigma que implica la adjunción de desinencias específicas, según su clase

léxica, al mismo tiempo que plantea exigencias combinatorias de selección categorial (4) y semántica (5).

- *Chico come pizza.
- *El chico come piedras.

Este eje comprende: a) las *clases de palabras -léxicas* (o de contenido) y *funcionales* (gramaticales)-; b) los sintagmas (proyección sintagmática de las palabras).

3er eje. *La proyección oracional de las palabras*, que retoma planteos como los de Rizzi (1997) que consideran que a partir del verbo se va desarrollando la oración en una estructura tripartita, ubicada de derecha a izquierda, que incluye:

- la *capa léxica (intranuclear)*, centrada en el verbo, *palabra clave de la predicación, que articula tres subestructuras: i) eventiva - naturaleza de la situación (acción, proceso, estado)-; ii) argumental -papeles temáticos-; y iii) sintáctica - funciones-*.
- la *capa oracional o flexiva (nuclear)*, en la que la flexión verbal – que expresa tiempo (T) y concordancia (Conc) - localiza al evento respecto del momento de emisión. La oración temporalizada se manifiesta mediante diferentes *esquemas oracionales -transitivos, ditransitivos, intransitivos, copulativos, reflexivos, impersonales*.
- *capa informativa o complementarizadora (extranuclear)*, en la que la oración se vincula con la perspectiva del hablante y donde se alojan los valores comunicativos y la fuerza ilocutiva, expresados por nociones tales como modo, foco, tópico y negación, etc.
- En cuanto a los *esquemas oracionales*, se considera que constituyen representaciones cognitivas que reflejan nuestra comprensión de la realidad y que sus diferentes posibilidades de manifestación o alternancias le permiten al hablante expresar distintas visiones o perspectivas de los “eventos” que describe. Veamos algunos ejemplos:
- *El policía detuvo al sospechoso.* (activa)/ *El sospechoso fue detenido por el policía.* (pasiva agentiva)/ *Se detuvo al sospechoso* (*por el policía). (pasiva no agentiva).

- *Los militantes tienen que limpiar las paredes de la ciudad.* (personal)/ *Hay que limpiar las paredes de la ciudad.* (impersonal)
- *María se pintó las uñas* (refleja agentiva)/ *María se lastimó* (refleja accidental)/ *María se cortó el pelo en Giordano.* (refleja factitiva)
- *Se quemó el asado* (cuasirrefleja)/ *Se me quemó el asado* (cuasirrefleja con participante afectado)/ *?Yo quemé el asado* (agentiva)
- *Murió/ se murió el gato* (intransitiva inacusativa)/ **Me murió el gato/ Se me murió el gato* (con incorporación del afectado)
- La lluvia *cae* (intransitiva inacusativa) – **La lluvia se cae* (con incorporación de origen) Cf. El jarrón *se cayó*.
- Los esquemas presentan un orden canónico o no marcado (por lo general, SVO, para el español), respecto del cual, las estructuras que los alteran, ya sea por énfasis, desfocalización u ocultamiento de los distintos “actores” involucrados, se consideran estructuras marcadas o de relieve:
- *Al sospechoso lo detuvo la policía en un bar de Palermo.* (tematización del objeto)
- *Fue en un bar de Palermo donde la policía detuvo al sospechoso.* (focalización).

4to eje. *La palabra como lexema o unidad vocabular*, que se centra en el significado y en las relaciones paradigmáticas –sinonimia, antonimia, hiperonimia, etc.- que las palabras contraen. En nuestra propuesta, las relaciones léxicas y su incidencia en los procesos de lectura y escritura han sido la bisagra para articular los aspectos más estrictamente gramaticales del planteo con su proyección pragmática y textual.

5to eje. *La palabra como forma –token u ocurrencia-*, es decir, como conjunto de elementos que se dan linealmente en la materialidad del significante, ya sea fónico o en su reproducción gráfica.

6to eje. *La proyección pragmático-discursiva y textual de las palabras*, que plantea la problemática de la palabra como unidad contextualizada discursiva y situacionalmente, y considera su funcionamiento en diversos géneros textuales.

Cuarta etapa (2012-continúa). Profundización de los planteos teórico-metodológicos y generación del área denominada “Lengua como servicio a otros ámbitos disciplinares”

En esta etapa, junto con la consolidación de la propuesta (UBACyT 20020100100014/ 2011-2014) (Giammatteo, 2013), se ha comenzado a trabajar en dos sentidos a) hacia el interior de la cátedra no solo se profundizaron los desarrollos teóricos, sino que se avanzó en la digitalización de la ejercitación; b) hacia el exterior, se planteó la necesidad de extender la propuesta desarrollada a otras áreas disciplinares, profesionales y de interés socio-comunitario (PICT Tipo A 2013-0568/2014-2017) y (en curso) y UBACyT 20020130100411BA/2014-2017).¹⁵ Veamos cada uno de estos aspectos separadamente.

En cuanto al punto a), en 2013 comenzó una nueva modalidad para la práctica de los contenidos de la materia, que empezó a ser vehiculizada a través de una plataforma moodle, en el espacio electrónico asignado a la cátedra en el *campus* virtual de la Facultad. Los desarrollos implican tanto ejercicios diseñados especialmente para ser realizados de modo relativamente autónomo y con posibilidad de repetición por parte de los estudiantes como la exigencia de realización de un trabajo práctico final de aplicación de contenidos. La modalidad, que se orienta a dinamizar las clases, promover mayor contacto de los alumnos con los temas y ofrecer herramientas adaptables a distintas necesidades, presentó nuevas exigencias al equipo docente, desde el desarrollo de competencias para crear los contenidos e interactuar en espacios virtuales hasta una nueva dinámica de clase y de evaluación (Giammatteo et al., en prensa)

En cuanto al punto b), a partir de preguntarnos en qué medida el modelo que hemos ido plasmando puede servir de base para trabajos e investigaciones en otras áreas, comenzamos a pensar en articular un espacio “*Lengua como servicio a otros ámbitos disciplinares, profesionales y de interés socio-comunitario.*” Nuestro interés es vincular los planteos teóricos y aplicados desarrollados, con las necesidades específicas de otros dominios. Como ámbitos iniciales se han seleccionado: 1) la enseñanza del español como lengua materna; 2) la traducción especializada; 3) el procesamiento del lenguaje; 4) la comunicación mediada por la tecnología; 5) la lexicografía práctica.

¹⁵ PICT Tipo A 2013-0568/2014-2017 (en curso): *Lengua como área de servicio para otros ámbitos disciplinares, profesionales y de interés socio-comunitario* y UBACyT 20020130100411BA/2014-2017 (en curso) *Léxico y gramática: su aplicación a otros ámbitos disciplinares, profesionales y de interés socio-comunitario.*

Como resultado inicial de la experiencia de extensión se proyectó y compiló el libro *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética* (Giammatteo y Albano, 2012b), que aborda la problemática léxica en vinculación con algunas de las áreas de extensión: la alfabetización, las dificultades ortográficas en jóvenes y adultos, el uso del diccionario en el aula, la transdisciplinariedad, el texto literario, la formulación de definiciones, la verbalización de opiniones y juicios críticos, las situaciones de multilingüismo y contacto de lenguas, y la comunicación cibernética.

A modo de conclusión

En esta exposición hemos querido trazar un panorama de los estudios gramaticales en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, por ser esta una institución pionera en el país en cuanto a las investigaciones sobre la lengua española, las distintas variedades del español de latinoamérica, incluida la Argentina, así como en cuanto a su enseñanza. Es en la Facultad de Filosofía y Letras, donde, a partir de la actividad de Amado Alonso como director del Instituto de Filología, comienza a desplegarse una dinámica tarea investigativa, en la que también interviene desde su creación, la cátedra de *Gramática*, inicialmente asentada sobre los principios del estructuralismo saussureano. Desde la cátedra, junto a la tarea docente y de investigación, desde los inicios se desarrolló una actividad pedagógica consistente en la elaboración de manuales y materiales de estudio destinados a la enseñanza del español en los diferentes ciclos del sistema educativo y en el dictado de cursos de capacitación para docentes de los niveles primario, secundario y terciario.

En lo que atañe a los principios teóricos sobre los que se asienta el dictado de *Gramática* en la Facultad, hemos querido destacar cómo se han ido produciendo cambios en los contenidos de la materia, los que han ido respondiendo a los diferentes enfoques teóricos, que en la segunda mitad del siglo XX y en el XXI han ido surgiendo en relación con diferentes problemáticas que han ido dominando los estudios del lenguaje. Con la cátedra a cargo de la Dra. Kovacci se puso especial énfasis en el plano de la sintaxis y, junto con los mencionados proyectos sobre la comprensión y producción de los estudiantes, se desarrollaron investigaciones, que pusieron la oración en el centro de los estudios gramaticales. A estos proyectos le han seguido

otros, centrados, a partir de 1998 en la interrelación entre léxico y sintaxis, puesto que, desde distintos paradigmas teóricos, se ha comenzado también a reconocer que, para dar cuenta de la buena formación de las estructuras gramaticales, es igualmente necesario tener en cuenta el léxico y su proyección en la configuración oracional. En este nuevo giro, las palabras han vuelto a recuperar su centralidad como unidades esenciales de la gramática. Y este es el enfoque con se orienta, actualmente, la enseñanza de la Gramática desde la cátedra de la Facultad de Filosofía y Letras. Pero junto con la actividad docente, los integrantes de la cátedra realizan tanto investigaciones teóricas sobre distintos temas de la lengua española y sus variantes regionales, en particular la rioplatense, como estudios aplicados tendientes a contribuir, desde la universidad, al mejoramiento de la enseñanza de la lengua en los diferentes niveles del sistema educativo, especialmente, a partir del dictado de cursos, seminarios y talleres de capacitación docente.

En síntesis, hemos transitado varias etapas que nos han permitido ir de la teoría a su aplicación y viceversa: así, en el terreno empírico hemos aplicado pruebas y realizado experiencias, y, en plano más conceptual, hemos vuelto sobre nuestra propia praxis para descartar o confirmar hipótesis, reformular planteos, avanzar en los aspectos teóricos y volver a la experimentación para comprobar los aciertos o dificultades de cada propuesta, todo lo cual nos ha permitido reflexionar sobre la gramática, el léxico, su articulación mutua y su vinculación con distintas esferas de aplicación.

En relación con la enseñanza, ámbito privilegiado de nuestros intereses, creemos que el *enfoque léxico-gramatical* elegido, basado en la reflexión sobre la lengua y sus posibilidades y orientado a la descripción y explicación de los fenómenos del español, constituye un espacio para el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas que los estudiantes necesitan para comprender y producir los textos con los que se vinculan en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Asimismo, en este recorrido *han ido surgiendo nuevos intereses que nos han enfrentado a nuevos desafíos: cómo se puede trasvasar el conocimiento de la lengua – la gramática – y el estudio del léxico, a trabajos e investigaciones en otras áreas –enseñanza de segundas lenguas, traducción, trastornos del lenguaje, elaboración de diccionarios, de software de computación, etc.* Este camino está recién en sus inicios, por lo que nos interesa continuar y

profundizar esta etapa de extensión a otras áreas disciplinares, profesionales y de interés socio-comunitario.

Así, además de las dos actividades señaladas, la cátedra lleva adelante una actividad de extensión a diferentes áreas sociales, entre las que puede mencionarse el asesoramiento a entidades sin fines de lucro como es la Fundación FEPAIS, destinada a asesorar acerca de temas de gran incidencia en la sociedad actual, como los conflictos en la escuela, y también la participación en el Proyecto UBA XXII, que se desarrolla en la unidad carcelaria de Villa Devoto, en la que mediante el dictado de la materia, se busca interactuar con los internos con vistas a la elaboración de un glosario actualizado de términos *tumberos* o relativos a la cárcel, propios del español rioplatense.

En conclusión, la cátedra de Gramática pretende, humildemente, constituirse en un ámbito de generación de conocimientos específicos en el área de los estudios lingüísticos desde la universidad y, por otra parte, proyectarse a diferentes áreas de la sociedad, dado que la lengua es el medio de comunicación por excelencia del ser humano.

Bibliografía

- Aitchison, J. (1994). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Albano, H., Ghio, A., Stern, M. y Hall, B. (1999-2000). Algunas dificultades léxicas en alumnos universitarios ingresantes. *ALH*, 15-16, 78-103.
- Albano, H., Ghio, A., Stern, M. y Hall, B. (2002). Conocimiento del léxico general y del específico de alumnos ingresantes en la Facultad de Ciencias Económicas (UNLZ). *Moenia*, 9, 401-434.
- Albano, H. y Giammatteo, M. (2004). Según pasan los años. Análisis y reflexión sobre la enseñanza de Lengua en el país en el último siglo. *RASAL*, 1, 133-147.
- Albano, H. y Giammatteo, M. (2008). Enseñar a aprender palabras en la educación básica. En C. Messineo, M. Malvestitti y R. Bein. (Eds.), *Estudios en lingüística y antropología: homenaje a Ana Gerzenstein* (pp. 421- 432). Buenos Aires: FFyL/UBA.
- Alcina Franch, J. y Blecua, J. M. (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Alonso, A. (1935). *El problema de la lengua en América*. Madrid: Espasa Calpe.

- Alonso, A. y Henríquez Ureña, P. (1938-1939). *Gramática castellana I y II*. Buenos Aires: Losada.
- Bally, Ch. (1941). *El lenguaje y la vida*. Buenos Aires: Instituto de Filología.
- Barrenechea, A. M. (1963). Las clases de palabras en español, como clases funcionales. En A. M. Barrenechea y M. Manacorda de Rosetti. *Estudios de gramática estructural*. Buenos Aires: Paidós.
- Bello, A. (1847/1928). *Gramática Castellana*. París: Andrés Blot.
- Bratosevich, N. (1962). *Castellano 1º, 2º y 3º*. Buenos Aires: Estrada.
- Chomsky, N. (1971). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Ciapuscio, G., Albano, H., Ferrari, L. y Giammatteo, M. (2002). La gramática: investigación y enseñanza en la obra de Ofelia Kovacci. *Lingüística, Publicación de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*, 14, 367-400. Reproducido en *RAHL. Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 3(1)(2011), 29-52. Recuperado de <http://www.rahl.com.ar/index.php/rahl/article/view/34>
- Di Tullio, A. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dobranich, B. y Monner Sanz, R. (Prol.) (1893). *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: La Argentina, Sociedad Cooperativa de Librería y Papelería.
- Giammatteo, M. (2013). ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas. *SIGNOS ELE*, 7. Recuperado de <http://p3.usal.du.ar/index.php/ele/article/view/2003/2454>.
- Giammatteo, M. y Albano, H. (2006). *¿Cómo se clasifican las palabras?* Buenos Aires: Editorial Littera.
- Giammatteo, M. y Albano, H. (2006-2007). El aprendizaje léxico en la encrucijada entre la gramática y el texto. *Filología*, 38-39, 283-302.
- Giammatteo, M. y Albano, H. (Coords.). (2009). *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Giammatteo, M. y Albano, H. (2012a). *La Gramática en la enseñanza de la lengua*. Trabajo presentado en Congreso de la delegación argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica

- “Identidades dinámicas, variación y cambio en el español de América”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado de: <http://jornadasfilologiaylinguistica.fahce.unlp.edu.ar/v-jornadas/GianmmatteoAlbano.pdf/view>
- Giammatteo, M. y Albano, H. (Coords.). (2012b). *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Buenos Aires: Biblos.
- Giammatteo, M., Albano, H. y Basualdo, M. (2000-2001). Competencia léxica y aprendizaje. Interrelación de resultados de investigaciones realizadas en los niveles medio y superior. *Filología*, 33(1-2), 31-57.
- Giammatteo, M., Albano, H. y Ghio, A. (2001-2002). Competencia morfológica y metacognición en explicaciones producidas por estudiantes de nivel terciario. *Lenguas Modernas*, 28, 71-90.
- Giammatteo, M., Albano, H., Trombetta, A. y Ghio, A. (2001). Una propuesta de estrategias múltiples para el aprendizaje léxico. *Revista Español Actual*, 76, 61-69.
- Giammatteo, M. y Basualdo, M. (2002). Desempeño léxico y producción escrita en la escuela media. Análisis Comparativo. *Cultura y Educación*, 15(1), 29-45.
- Giammatteo, M., Bonorino, P., Cuñarro, M., De Bin, E., Giollo, N., Kaller, A., Marcovecchio, A., Pagani, G. y Trombetta, A. M. (en prensa). Gramática 2.0: Notas acerca de la implementación de una plataforma Moodle para su enseñanza. En A. Parini y M. Giammatteo (Eds.), *Discurso y participación en los entornos virtuales*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Gubitosi, P. (2004). Los procesos de derivación morfológica en hablantes bilingües. Resultados de una encuesta. *Interlingüística*, 15(1), 697-704.
- Guitarte, G. (1998). La obra de Amado Alonso en América. En J. Martínez Marin (Ed.), *Recordando a Amado Alonso y Salvador Fernández Ramírez* (pp. 11-24). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Hockett, Ch. (1971 [1958]). *A course in modern linguistics*. Nueva York: The Mac-Millan Co. Traducción española de Gregores, E. y Suárez, J. *Curso de lingüística moderna*. Buenos Aires: Eudeba.
- Jackendoff, R. (1990). *Semantic structures*. Cambridge: MIT Press.
- Jakobson, R. (1967). *Essais de linguistique générale*. París: Minuit.
- Julien, M. (2007). On the relation between Morphology and Syntax. En G. Ramchand y Ch. Reiss (Eds.), *The Oxford Handbook of Linguistic Interfaces* (pp.209-238). Oxford : Oxford University Press.

- Kovacci, O (1980 /1963 y 1964). *Lengua I y II*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Kovacci, O. (1982/1967). *Lengua y literatura III*, Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Kovacci, O. (1999). El Adverbio. En I. Bosque y V. Demonte (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.705-786). Madrid: Espasa Calpe.
- Lacau H. y Manacorda de Rosetti, M. (1958 y 1962): *Castellano I,II,III*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lescano, M. (2000-2001). Desarrollo de la competencia léxica en el tercer ciclo de la EGB. *Filología*, 33(1-2), 60-76.
- Lois E. (1988). Filología. *Romanische Forschungen*, 100, 57-67.
- Martínez, A. y Gagliardi, L. (2014). Introducción. En A. Martínez y L. Gagliardi (Coords.), *Rutas de la Lingüística en la Argentina* (pp.8-17). La Plata: FaHCE-UNLP.
- Monner Sans, R. (1903). *Notas al castellano en la Argentina*. Buenos Aires: Estrada.
- Monner Sanz, R. (1919). *Gramática castellana*. Buenos Aires: Estrada.
- Navarro, F. (2011). *Análisis histórico del discurso. La evaluación en las reseñas del Instituto de Filología de Buenos Aires (1939-1989)* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Real Academia Española. (1796). *Gramática de la lengua castellana compuesta por la Real Academia Española* (4ta. ed. corregida y aumentada con superior permiso por la viuda de Don Joaquín Ibarra). Madrid: Impresora de la Real Academia.
- Rizzi, L. (1997). The fine structure of the left periphery. En L. Haegeman (Ed.), *Elements of grammar* (pp. 281-337). Dordrecht: Kluwer.
- Rojas, R. (1909/2010). *La restauración nacionalista*. La Plata: UNIPE.
- Salvá, V. (1840). *Gramática de la lengua castellana* (5ta. Ed.). Valencia: Mallén y sobrinos.
- Saussure, F. de (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Toscano y García, G. (2009). Materiales para una historia documental del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1920-1926). *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 13, 113-135.

- Toscano y García, G. (2011). *Amado Alonso en el debate de la lengua nacional. El papel del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires en la redefinición del objeto* (1923-1946) (Tesis doctoral inédita). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Toscano y García, G. (2013). Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1927-1946). *Filología*, 45, 143-172.
- Vossler, K. (1943). *Filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Instituto de Filología.
- Wells, R. (1947). Immediate constituents. *Language*, 23, 81-117.

Autores

GARCÍA JURADO, María Amalia

Es Profesora, Licenciada y Doctora en Letras. Sus tesis *Aspectos fonéticos y fonológicos en una teoría de descripción integral del español* y *La señal de habla y el acceso al léxico español* reflejan su itinerario de investigación en el marco del CONICET. Ha compartido su formación en Fonética y Fonología con distintos grupos de investigación tanto argentinos como extranjeros, transfiriendo su conocimiento del código de habla al ámbito de la docencia universitaria (UBA/UMSA/UCA/UNLP/UNSAM/UNSL/UNCA/UNSA) en grado y posgrado, y en libros, artículos y referatos científicos.

CIAPUSCIO, Guiomar Elena

Es Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires, Ph. D. en Lingüística por la Universidad de Bielefeld (Alemania, 1992), es Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y profesora titular regular de *Lingüística* y de *Teoría Léxica* en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña además como directora alterna del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso” de la misma universidad. Dirige desde el año 2004 la revista *RASAL Lingüística*, órgano de la Sociedad Argentina de Lingüística. Ha publicado varios libros, entre ellos: *Wissenschaft für den Laien*, 1992, Romanistischer Verlag; *Tipos Textuales*, 1995, Eudeba; *Textos especializados y Terminologías*, 2003, IULA, Universidad Pompeu Fabra; *De la palabra al texto*, Eudeba, 2009, *Variedades del español de la Argentina: estudios textuales y de semántica léxica*, Eudeba, 2013; y numerosos capítulos de libros y artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales.

BEIN, Roberto

Es profesor asociado de Sociología del Lenguaje y de Lingüística Interdisciplinaria en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y codirector del proyecto de investigación de UBACyT (2014-2017) “El derecho a la palabra”. Integra la Comisión de la Maestría en Gestión de Lenguas de la UNTref y del Ciclo de Licenciatura en Inglés de la UNL. Es profesor titular de Lingüística y Análisis del Discurso en el Departamento de Alemán del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Sus especialidades son la política lingüística y la traductología, temas sobre los cuales ha publicado artículos y libros y dictado seminarios en la Argentina, en otros países latinoamericanos y en Europa.

Bein, R. (2006). La relación entre gramática y enseñanza de lenguas, de Donatus a las gramáticas nacionales, y la persistencia de algunas discusiones. En *Homenaje a Ana María Barrenechea* (pp. 149-156). Buenos Aires: EUDEBA.

Bein, R. (2011). Aspectos lingüísticos de las minorías de origen alemán: mantenimiento, hibridación y cambio de lengua. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 25(70), 23-35.

Bein, R. (2012). *La política lingüística argentina con relación a las lenguas extranjeras a partir de 1993* (Tesis doctoral). Recuperada de http://othes.univie.ac.at/18168/1/2012-02-01_0868071.pdf

Bein, R. (2012). Argentinos, esencialmente europeos... *Quaderna*, 1. Recuperado de <http://quaderna.org/argentinos-esencialmente-europeos>

Bein, R. (2013). Políticas lingüísticas nacionales y de integración regional en América Latina. En E. N. de Arnoux y S. Nothstein (Eds.), *Temas de glotopolítica. Integración regional, panhispanismo* (pp- 75-91). Buenos Aires: Biblos.

SANOU, Rosa María

Es Doctora en Lingüística Española (University of New Mexico, EEUU, 1982) y Profesora y Licenciada en Literatura (Universidad Nacional de Cuyo, 1972). Es profesora ordinaria titular exclusiva, a cargo de las cátedras de *Sociolingüística* y de *Gramática del Español* (Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes; Universidad Nacional de San Juan). Desde 2002, es coordinadora de la Maestría en Lingüística (FFHA-UNSJ). Dirige un equipo

que investiga la lengua en uso desde un enfoque sociolingüístico. Ha dirigido tesis de Licenciatura, Maestría y Doctorado. Ha publicado varios libros y numerosos artículos sobre la temática de la variación en el habla.

GARCÍA NEGRONI, María Marta

Es investigadora principal del CONICET, profesora titular regular de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y profesora titular de cátedra de la Universidad de San Andrés. Es categoría I en el Programa de Incentivos de la Universidad de Buenos Aires. Profesora en Letras por la UBA (1982) y Doctora en Ciencias del Lenguaje por la École des Hautes Études en Sciences Sociales (1995), ha sido profesora visitante distinguida de la Universidad Complutense de Madrid y profesora invitada y conferencista en varias universidades de Francia, Brasil, España, Chile, Uruguay y Argentina. Es autora de varios libros y de numerosos artículos en revistas especializadas nacionales y extranjeras.

Arnoux, E. y García Negroni, M.M. (Comp.). (2004). *Homenaje a Oswald Ducrot*. Buenos Aires: Eudeba.

García Negroni, M.M. (Ed.). (2014). *Marcadores del discurso: perspectivas y contrastes*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

García Negroni, M.M. (en prensa). Polifonía, evidencialidad y descalificación del discurso ajeno. Acerca del significado evidencial de la negación metadiscursiva y de los marcadores de descalificación. *Letras de Hoje*.

García Negroni, M.M. (en prensa). Polifonía, evidencialidad citativa y tiempos verbales. Acerca de los usos citativos del futuro morfológico y del futuro perifrástico. En R. González Ruiz, D. Izquierdo Alegría y Ó. Loureda Lamas (Eds.), *La evidencialidad en español: teoría y descripción*. Gradun: Universidad de Navarra / Universität Heidelberg.

García Negroni, M.M. (en prensa). *Para escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Nueva edición actualizada. Buenos Aires: Waldhutter editores.

García Negroni, M.M. y Libenson, M. (en prensa). Argumentación, evidencialidad y marcadores del discurso. El caso de *por lo visto*, *Tópicos del Seminario*, 35.

García Negroni, M.M. y Libenson, M. (2014). *Esto/eso, que X/de que X* en

contraste. Del significado evidencial perceptivo al significado evidencial citativo. *ELUA (Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante)*, 28, 235-250.

BORZI, Claudia

Es Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires y Doctora en Lingüística Románica por la Universidad de Ludwig-Maximilian de Múnich – Alemania; Categoría I del Programa de Incentivos, es Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Miembro Correspondiente Extranjero de la Academia Brasileira de Filología desde 2011 y Profesora Asociada con Cátedra a cargo (UBA - Filosofía y Letras). Sus áreas de investigación son el discurso, la gramática y la fonética/fonología. Es Miembro de la Comisión Ejecutiva del Proyecto “Norma Culta Hispánica”; Co-Directora del PRESEEA_Buenos Aires y Directora de numerosos Proyectos UBACyT y PIP/PID-CONICET.

TRAVERSA, Oscar

Se dedica a la investigación de las relaciones entre discursividades estéticas y fenómenos mediáticos, tanto en la gráfica como en el cine. Los últimos trabajos han estado relacionados específicamente con la *mediatización*, en especial en lo que concierne a la llamada “prensa moderna” y en los fenómenos asociados con la narratividad y las “nuevas tecnologías”. Es Profesor Emérito de la Universidad Nacional de las Artes y fue Profesor Consulto de la FFyL de la Universidad de Buenos Aires, se desempeña como dictante de seminarios en la Maestría de Análisis del Discurso de la UBA (FFyL). Su último libro (2014) se titula *Inflexiones del discurso*, publica y enseña regularmente en el país y en el extranjero.

GIAMMATTEO, Mabel

Es Doctora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular de *Gramática* en la FFyL (UBA) y dicta un *Seminario de Gramática* en USAL. En el ISP “JVG” coordina la *Diplomatura en Ciencias del Lenguaje*. Presidió la Sociedad Argentina de Lingüística (2012-2014). Fue profesora visitante en varias universidades del exterior y dictó cursos y seminarios de grado y posgrado en distintas universidades argentinas. Dirigió siete proyectos sobre

léxico, gramática y aprendizaje subsidiados por la SECyT (UBA) y el FON-CyT. Integra el Banco de Evaluadores de la UBA y del CONICET. Publicó libros y numerosos trabajos de investigación en revistas del país y del exterior.

ALBANO, Hilda

Es Doctora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Es profesora de *Introducción en la Lingüística*, en la Maestría de Análisis del Discurso en la FFyL (UBA). Dicta las materias *Lingüística general* I y II en la Universidad de la USAL. Dictó seminarios de posgrado en varias universidades del exterior y cursos y seminarios de grado y posgrado en distintas universidades argentinas. Codirigió proyectos sobre léxico, gramática y aprendizaje subsidiados por la SECyT (UBA). Es evaluadora externa del INFD. Dirigió y dirige tesis doctorales y de maestría. Ha publicado numerosos trabajos de investigación en revistas del país y del exterior y, en coautoría, cuatro libros.

GOLDCHLUK, Graciela

Es Doctora en Letras y profesora titular de Filología Hispánica en la Universidad Nacional de La Plata. Es autora del libro *El diálogo interrumpido. Marcas de exilio en los manuscritos mexicanos de Manuel Puig* (2011) y coordinadora, junto con Mónica Pené, de *Palabras de archivo* (2013). Ha escrito numerosos artículos y capítulos de libros sobre autores argentinos y latinoamericanos y de desarrollos teóricos en torno a la escritura y el archivo. Como curadora del archivo Manuel Puig publicó dos tomos de correspondencia llamados *Querida familia. Tomo 1: Cartas europeas* y *Querida familia. Tomo 2: Cartas americanas*. También participó en la edición crítico-genética de *El beso de la mujer araña* para la colección Archivos y publicó varios textos inéditos, en particular guiones y textos breves.

Goldchluk, G. (2009). *El archivo por venir, o el archivo como política de lectura*. Trabajo presentado en VII Congreso Internacional Orbis Tertius. Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado de <http://citclot.fahce.unlp.edu.ar/vii-congreso/actas-2009/Goldchluk.pdf>.

Tesis de la Universidad Nacional de La Plata que abordan la crítica genética como perspectiva

Goldchluk, G. (2003). *Intertextualidad y génesis en los textos mexicanos*

de Manuel Puig. *Guiones, comedias musicales y novelas (1974-1978)* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.157/te.157.pdf>

Haftner, L. E. (2012). *La presencia del cine en la literatura hispánica del siglo XX. Confluencias y cruces de lenguajes* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.804/te.804.pdf>

Rasic, M. E. (2013). *La escritura poética de Arturo Carrera: la creación de un espacio como posibilidad de la obra* (Tesis de licenciatura). Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.874/te.874.pdf>

MARTÍNEZ, Angelita

Dirige, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, el Centro de Estudios e Investigaciones del Lenguaje (CEIL) y la Maestría en Lingüística. Es profesora titular ordinaria de Lingüística en la misma Universidad. 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. 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 investigadores y tesis en diferentes universidades del país y participa activamente en el núcleo del Programa internacional “El español de los Andes” que se lleva a cabo en las Universidades de Friburgo y de Montreal. Ha publicado libros y artículos de la especialidad.

GONZALO, Yesica

Es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente se encuentra desarrollando su tesis de Maestría en Lingüística sobre el uso alternante respecto del orden del sustantivo/adjetivo en la frase nominal desde la perspectiva etnopragmática. Se desempeña como colaboradora y ayudante técnica en la cátedra de lingüística de dicha universidad y como docente en escuelas secundarias. Ha presentado trabajos de investigación relacionados con su tema de tesis. Ha participado en la recolección y transcripción de corpus orales para la UBA y para la UAM. Es miembro del Centro de Estudios e Investigaciones del Lenguaje (CEIL) y participa del Proyecto de

investigación *Fronteras Teóricas II* dirigido por Angelita Martínez (UNLP).

BUSALINO, María Natalia

Es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente desarrolla su tesis de Maestría en Lingüística sobre la variación morfosintáctica de los adverbios terminados en *-mente* y la construcción modal compuesta por la preposición *con* + sustantivo en el discurso literario. Se desempeña como docente en el nivel secundario y es secretaria de la Maestría en Lingüística, de la Especialización en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELSE) y de la Maestría en Literaturas Comparadas de la UNLP. Es miembro del Centro de Estudios e Investigaciones del Lenguaje (CEIL) y participa del Proyecto de investigación *Fronteras Teóricas II* dirigido por Angelita Martínez (UNLP).

Este libro, segundo en la serie, recoge las conferencias dictadas en el marco de las II y III Jornadas Académicas de la Maestría en Lingüística de la UNLP. Continuando la idea del primer volumen, el texto va dando cuenta de las rutas construidas desde diferentes orientaciones teóricas de la lingüística, por distinguidos especialistas de nuestro país.

El objetivo del libro es seguir elaborando un estado de la cuestión en el que se reflexiona sobre las distintas perspectivas teóricas-metodológicas así como experiencias concretas que conforman el panorama de la disciplina en la Argentina. Desde las investigaciones en Fonología y Fonética hasta el análisis semiótico de discursos específicos como el cine, este volumen nos permite transitar varios caminos. Para ello, contamos con la elaboración de estos artículos que, a partir de las conferencias antes aludidas, los autores nos han aportado.