

*Centro de Estudios
Lingüísticos y Literarios*

**REFLEXIONES
LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS**

Volumen I - LINGÜÍSTICA

EL COLEGIO DE MÉXICO

REFLEXIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
VOLUMEN I. LINGÜÍSTICA

CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS

**SERIE
ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
XXV**

Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios

REFLEXIONES
LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS

Volumen I
LINGÜÍSTICA

Rebeca Barriga Villanueva
Josefina García Fajardo
Editoras

Quinto Centenario
(1492-1992)



EL COLEGIO DE MÉXICO

Open access edition funded by the National Endowment for the Humanities/Andrew W. Mellon Foundation Humanities Open Book Program.



The text of this book is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

**Portada de María Eugenia Vidales
Fotografía de Luis Aveleyra**

Primera edición, 1992

**D.R. © El Colegio de México
Camino al Ajusco 20
Pedregal de Santa Teresa
10740 México, D.F.**

**ISBN 968-12-0529-4 obra completa
ISBN 968-12-0530-8 volumen I**

Impreso en México/ Printed in Mexico

ÍNDICE

REBECA BARRIGA VILLANUEVA, Presentación	7
REBECA BARRIGA VILLANUEVA y JOSEFINA GARCÍA FAJARDO, Prólogo	9

I. LAS LENGUAS

THOMAS C. SMITH STARK, El método de Sapir para establecer relaciones genéticas remotas	17
YOLANDA LASTRA, Estudios antiguos y modernos sobre el otomí	43
CHANTAL MELIS, La preposición <i>para</i> del español: un acercamiento a sus orígenes	69
JUAN M. LOPE BLANCH, <i>Desde que y (en) donde</i> : sobre geografía lingüística hispánica	87

II. EL LENGUAJE

REBECA BARRIGA VILLANUEVA, De las interjecciones, muletillas y repeticiones: su función en el habla infantil	99
ORALIA RODRÍGUEZ, Rasgos <i>sui generis</i> en el habla de niños mexicanos de seis años	115
HELES CONTRERAS, Principios y parámetros sintácticos	139
MARIANA POOL WESTGAARD, Los dativos de posesión y los sujetos posverbiales: su funcionamiento en el español y en otras lenguas	155
SERGIO BOGARD, El estatus del clítico de complemento indirecto en español	171
JOSÉ MARCOS-ORTEGA, Evidencia neurofisiológica de los procesos de categorización léxica y acceso al significado	187
LUIS FERNANDO LARA, La ecuación sémica con <i>ser</i> y <i>significar</i> : una exploración de la teoría del estereotipo	211
JOSEFINA GARCÍA FAJARDO, Las variaciones de sentido, los sujetos y el universo del discurso	231

III. LINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN

RAÚL ÁVILA, Diccionarios para niños: un problema de comunicación	251
GLORIA R. DE BRAVO AHUJA, Educación bilingüe-bicultural en México: criterios de viabilidad	261

PRESENTACIÓN

Las actividades académicas realizadas en torno al Quinto Centenario de la llegada de Colón a América (1492-1992) ofrecían la espléndida oportunidad de participar en ellas dando a conocer el presente académico de nuestro Centro.

A mediados de 1991, surgió la idea de invitar a colaborar a todos los profesores e investigadores del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios (CELL) en un proyecto conjunto cuyo objetivo esencial fuera mostrar —dentro del marco de las actividades del 92—, en la forma más amplia posible, las investigaciones que en la actualidad realizamos. Afortunadamente, a este esfuerzo se sumó la respuesta entusiasta de colegas de otras instituciones nacionales y extranjeras que en aquel momento compartían nuestro quehacer cotidiano, bien como profesores visitantes, bien como investigadores que trabajaban en un proyecto específico del CELL. Este rasgo no sólo nutrió el objetivo académico buscado, sino que contribuyó a consolidar aún más el perfil interinstitucional que han adquirido algunos de nuestros proyectos, enriqueciendo así el diálogo académico del Centro.

Este libro, *Reflexiones lingüísticas y literarias*, que aquí presentamos, es pues la imagen de la vida académica que hoy en día se desarrolla en el CELL, y es también un reflejo de cómo se sigue proyectando su pasado, en un permanente intercambio intelectual que confluye en nuestra producción.

En efecto, desde su surgimiento en 1947 hasta nuestros días, cada hito de la historia del Centro ha tenido un rasgo distintivo propio, pero siempre dentro de una trayectoria coherente y sólida arraigada en dos vertientes: la docencia y la investigación. Estas vertientes han recorrido a su vez diversos caminos en la Lingüística y la Literatura. Algunos de ellos, como la Dialectología, el Folklore y la Literatura de los Siglos de Oro, han sido largamente andados; otros, como la Gramática Generativa, la Psicolingüística, la Lingüística Amerindia, la Literatura Hispanoamericana, la Literatura Mexicana y la Literatura del Exilio, representan incursiones más o menos recientes que revitalizan nuestras labores y amplían nuestro espectro académico.

En 1963, nuestro Centro, contagiado del impulso vital que recibió El Colegio de México al concedérsele la facultad de otorgar grados universi-

tarios, inició su programa de Doctorado en Lingüística y Literatura Hispánicas, que con el tiempo se abrió en dos áreas de especialización: Doctorado en Lingüística y Doctorado en Literatura Hispánica. Estos programas se han caracterizado por la búsqueda de los mejores planes de estudio que formen investigadores de alta calidad, capaces ellos mismos de preparar a su vez nuevos investigadores. Desde 1966, los egresados del CELL, a lo largo de veinticinco años, han nutrido la vida profesional de nuestro Centro mismo y de otras instituciones universitarias del país y del extranjero.

En los últimos tiempos, la vida académica de nuestro Centro se revitalizó con la fundación de la Cátedra Jaime Torres Bodet, iniciada en septiembre de 1985, y del Fondo Eulalio Ferrer, creado en marzo de 1990, cuyos objetivos han afianzado los viejos ideales del CELL y del propio Colegio de México. Gracias a estos apoyos, hemos podido continuar con la ya larga tradición de El Colegio de invitar a prestigiosos profesores nacionales y extranjeros, cuya presencia ha motivado un intercambio intelectual estimulante y valioso. También se han diversificado muchos de nuestros trabajos, al abrirse nuevas fuentes de investigación. Muestra de esto es la *Serie Literatura Mexicana* de la Cátedra Jaime Torres Bodet, en la cual se publican estudios y ediciones críticas de textos de autores mexicanos. Por otra parte, muy pronto se iniciará la *Serie Literatura del Exilio* del Fondo Eulalio Ferrer, que, como su nombre lo indica, se propone preparar estudios y ediciones críticas de la literatura escrita por los españoles exiliados a causa de la guerra civil.

En fin, la historia del CELL ha sido plena en sus cuarenta y cinco años de vida. Quisiéramos que este libro confirmara esa plenitud. Confiamos en que los trabajos aquí reunidos, a la vez que realicen aportaciones originales en sus respectivos campos, den una imagen fiel de las investigaciones lingüísticas y literarias que realizamos.

Finalmente, deseo agradecer a todos los profesores e investigadores que participaron en este libro. Su generosa y entusiasta respuesta hizo posible que se consolidara este proyecto colectivo de nuestro Centro.

Rebeca Barriga Villanueva
Directora
Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios
Octubre de 1992

PRÓLOGO

Los estudios de lingüística de nuestro Centro están dirigidos al conocimiento de las lenguas de México; a la elaboración de la teoría lingüística, centrada en la comprensión de la facultad del lenguaje, o de su funcionamiento; y a su aplicación, orientada a la educación.

Los análisis del español ofrecen descripciones de su estructura, de su historia; y, con respecto a la dialectología de esta lengua, en los terrenos de la fonética y del léxico, el trabajo de investigación se ha dirigido a realizar el atlas del español de México.

Del amplio panorama de lenguas indígenas del país, se elabora un archivo en el que se ofrecen materiales fonológicos, sintácticos y léxicos de una lengua de cada familia lingüística; recogidos a partir de un mismo criterio, buscando que pudieran ser utilizados como base para estudios tipológicos. Una vez agotada esta tarea, se continuará con las distintas lenguas de cada familia para, finalmente, incorporar representaciones dialectales de cada lengua. En otras vertientes, se realizan estudios sobre las características que presenta el contacto de las lenguas y se trabaja en filología indígena. Con respecto al mundo mesoamericano, se investiga la estructura de sus lenguas, su historia, y la escritura del maya. Algunos de los análisis de lenguas indígenas se insertan en el marco de la investigación de tipología lingüística.

De los estudios cuya meta es colaborar en la comprensión de la facultad del lenguaje o de su funcionamiento, se dirigen unos a la descripción de los mecanismos que subyacen a las estructuras sintácticas, en el marco técnico y teórico de la Gramática Generativa. Otros se orientan a describir los mecanismos que subyacen a la producción de estructuras de significados y su relación con las formas léxicas y sintácticas. A través del análisis de materiales, se realizan estudios de adquisición de la lengua. Se trabaja también sobre distintos aspectos de la concepción del lenguaje en que se fundamenta la lexicología. Se investiga en el ámbito de la filosofía del lenguaje. Y, en la línea metodológica del trabajo experimental, una investigación en neurolingüística, que opera con la técnica de potenciales evocados, brinda resultados de interés teórico. En relación con el trabajo de reflexión sobre la disciplina, se investiga la historia de la lingüística en México.

En los terrenos de la lingüística aplicada, se realiza trabajo lexicográfico, dirigido básicamente a elaborar el primer diccionario del español de México. Durante el proceso, se han publicado dos diccionarios para estudiantes de enseñanza básica y, antes de la versión final en la meta trazada, se prepara un tercer diccionario del español usual en México, que incluirá vocabulario y fraseología coloquial y popular, así como regionalismos. En otra línea, a partir de análisis del léxico, la sintaxis, la ortografía y la temática de textos infantiles, se planea la producción de diccionarios para niños y un programa de cómputo para el análisis de textos y la simulación de lectores infantiles. Existe un proyecto dirigido a estudiar el español que se utiliza en la radio y la televisión de México; se ha extendido a otros países. Por otra parte, se trabaja en distintos problemas relacionados con la enseñanza del español, principalmente dirigida a hablantes de lenguas indígenas.

Las colaboraciones para esta publicación corresponden a algún aspecto del panorama de estudios que hemos bosquejado. Por diversos motivos algunas de las líneas de trabajo que mencionamos no están aquí presentes.

Thomas C. Smith Stark (“El método de Sapir para establecer relaciones genéticas remotas”) señala los equívocos que se han suscitado al interpretar el método que Sapir propone para establecer relaciones remotas entre lenguas. A partir de esto, nos presenta los conceptos básicos del programa tipológico y geográfico con que Sapir intentaba extender las posibilidades del método comparativo, así como el tipo de rasgos que corresponderían a lo que consideraba el nivel estructural básico.

Yolanda Lastra (“Estudios antiguos y modernos sobre el otomí”) nos presenta la ubicación geográfica de la lengua otomí, con una síntesis de las transformaciones que ha sufrido. Ofrece un panorama de los estudios que se han realizado de esta lengua, desde el siglo XVI hasta nuestros días, con algunas observaciones sobre aspectos morfológicos y fonológicos, que reflejan variaciones diacrónicas y diatópicas.

El trabajo de *Chantal Melis* (“La preposición *para* del español: un acercamiento a sus orígenes”) obedece al desacuerdo que ha habido con respecto al origen del primer elemento de la composición *por-a*, forma antigua de la preposición *para*. Nos ofrece un análisis que recorre del latín de la España del siglo IX (textos notariales) al castellano del siglo XIII (textos notariales y literarios). Contrasta las variaciones semánticas que va descubriendo en los contextos de uso, enfocando la base del sentido que las relaciona.

Juan M. Lope Blanch (“Desde que y (en) donde: sobre geografía lingüística hispánica”) nos pone al tanto de sus datos sobre la extensión diatópica de la expresión *desde que* como introductora de una subordinada cuya oración principal contiene un verbo con contenido puntual y perfectivo. El hallazgo del fenómeno en distintos puntos geográficos ha sido

paulatino y va perfilando una correlación entre algunas zonas del Caribe, de Andalucía y las Canarias. El relativo *donde* precedido por la preposición *en*, en cambio, muestra una diferencia dialectal mexicana, por su porcentaje de uso frente al relativo solo.

Con base en un análisis de construcciones con complemento indirecto, *Sergio Bogard* (“El estatus del clítico de complemento indirecto en español”) cuestiona el estatus sintáctico actual del clítico de complemento indirecto. Sus datos sincrónicos parecen reflejar que el español está viviendo un proceso de cambio, mismo que el autor concibe como una tendencia del clítico de complemento indirecto a adquirir funciones de afijo verbal, perdiendo las de pronombre.

Los datos de lenguas muy variadas, considerados por *Marianna Pool Westgaard* (“Los dativos de posesión y los sujetos posverbiales: su funcionamiento en el español y en otras lenguas”) le sugieren que la existencia de dativos de posesión en una lengua implica que en ella el sujeto puede aparecer en posición posverbal. Esta ecuación (cuya ulterior investigación podría repercutir en el conocimiento de la facultad sintáctica del lenguaje) le sirve de base para poder describir, dentro del marco de la Gramática Generativa, la relación entre dos estructuras sintácticas del español (entre las cuales hay una correspondencia semántica), vía su propio análisis del llamado “ascenso del poseedor”. La ecuación se presenta como el punto de distensión entre el mecanismo propuesto y la definición de “las barreras”.

Heles Contreras (“Principios y parámetros sintácticos”) expone la base meollar teórica de la Gramática Generativa: el concepto de gramática universal. A partir de algunos ejemplos sencillos del español reconstruye el tipo de razonamientos que conducen a la concepción de unos principios innatos específicos para la adquisición de la lengua. Sigue un camino semejante para presentar la idea de los parámetros que permiten la variación sintáctica entre las lenguas.

Oralia Rodríguez (“Rasgos *sui generis* en el habla de niños mexicanos de seis años”) analiza la producción lingüística de niños de seis años, registrada a partir de distintas situaciones comunicativas. En una amplia muestra del habla infantil de la ciudad de México, delimita su *corpus* a las expresiones condicionales, causales y finales; en ellas registra lo que concibe como peculiaridades que se apartan de la norma general del español en el uso de verbos, de sujetos, de complementos directos e indirectos y de atributos. Ofrece los resultados que obtuvo en un cálculo de frecuencias de cada tipo de tratamiento peculiar frente a los demás y en cada elemento gramatical. Los resultados de las estadísticas muestran un manejo de las estructuras estudiadas cercano al del adulto.

Rebeca Barriga Villanueva (“De las interjecciones, muletillas y repeticiones: su función en el habla infantil”) detecta, en distintos tipos de producción infantil, las funciones fática y expresiva que se manifiestan en

tres recursos discursivos. Las presenta desde la perspectiva que supone un descubrimiento, por parte del niño, de lo que su palabra puede hacer al construir un canal de comunicación. La interpretación de los datos muestra los tres recursos como las puntas de un tejido de estrategias discursivas; la manifestación de las actitudes del niño y la verificación de su comunicación, como los hilos conductores.

Luis Fernando Lara (“La ecuación sémica con *ser* y *significar*: una exploración de la teoría del estereotipo”) nos ofrece un análisis de la relación semántica que se establece entre la entrada de un diccionario y la microestructura en la que se halla su definición. Considera la concepción de los significados intensionales, que conducen al problema de la relatividad en los hablantes y al consecuente peligro de la arbitrariedad en el lexicógrafo. Encuentra en el estereotipo una posibilidad de tratamiento de los significados pertinentes para una sociedad, salvando así la arbitrariedad.

En la línea que se dirige a estudiar los mecanismos que subyacen a las variaciones de significado, *Josefina García Fajardo* (“Las variaciones de sentido, los sujetos y el universo del discurso”) presenta dos casos. El primero es un análisis de construcciones cuyo verbo principal es *crear*, en tercera persona; señala los factores que, a su juicio, son los que han conducido a los modelos formales a una paradoja, en el tratamiento de esta estructura. En el segundo caso, ofrece una descripción del significado del demostrativo *este* para ejemplificar el contenido que se mantiene en las variaciones de uso.

En los terrenos de la neurolingüística experimental, *José Marcos-Ortega* (“Evidencia neurofisiológica de los procesos de categorización léxica y acceso al significado”) se dirige a encontrar los correlatos neurofisiológicos de las categorías léxicas y su significado, mediante la técnica de potenciales relacionados a eventos. Su hallazgo de diferencias en la actividad eléctrica del cerebro, que parecen corresponder a la diferencia lingüística entre sustantivos y verbos, se ubica dentro del tiempo de procesamiento que, en estudios previos de distintos autores, se había relacionado con la actividad perceptiva y no con procesos lingüísticos.

Raúl Ávila (“Diccionarios para niños: un problema de comunicación”) describe su proyecto de elaboración de diccionarios para niños, enfocando problemas prácticos de su uso, con fundamentos en estudios estadísticos que parecen coincidir con los planteamientos sociolingüísticos de Bernstein y no tanto con los de Labov —según advierte el autor. Están planeados tres diccionarios: uno para preprimaria, que relaciona palabras con ilustraciones, y dos para primaria. La redacción de estos dos se confronta con resultados estadísticos computarizados que se interpretan como “diferencia léxica”, “densidad” y “longitud de enunciados”, con el fin de obtener un texto de fácil comprensión.

Gloria R. de Bravo Ahuja ("Educación bilingüe-bicultural en México: criterios de viabilidad") se refiere al tema de la enseñanza del español a los indígenas de nuestro país, en el marco de la política de educación bilingüe y bicultural. Trata la importancia de la investigación interdisciplinaria que desarrolla en equipo y que tiene como objetivo conocer las particularidades sociales, antropológicas y etnológicas de los grupos indígenas del Istmo de Tehuantepec, así como las bases teóricas de la lingüística con respecto a la adquisición de una segunda lengua, con el fin de diseñar los materiales didácticos adecuados a la empresa.

La labor en cada línea de investigación sigue su propia historia. Deseamos que los puntos de interés que pudieran compartirse funcionaran como invitaciones al diálogo, cada vez más frecuente, entre estudiosos de los distintos aspectos del lenguaje.

REBECA BARRIGA VILLANUEVA
JOSEFINA GARCÍA FAJARDO

I
LAS LENGUAS

EL MÉTODO DE SAPIR PARA ESTABLECER RELACIONES GENÉTICAS REMOTAS

THOMAS C. SMITH STARK
El Colegio de México

Introducción¹

Eduardo Sapir (1884-1939) ha sido una de las figuras principales en la búsqueda de relaciones remotas entre las lenguas indoamericanas y, especialmente, en la reducción de las cincuenta y ocho familias distintas que reconoció Powell (1891) en su famosa clasificación de las lenguas al norte de México. Combinaba una vasta experiencia en la descripción de varias lenguas americanas, tales como taquelmán (Sapir 1922), nutca (Sapir con Swadesh 1939), payute sureño (Sapir 1930-1931), chinuc (Sapir 1909), navajo (Sapir 1942), yana (Sapir 1910), etcétera, con una auténtica preocupación por problemas de su clasificación, como se manifestó, por ejemplo, en sus trabajos sobre el nadené (Sapir 1915), el jocano (Sapir 1917, 1920, 1925), el algonquino (Sapir 1913), el yutonahua (1913-1914), y el penutiano (1921b). En 1921 publicó una clasificación revolucionaria de las lenguas norteamericanas en seis hipertroncos (Sapir 1921a) que ocho años después, en una forma levemente modificada, se incorporó en su muy conocido artículo de la *Encyclopædia Britannica* de 1929 (Sapir 1929a). Esta clasificación posiblemente representó, según Bright (1985, p. 184), el cenit de la tradición agrupadora en el estudio de las lenguas indoamericanas, y ha tenido un impacto trascendente en las clasificaciones de las lenguas norteamericanas posteriores.

¹Una versión abreviada de este trabajo se presentó en el I Coloquio Mauricio Swadesh, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México, el 5 de octubre de 1987. Agradecemos la ayuda importante que nos ha brindado Paulette Levy al leer una versión anterior de este trabajo y corregir muchos de los barbarismos más escandalosos que allí se encontraban. Además nos hizo muchos comentarios críticos que hemos tomado en cuenta en esta versión. Por supuesto, somos responsables de todas las equivocaciones, torpezas de redacción y oscuridad de argumentación que hayan quedado a pesar de esta valiosa ayuda.

A pesar de su importante obra en el área de las relaciones genéticas remotas, además de una serie de comentarios sobre su práctica (p.ej., Voegelin 1941, 1942; Hoijer 1941, 1954; Lackner y Rowe 1955; Swadesh 1961; Levine 1979; y Goddard 1986), el método que Sapir utilizó para identificar tales relaciones no ha sido muy bien entendido. Por ejemplo, Campbell y Mithun (1979, pp. 55-6), en su excelente introducción a un libro dedicado a la evaluación de la clasificación genética de las lenguas norteamericanas, notan que Sapir hizo hincapié en ciertos *rasgos sumergidos*, los cuales interpretan de la manera siguiente:

Sapir's "submerged features" seem intended to refer to grammatical similarities so strikingly arbitrary and well integrated into the grammatical system of the language as to deny chance and diffusion as potential explanations[...] These "submerged features" appear to be the same as Teeter's (1964) "depth hypothesis" and "contextualization".²

Encontramos otra versión de esta opinión en una descripción ejemplar de la clasificación genética que publicó Bright (1985, p. 183):

Al principio de sus investigaciones, Sapir estaba de acuerdo con Boas sobre la importancia de la difusión, pero después llegó a creer que aunque algunos rasgos estructurales sí se pueden tomar prestados, hay otros más "profundos" que no se prestan, y que por eso revelan los orígenes genéticos[...] Es un poco difícil estar seguro de qué sentido tenía la idea de "profundidad" para Sapir, pero es posible interpretar que se refería a rasgos tan arbitrarios, y tan bien integrados en un sistema gramatical, que sería muy extraño que dos idiomas los tuvieran sin estar genéticamente relacionados (cf. Teeter, 1964; Goddard, 1975; Campbell & Mithun, 1979).

En nuestra opinión, estas interpretaciones del trabajo de Sapir están equivocadas. En los dos casos, sugieren que Sapir tenía en mente hechos arbitrarios, singulares, posiblemente relacionados con la idea de profundidad desarrollada por Teeter (1964). Pero en realidad, los hechos arbitrarios y el método de Teeter se pueden ver como versiones de los "procedimientos particulares de la expresión de la morfología" y las "singularidades" abogados por Meillet (1925), que son diametralmente opuestos al método de Sapir, como vamos a tratar de demostrar en lo que sigue.³

²«Los "rasgos sumergidos" de Sapir aparentemente son ideados para referirse a las semejanzas gramaticales tan extraordinariamente arbitrarias y tan bien integradas en el sistema gramatical de la lengua que niegan el azar y la difusión como explicaciones potenciales[...] Estos "rasgos sumergidos" parecen ser lo mismo que la "hipótesis de profundidad" y la "contextualización" de Teeter (1964).» (Ésta y las demás traducciones son nuestras.)

³Paulette Levy nos ha indicado que las semejanzas tan arbitrarias de que hablan Campbell, Mithun y Bright no necesariamente son del tipo de que habla Meillet, sino que

El hecho de que tres investigadores tan destacados y tan familiarizados con el trabajo de Sapir puedan equivocarse señala la necesidad de estudiar con más detenimiento el pensamiento de Sapir en cuanto a la clasificación genética. Nuestro propósito, entonces, es tratar de determinar lo que era el *método de Sapir*. Desgraciadamente, el mismo Sapir nunca dedicó un trabajo exclusivamente a la cuestión metodológica o teórica de establecer relaciones remotas, y en su práctica existen algunas indicaciones aparentemente contradictorias; de allí estriban los problemas de interpretación de su método. De todas maneras, creemos que se pueden encontrar muchas observaciones pertinentes en su libro *El lenguaje* ([1921c]1954), y que éstas, junto con sus diversos comentarios sobre su método en otros trabajos, son suficientemente explícitas como para poder aclarar su posición con bastante definitividad.

Se puede decir que nuestra lectura de Sapir ha sido amistosa, dado nuestro respeto y admiración para uno de los grandes lingüistas del siglo. Pero al mismo tiempo hemos tratado de dar una interpretación honesta, bien fundada y sin sesgos especiales. En particular, no estamos avalando su método ni tratando de evaluarlo; simplemente queremos entenderlo como parte de nuestra propia búsqueda para hallar la manera apropiada de hablar de relaciones remotas en el grado que sea posible.⁴

La tipología de Sapir

Para entender el método de Sapir, conviene empezar con un repaso de la famosa tipología que desarrolló en el capítulo 6 de su libro *El lenguaje*, “Tipos de estructura lingüística”, que tenía como propósito principal el caracterizar ese elusivo genio estructural que, según Sapir, tiene cada lengua:

Porque cualquiera que se haya detenido, aunque sea un instante, en esa cuestión [de la forma general de una lengua], o que haya percibido algo del espíritu de una lengua extranjera, sabe que cada idioma tiene un plan básico, un corte determinado. Este tipo, o plan, o “genio” estructural de la lengua es algo mucho más fundamental, mucho más penetrante que cualquiera de sus rasgos individuales, y no podemos obtener una idea acertada de su naturaleza

también es posible que se refieran a hechos estructurales tipológicamente raros o de la combinación de hechos estructurales que en su conjunto dan un perfil bastante específico a una familia (cf. Smith 1976 donde tratamos de hacer algo parecido con la familia mayance). Si tiene razón, de lo cual no estamos convencidos, seguimos creyendo que no representa la posición de Sapir puesto que él nunca insistió en que los rasgos que utilizó, ni individualmente, ni en conjunto, podrían deberse a la casualidad.

⁴Cf. Campbell y Poser (1992) para una evaluación general y muy útil de los métodos que han sido utilizados para establecer las relaciones genéticas entre lenguas.

con la sola enumeración de los diversos hechos que integran su gramática ([1921c]1954, p. 141).

La tipología que Sapir finalmente propone se basa en tres parámetros principales: *tipo conceptual* (o *espíritu*), *grado de fusión* (o *técnica*), y *grado de síntesis* (o *elaboración*). El tipo conceptual se refiere a la manera de expresar relaciones sintácticas y al papel de la derivación. La distinción fundamental que hace es entre *lenguas de relaciones puras*, o sea lenguas que expresan sus relaciones sintácticas por medio del orden de palabras o por medio de afijos desprovistos de significado concreto, y *lenguas de relaciones mixtas*, es decir, lenguas que expresan relaciones sintácticas mediante afijos que también tienen significado concreto. Una segunda distinción, subordinada a la primera, reconoce lenguas sin derivación, llamadas *lenguas simples*, y lenguas que sí permiten modificar la significación de sus radicales por medio de la derivación, llamadas *lenguas complejas*. La combinación de estas dos distinciones produce cuatro tipos conceptuales: *a)* lenguas simples de relaciones puras; *b)* lenguas complejas de relaciones puras; *c)* lenguas simples de relaciones mixtas; y *d)* lenguas complejas de relaciones mixtas. El segundo parámetro, grado de fusión, se refiere a la manera de combinar los elementos que constituyen una palabra: aislamiento, aglutinación, fusión regular, fusión irregular, o simbolismo. El tercer parámetro, grado de síntesis, se refiere a la relativa elaboración de la estructura interna de las palabras: analítica, sintética, o polisintética. Sapir también menciona dos criterios adicionales, *composición* (*ibid.*, pp. 158-9, nota 20) y *procedimientos gramaticales* (*ibid.*, p. 147) — prefijación, sufijación, infijación, simbolismo, reduplicación, y cambio acentual —, pero no los incorpora en su tipología por no complicar indebidamente un estudio elemental.

Sapir no esperaba que su tipología revelara semejanzas superficiales de las lenguas clasificadas, sino algo del espíritu estructural que subyace a una lengua, de su genio, aunque sea vaga y provisionalmente:

el hecho de que dos lenguas se clasifiquen en la misma categoría no quiere decir necesariamente que tengan gran semejanza externa. Lo que nos interesa aquí son los rasgos fundamentales y generales del espíritu, la técnica y el grado de elaboración de determinada lengua (*ibid.*, p. 163).

Consideraba que no era posible proponer una tipología definitiva, por falta de información, y que la suya tenía que ser, necesariamente, flexible y experimental:

Pero, por ahora, sabemos demasiado poco acerca del espíritu que determina la estructura de gran número de lenguas para tener el derecho de establecer una clasificación que no sea flexible y experimental (*ibid.*, p. 162).

De todas maneras, sentía que su identificación de cuatro tipos conceptuales probablemente se acercaba más a lo que buscaba que la tipología morfológica tradicional:

Una clasificación de las lenguas tan puramente técnica como es la que las divide en “aislantes”, “aglutinantes” y “flexionales” (esto es, “fusionales”) no puede aspirar a tener gran valor como instrumento para descubrir las formas intuitivas del lenguaje. No sé si la clasificación en cuatro grupos conceptuales que hemos propuesto tiene la posibilidad de calar más hondo. Por mi parte, creo que sí, pero en las clasificaciones, bellos edificios que levanta el espíritu especulativo, hay que andar con cuidado (*ibid.*, p. 166).

Sapir no tenía duda de que su tipología era holística en el sentido de reunir lenguas que se parecen en más aspectos que los parámetros originales de la tipología:

en muchos casos cabe observar un hecho sumamente significativo: que las lenguas que entran en una misma categoría suelen coincidir en muchos detalles o rasgos estructurales no incluidos en el esquema de clasificación (*ibid.*, p. 163).

De lo anterior, se puede ver que Sapir constantemente buscaba metáforas apropiadas para comunicar su visión de la estructura lingüística. Con términos como forma general, genio estructural, plan básico, tipo, corte determinado, formas intuitivas, impulso hacia la forma, sentido de la forma, grandes líneas subterráneas (*great underlying ground-plans*), expresó su noción de un núcleo estructural determinante. Se refería a aspectos de este núcleo con modificadores como interno, básico, fundamental, profundo, hondo, general, subyacente, sumergido, en el fondo. Así, en el discurso sapiriano, cuando encontramos términos como “sumergido” y “profundo”, se refieren con toda probabilidad a este modelo.

De importancia especial para nuestro tema es el hecho de que Sapir relacionó explícitamente su concepto de la estructura básica y su tipología con los hechos diacrónicos, mediante la hipótesis siguiente:

Las lenguas están en constante mutación, pero es razonable suponer que tienden a conservar lo más posible los rasgos más fundamentales de su estructura (*ibid.*, p. 166).

Luego aplica esta hipótesis al cuadro donde clasifica 25 lenguas o familias pequeñas según su tipología (*ibid.*, pp. 164-5), y concluye:

Ahora bien, si tomamos grandes categorías de lenguas genéticamente relacionadas, resulta que, al pasar de una a la otra o al trazar el curso de su

evolución, nos encontramos a menudo con un cambio gradual de tipo morfológico. Esto no es raro, pues una lengua no tiene por qué ser permanentemente fiel a su forma original. Pero es interesante observar cómo, de las tres clasificaciones entrecruzadas de nuestro cuadro (tipo conceptual, técnica, grado de síntesis), el grado de síntesis es lo que parece cambiar con mayor facilidad, la técnica puede modificarse, pero con frecuencia mucho menor, y el tipo conceptual es el que tiende a mantenerse por más tiempo (*ibid.*, pp. 166-7).

Agrega que en su muestra de lenguas, los únicos casos de cambio de tipo conceptual involucran la presencia o ausencia de derivación, pero que él no puede

citar ejemplos convincentes del paso de una lengua de relaciones puras a una de relaciones mixtas, o viceversa (*ibid.*, p. 167).

Así, Sapir identifica lo más fundamental sincrónicamente con lo más estable diacrónicamente. Para ver cómo él convierte esta idea en un implemento para explorar las relaciones genéticas más remotas, dirijamos nuestra atención a otra de las joyas de su libro *El lenguaje*, el capítulo 9 donde trata de “La mutua influencia de las lenguas”.

Las relaciones genéticas remotas

Sapir, al igual que otros destacados lingüistas antropólogos norteamericanos de principios de este siglo, como Boas, Kroeber y Dixon, reconoce la importancia de la difusión entre las lenguas. Sin embargo, mientras que Boas veía la difusión como un factor tan poderoso que imposibilitaba la determinación de las relaciones genéticas y aun invalidaba el modelo de familias lingüísticas (cf. Boas 1920, 1929), Sapir nunca rechazó el modelo genético y la posibilidad de determinar familias lingüísticas. Así nació la famosa controversia Boas-Sapir (cf. Jakobson 1944, Swadesh 1951, Eme-neau 1956, Hymes 1956, Darnell y Sherzer 1971). Para Sapir, la difusión es poderosa pero tiene límites, y es posible distinguir la influencia entre lenguas de herencia común. Por ejemplo, en el campo de la fonología reconoce que existe la difusión entre lenguas, pero concluye que:

Lo más significativo de esas mutuas influencias fonéticas es que cada lengua tiende a mantener intacto su sistema fonético. [...] En el estudio de la fonética, lo mismo que en el del vocabulario, debemos tener cuidado de no exagerar la importancia de las influencias interlingüísticas (Sapir[1921c]1954, p. 229).

Con respecto a la morfología, su conclusión es más tajante:

En toda la historia de la lengua inglesa no puede señalarse un solo cambio morfológico de importancia que no deba su origen a la corriente de transformación propia de la lengua, aunque en algunos casos es probable que la influencia de las formas francesas haya acelerado un tanto esa transformación. [...] La historia lingüística general confirma las conclusiones a que nos lleva el estudio de la lengua inglesa. En ninguna parte encontramos influencias morfológicas de una lengua sobre otra que sean algo más que superficiales⁵ (*ibid.*, pp. 230, 231).

A la vez, Sapir reconoce que existen extensas áreas de lenguas no reconocidas como emparentadas, donde se comparten importantes rasgos morfológicos:

a menudo ocurre que dentro de una extensa zona geográfica se encuentran importantes rasgos morfológicos en lenguas tan diferentes una de otra, que se las considere genéticamente independientes. En ocasiones hay motivo para creer que tales semejanzas son puramente casuales [*due to mere convergence*], que esos rasgos análogos han surgido de manera independiente en varias lenguas no relacionadas. Sin embargo, ciertos detalles [*distributions*] morfológicos son demasiado peculiares para que puedan interpretarse en forma tan sencilla: debe de haber algún factor histórico que los explique. [...] Por consiguiente ¿no es verosímil que muchos casos de analogía morfológica entre lenguas divergentes de un territorio limitado sean los últimos vestigios de una primitiva identidad morfológica y fonética, que la labor destructora de las corrientes divergentes ha hecho irreconocible? [...] No puedo menos que sospechar que muchas de las principales analogías morfológicas que se encuentran en lenguas divergentes tienen que interpretarse justamente como vestigios de una primitiva identidad. La teoría de los “préstamos” no alcanza a explicar esos rasgos fundamentales de la estructura, ocultos en el núcleo mismo del complejo lingüístico, que coinciden, por ejemplo, en las lenguas semíticas y las camíticas, en los diversos idiomas del Sudán, en los idiomas malayo-polinesios, mon-khmer y munda, en las lenguas atabaskas, el tlingit y el haida (*ibid.*, pp. 231-2, 233).

Efectivamente, estas ideas y observaciones que acabamos de citar constituyen un programa para la investigación de las relaciones genéticas remotas. Este programa es a la vez tipológico y geográfico: tipológico porque utiliza características tipológicas, y sobre todo morfológicas, del núcleo estructural de las lenguas comparadas, y geográfico porque depende de la distribución de los hechos tipológicos en las lenguas de una región

⁵Actualmente el argumento de Sapir no se sostiene. Numerosos estudios de sabires, criollos, bilingüismo, diglosia, áreas lingüísticas y otros aspectos de lenguas en contacto proporcionan ejemplos convincentes de la difusión de aspectos importantes de la estructura morfológica. Cf., por ejemplo, Heath (1978), Goodman (1971) y Thomason y Kaufman (1988).

determinada para poder evaluar su verdadero valor histórico. Este último punto es especialmente importante. Por ejemplo, Sapir cita el caso hipotético del inglés y el irlandés. Dice que actualmente, si uno se limita a los materiales descriptivos de las lenguas modernas, será posible demostrar su relación genética; pero dentro de dos o tres milenios más, las semejanzas ya no bastarán para sacar tal conclusión.

Seguirán teniendo en común ciertos rasgos morfológicos fundamentales, pero será difícil valorarlos. Habrá que contrastar ambas lenguas con otras aún más divergentes, como el vasconce o el finlandés, para que tales semejanzas cobren su auténtico valor histórico y se descubra en ellos el vestigio de un origen común (*ibid*, pp. 232-3).

Sapir repite el mismo argumento con un caso más real en su artículo sobre la relación del subtiaba con las lenguas jicanas, al describir la base de su grupo jocasiuxano.

The evidence of this "Hoka-Siouan" construction is naturally morphological rather than lexical[...] It is of a general rather than specific nature, [...] and can hardly receive its due weight unless one contrasts the underlying "Hokan-Siouan" features with the markedly different structures that we encounter in Eskimo-Aleut, in Nadene, in Algonkin-Wakashan, and in Penutian⁶ (Sapir 1925, p. 526).

Este proceso de comparar y contrastar tipos distintos produce lo que Sapir llamó una perspectiva de contraste (*contrastive perspective*) (Sapir [1921c]1954, p. 205).

Ahora bien, el método para la identificación de relaciones remotas que se puede desprender de la obra de Sapir, y que llamamos el método de Sapir, se puede resumir de la manera siguiente: 1) las lenguas tienen un núcleo estructural predominantemente morfológico que las caracteriza sincrónicamente, que no sufre los efectos de la difusión, y que es sumamente estable a nivel diacrónico y al mismo tiempo determinante en el desarrollo histórico de una lengua; 2) los últimos vestigios de una relación genética que se preservan cuando la acción de la divergencia ya ha borrado todas las otras evidencias de una antigua unidad se van a encontrar en las semejanzas del núcleo estructural; 3) las semejanzas en ciertos aspectos del núcleo estructural de dos o más lenguas se pueden atribuir a la convergencia (es decir, a la casualidad); por lo tanto, es menester adoptar

⁶«La evidencia para esta construcción "jocasiuxana" naturalmente es morfológica más que léxica[...] Es de una naturaleza general más que específica[...] y difícilmente puede recibir su peso adecuado a menos que uno contraste los rasgos "jocasiuxanos" subyacentes que encontramos en el escaleuta, en el nadené, en el algonquinohuacashano y en el penutiano.»

una perspectiva de contraste que consiste en comparar los núcleos estructurales de todas las lenguas de la región, con el fin de determinar si las semejanzas manifiestan una distribución suficientemente específica para eliminar la convergencia como explicación; y 4) si se determina que las semejanzas requieren una explicación histórica, entonces se tienen que atribuir a la relación genética, puesto que la difusión no puede producir tales semejanzas.

El método de Sapir y el método comparativo

Obviamente, lo que hemos llamado el método de Sapir es muy distinto del método comparativo, que es el método tradicional empleado para establecer relaciones genéticas. Así, tenemos que disentir con Campbell y Mithun (1979, p. 47) cuando declaran que, en general y también específicamente en el caso de Sapir,

In practice the methods used for *establishing* distant genetic relationships have not been different from the method used at the family level, namely, the comparative method.⁷

La palabra clave aquí es *establecer*; Campbell y Mithun reconocen que lo que llamo el método de Sapir es distinto del método comparativo, pero opinan que tiene otra finalidad.

The question of distinct methods arises only in the case of preliminary pioneering proposals, offered as hypotheses for further testing, but not considered "established". Sapir's six superstocks were based on gross morphological and typological similarities. Sapir believed, however, that rigorous comparison and lexical evidence would increasingly support his preliminary proposals⁸ (1979, p. 48).

Para ellos, entonces, el método de Sapir no tenía como propósito establecer las relaciones genéticas, sino identificar hipótesis que merecieran más investigación con el método comparativo, que es el único modo de confirmarlas. Pero como hemos visto, Sapir propuso su método expre-

⁷«En la práctica los métodos usados para *establecer* las relaciones genéticas distantes no han sido diferentes del método usado al nivel de la familia, es decir, el método comparativo.»

⁸«La cuestión de métodos distintos surge sólo en el caso de las propuestas preliminares y pioneras que se ofrecen como hipótesis para probar más, pero que no se consideran "establecidas". Los seis hipertroncos de Sapir se basaban en semejanzas morfológicas y tipológicas gruesas. Sapir creyó, sin embargo, que la comparación rigurosa y la evidencia léxica apoyarían cada vez más sus propuestas preliminares.»

samente para aquellos casos donde el método comparativo no funciona. Se trata de un método para extender el alcance del método comparativo y para poder penetrar aún más en la prehistoria lingüística, no simplemente para generar hipótesis sujetas a la confirmación del método comparativo. Naturalmente, en el caso de las relaciones remotas, la evidencia disponible para la aplicación del método comparativo es relativamente más pobre que en los casos de las relaciones más inmediatas, pero es una cuestión de grado. El método de Sapir proporciona otro tipo de evidencias, la estructura morfológica, la cual puede ayudar en casos donde el método comparativo no da resultados claros. Decir que la clasificación que resulta no está establecida significa que no se puede acumular mucha evidencia del tipo tradicional, pero sí está establecida en la medida en que es factible hablar de una relación remota.

Decir que el método de Sapir es distinto del método comparativo, de ninguna manera significa que Sapir se proponía reemplazar al método comparativo con su propio método geográfico-tipológico. Al contrario, utilizó el método comparativo siempre que le fue posible. Por ejemplo, en su intento por demostrar la relación del huíyot y el yúroc entre sí y la relación de estas dos lenguas del norte de California con las lenguas algonquinas, cita semejanzas en el léxico y en los afijos gramaticales; además, trata de establecer correspondencias fonéticas porque

A really sound study of Algonkin-Yurok-Wiyot linguistics demands first of all the establishment of the phonetic laws that have operated to bring about present phonetic (and, in its train, no doubt often also morphologic) divergence⁹ (1913, p. 639).

De hecho, en su evaluación de las implicaciones de la obra comparativa de Leonard Bloomfield para las lenguas amerindias, Sapir muestra clara preferencia por el método comparativo y expresa una posición muy parecida a la interpretación de Campbell y Mithun:

Inasmuch as all sound change in language tends to be regular, the linguist is not satisfied with random resemblances in languages that are suspected of being related but insists on working out as best he can the phonetic formulas which tie up related words. Until such formulas are discovered, there may be some evidence for considering distinct languages related — for example, the general form of their grammar may seem to provide such evidence — but the final demonstration can never be said to be given until comparable words can

⁹«Un estudio verdaderamente sólido de la lingüística algonquino-yúroc-huíyot requiere en primer lugar el establecimiento de las leyes fonéticas que han operado para producir la actual divergencia fonética (y, en su compañía muchas veces, sin duda, divergencia morfológica).»

be shown to be reflexes of one and the same prototype by the operation of dialectic phonetic laws¹⁰ ([1931]1949, p. 74).

Ejemplos como los que acabamos de citar muestran claramente que Sapir tenía un respeto total por el método comparativo.

Aparentemente, Sapir perdió interés en la investigación de relaciones remotas, o por lo menos, casi dejó de trabajar sobre ellas después de 1921.¹¹ Al mismo tiempo, sus declaraciones metodológicas reconocen cada vez más la importancia del método comparativo y dejan el método de su juventud relegado a un segundo plano de generar hipótesis. Curiosamente, en su famoso artículo de 1929, donde agrupa las lenguas norteamericanas en seis hipertruncos (Sapir 1929a) —la encarnación para muchos lingüistas de la obra de Sapir sobre relaciones distantes—, no dice que esos hipertruncos son familias genéticas; los llama *esquemas, grupos lingüísticos, marcos, agrupaciones de troncos y tipos*, pero nunca dice que son familias, ni troncos ni estirpes. En el mismo año escribió que

There can be no doubt that the methods first developed in the field of Indo-European linguistics are destined to play a consistently important role in the study of all other groups of languages, and that it is through them and through their gradual extension that we can hope to arrive at significant historical inferences as to the remoter relations between groups of languages that show few superficial signs of a common origin¹² (Sapir [1929b]1949, p. 161).

La única indicación posible que se encuentra de su método aquí en esta cita es su mención de la “extensión gradual” de los métodos tradicionales;¹³ pero sus contribuciones a tal extensión pertenecen sobre todo a una época de su vida ya terminada.

¹⁰«Puesto que todo cambio fonético en el lenguaje tiende a ser regular, el lingüista no se satisface con semejanzas dispersas en las lenguas que se sospechan que están relacionadas, sino que insiste en aclarar, en cuanto es posible, las fórmulas fonéticas que enlazan a las palabras cognadas. Hasta que tales fórmulas se descubren, puede ser que haya algunas evidencias para considerar lenguas distintas como relacionadas —por ejemplo, puede parecer que la forma general de su gramática proporciona tal evidencia— pero nunca se puede decir que sea dada la demostración final hasta que se pueda mostrar, por medio de la operación de leyes fonéticas dialécticas, que palabras comparables no son sino los reflejos de un solo prototipo.»

¹¹Darnell (1990, p. 131) observa que el trabajo clasificatorio de Sapir corresponde sobre todo a sus años en Ottawa. Cuando se fue a Chicago en 1925, sus intereses tomaron nuevos caminos.

¹²«No es posible dudar que los métodos desarrollados, en primer lugar en el campo de la lingüística indoeuropea, están destinados a jugar un papel consistentemente importante en el estudio de todos los demás grupos de lenguas, y que es por medio de ellos y por medio de su extensión gradual, que podemos esperar lograr inferencias históricas significativas con respecto a las relaciones más remotas entre grupos de lenguas que muestran pocas señas superficiales de un origen común.»

¹³Digo *posible* porque puede ser que la mencionada “extensión gradual” se refiera simplemente a la *aplicación* del método comparativo a, cada vez, más lenguas.

Así, lo que aquí llamamos el método de Sapir, en realidad lo es cuando activamente explora las relaciones distantes. En cambio, la caracterización del método de Sapir que dan Campbell, Mithun y Bright, y que citamos arriba, donde su propio método sólo genera hipótesis que después tienen que confirmarse con el método comparativo, se refiere más bien a sus últimos años, cuando ya no perseguía las relaciones distantes con el mismo interés que en un principio.

El núcleo morfológico

Hasta aquí nuestra presentación del método de Sapir ha sido bastante general. Hemos indicado que Sapir constantemente hace referencia a un nivel estructural básico, fundamental, etcétera, y que su método depende crucialmente de poder identificar elementos de este nivel que aquí denominamos el núcleo morfológico.

Desafortunadamente, Sapir no dice mucho al respecto, excepto lo que ya hemos expuesto sobre su tipología. Nos parece necesario, entonces, examinar algunos casos específicos donde cita características morfológicas como evidencias de una relación genética, para tratar de entender qué tipo de rasgos pertenecen al núcleo morfológico según Sapir.

Álgico

En el estudio del algonquino ya mencionado, Sapir nota que

Aside from any question of direct comparison of morphological elements, it is abundantly clear that Algonkin has several important morphological characteristics in common with Wiyot and Yurok¹⁴ (Sapir 1913, p. 637).

Sapir proporciona una lista de nueve de estas características: 1) el prefijo de posesión es distinto en las tres personas del singular, y la distinción de número se neutraliza en la segunda y tercera personas; 2) los prefijos de posesión están vinculados etimológicamente con los pronombres independientes; 3) los pronombres están sufijados al verbo (excepto en el indicativo del algonquino), y el orden es V-o-s en todos; 4) el verbo lleva prefijos temporales, modales y adverbiales; 5) hay sufijos verbales de derivación (por ejemplo causativo, reflexivo); 6) la oposición animado-inanimado está cuidadosamente distinguida en el algonquino y hasta

¹⁴«Aparte de cualquier cuestión sobre la comparación directa de elementos morfológicos, es altamente claro que el algonquino comparte varios rasgos morfológicos importantes con el huiyot y el yuroc.»

cierto punto en los adjetivos del yúroc; 7) hay clasificadores numerales con el orden numeral + clasificador; 8) los sustantivos pueden llevar un sufijo locativo general y un sufijo diminutivo; 9) la reduplicación no es común, y se emplea principalmente para expresar la iteración. De estas características morfológicas, dice lo siguiente:

Some of these morphological traits are, of course, rather general in character and not to be considered as carrying much weight when taken singly. Taken *en masse*, however, and in connection with the specific resemblances in morphological elements listed above, I think it will have to be conceded that the morphological evidence for our thesis is not to be despised¹⁵ (*ibid.*, p. 639).

Todavía no aparece la metáfora del núcleo estructural, pero sí dice que son características *importantes*. Básicamente, se trata de los afijos del verbo y del sustantivo, de las categorías que expresan, y de su posición relativa. Especialmente importantes son los pronombres y afijos pronominales, y sus relaciones entre sí. En un caso, nota la presencia de derivación, que nos hace pensar en la distinción posterior que hace entre lenguas simples y lenguas complejas. Se refiere a una categoría gramatical, la distinción entre animado e inanimado, de una manera independiente de la forma de su expresión. Comenta sobre la escasez de un procedimiento gramatical, la reduplicación. El rasgo 7 es algo distinto de los demás, más sintáctico que morfológico; pero la presencia de clasificadores es un rasgo que tradicionalmente ha despertado mucho interés tipológico.

La relación entre el algonquino, el yúroc y el huíyot que propuso Sapir no se aceptó inmediatamente; pero en la actualidad, como resultado de más y mejores datos y de los continuos estudios sobre la relación, la mayoría de los especialistas ya la acepta. La familia resultante se conoce como *álgico* (cf. Goddard 1986 para un análisis de los argumentos de Sapir).

Nadené

Dos años después de su artículo sobre álgico, Sapir publicó un estudio preliminar donde presenta evidencias para construir una familia que reúna al jaida, el tlínguit, y las lenguas atapascanas, familia que denominó na-dene (Sapir 1915). La validez de esta familia todavía se discute, aunque en general se ha aceptado la relación entre el atapascano y el tlínguit; es la posición del jaida la que se cuestiona (cf. Levine 1979).

¹⁵«Algunos de estos rasgos morfológicos son, por supuesto, de carácter bastante general y no se debe considerar que tengan mucho peso cuando se toman individualmente. Empero, tomados en grupo, junto con las semejanzas específicas de elementos morfológicos enlistados arriba, creo que se tendrá que conceder que la evidencia morfológica para nuestra tesis no es de despreciarse.»

En su artículo, que era un resumen rápido de un estudio más extenso que estaba preparando (pero que nunca se publicó), presenta una lista de 98 comparaciones léxicas, comentarios sobre los sistemas fonéticos, y una lista de correspondencias sistemáticas; pero la mayor parte del artículo consiste en observaciones sobre semejanzas en los rasgos morfológicos de estas tres lenguas. La lista siguiente intenta resumir las características incluidas en la comparación morfológica: 1) la forma del tema primario es CV; 2) la reduplicación está ausente; 3) las palabras son unidades morfológicas que se parecen a oraciones estrechamente tejidas o a palabras flojamente tejidas; se componen de elementos monosilábicos que incluyen un tema principal y una serie de elementos derivados de formas libres; 4) el sustantivo y el verbo se distinguen pero existen muchos elementos radicales que pueden ser tanto sustantivos como verbos; 5) muchos de los temas verbales se limitan a una clase particular de objetos o a un número particular de ellos; 6) se emplean temas nominales como prefijos instrumentales, locativos o clasificatorios en el complejo verbal; 7) en el complejo verbal, el orden regular de elementos es objeto pronominal-sujeto pronominal-tema verbal (o-s-V); 8) hay afijos locativos en el verbo; 9) abundan los prefijos “modales” que expresan aspecto, ideas temporales, y nociones adverbiales; 10) hay modificación interna del tema cuando cambia el tiempo; 11) están presentes sufijos de naturaleza temporal modal; 12) están presentes sufijos sintácticos con poca cohesión; 13) utilizan la composición de temas verbales; 14) distinguen construcciones activas y neutras; 15) los sustantivos compuestos de la forma $N_1 N_2$ son comunes, donde N_1 modifica a N_2 ; y N_2 muchas veces lleva un sufijo que se usa con sustantivos poseídos y con verbos para crear oraciones relativas; 16) hay pronombres posesivos prefijados idénticos a los pronombres de objeto; 17) los afijos de derivación nominal no son comunes — existen diminutivos y raramente plurales, limitados a sustantivos humanos —; 18) hay dos clases de pronombres: subjetivos, que funcionan como sujetos de verbos activos, y objetivos, que funcionan como objetos de verbos transitivos, sujetos de verbos neutros, y poseedores de sustantivos; 19) se emplean posposiciones, que en algunos casos son de origen nominal claro, y que frecuentemente se combinan en compuestos, se incorporan en verbos como prefijos locativos o relacionales, y se usan como sufijos o enclíticos para subordinar verbos. De estas semejanzas, Sapir dice lo siguiente:

It has become evident that the morphologies of Haida, Tlingit, and Athabaskan present numerous and significant points of comparison. Despite not unimportant differences of detail, the same fundamental characteristics are illustrated in all three¹⁶ (Sapir 1915, p. 550).

¹⁶«Se ha vuelto evidente que las morfologías del jaida, del tlinguit y del atapascano presentan puntos de comparación numerosos y significativos. A pesar de diferencias de

Además, en su conclusión agrega que

The correspondences are of so intimate a character that mutual borrowing of the words and morphological features seems out of the question¹⁷ (*ibid.*, p. 557).

La conclusión es obvia: Sapir consideró estos rasgos morfológicos que acabamos de enumerar, por lo menos en su conjunto, como *significativos, fundamentales e íntimos*.

Otra vez, incluye sobre todo las categorías morfológicas (de los sustantivos y los verbos), su orden relativo, y la técnica empleada en su expresión; los tipos de pronombres y las relaciones entre ellos; la ausencia de la reduplicación; y el papel de la derivación. Además, comenta sobre la distinción entre sustantivos y verbos, el caso morfosintáctico, adposiciones, la forma canónica de los morfemas, la composición, y un sistema de clasificación por medio de la elección de temas verbales.

Subtiaba

Nuestro tercer ejemplo viene de un artículo publicado en 1925 donde Sapir intenta establecer una relación entre el subtiaba de Nicaragua (y con él, el estrechamente emparentado tlapaneco de Guerrero) y la familia jocoahuilteca. Hoy en día, se considera al subtiaba y al tlapaneco como una rama del otomangue, y ya no existen proponentes de la relación argüida por Sapir. No obstante, este artículo de Sapir ha sido considerado por algunos como el máximo ejemplo de su práctica en la búsqueda de relaciones remotas. De todas maneras, cuando se examina, se encuentra que es, en ciertos aspectos, el menos típico de los estudios de relaciones remotas que nos ha dejado Sapir. Como en los demás, arma argumentos con todos los tipos de datos posibles. Incluye una lista de 137 elementos léxicos y hace observaciones sobre la evolución fonética del subtiaba a partir de una base jocana, aunque manifiesta aparentes influencias otomangués en su fonología. En la morfología, cita la forma canónica de temas en subtiaba, que sigue una pauta jocana, y la alternancia entre formas con una vocal inicial y sin ella, que también es típica de las lenguas jocanas. Pero lo que más impresiona a Sapir es la preservación, en una forma no productiva, de restos de un sistema antiguo de prefijos consonánticos con sustantivos y, especialmente, con verbos y adjetivos por medio de los cuales se expresan significados como estático, adjetival, activo y transitivo. Metodológicamente, Sapir describe esta situación de la manera siguiente:

detalle, no sin importancia, las mismas características fundamentales se ilustran en las tres.»

¹⁷«Las correspondencias son de carácter tan íntimo que no parece razonable el préstamo mutuo de palabras y de rasgos morfológicos.»

When one passes from a language to another that is only remotely related to it, say from English to Irish or from Haida to Hupa or from Yana to Salinan, one is overwhelmed at first by the great and obvious differences of grammatical structure. As one probes more deeply, however, significant resemblances are discovered which weigh far more in a genetic sense than the discrepancies that lie on the surface and that so often prove to be merely secondary dialectic developments which yield no very remote historical perspective. In the upshot it may appear, and frequently does appear, that the most important grammatical features of a given language and perhaps the bulk of what is conventionally called its grammar are of little value for the remoter comparison, which may rest largely on submerged features that are of only minor interest to a descriptive analysis¹⁸ (Sapir 1925, pp. 491-492).

Como se puede ver, este caso es distinto de todos los demás que se han presentado en que los rasgos morfológicos no se ven como parte del núcleo estructural de la lengua. Aquí, “sumergido” no quiere decir “en el meollo de la estructura” sino “eclipsado por desarrollos posteriores”. Es posible que Sapir interpretara estos restos como señas de un plan básico ya transformado. Es decir, las relaciones son tan remotas que las partes más estables de la estructura ya han cambiado, pero no sin dejar huellas que todavía se pueden detectar. Sin embargo, es más probable que en este artículo, su último sobre el tema de relaciones remotas, se encuentre ya el nuevo punto de vista de Sapir que enfatiza el método comparativo y las singularidades tan apreciadas por Meillet.

La clasificación de 1929

Nuestro último ejemplo viene de la clasificación de todas las lenguas al norte de México que Sapir incluyó en su artículo en la *Encyclopædia Britannica* en 1929 (Sapir 1929a), pero que en realidad fue presentada por primera vez en 1921 (Sapir 1921a). Sapir sugiere que todas esas lenguas se pueden agrupar en seis unidades muy abarcadoras: escaleuta (*Eskimo-Aleut*), algonquinohuacashano (*Algonkin-Wakashan*), nadené (*Nadene*), penutiano (*Penutian*), jocasiuxano (*Hokan-Siouan*), y aztecotañoano (*Aztec-Tanoan*). De esta clasificación, él mismo dijo que era «suggestive

¹⁸«Cuando uno pasa de una lengua a otra sólo remotamente relacionada, digamos del inglés al irlandés o del jaida al jupa o del yana al salinan, al principio son las diferencias obvias y extensas en la estructura gramatical las que llaman la atención. Sin embargo, mientras uno cala más hondo, se descubren semejanzas significativas que pesan mucho más en términos genéticos que las discrepancias que yacen en la superficie y que muchas veces resultan ser desarrollos dialécticos secundarios que no rinden una perspectiva histórica remota. Resulta que puede ser, y frecuentemente así es, que los rasgos gramaticales más importantes de una lengua dada y, quizás, la mayoría de lo que convencionalmente se llama su gramática, tienen poco valor para las comparaciones remotas que pueden depender en gran parte de rasgos sumergidos que tienen poca importancia para un análisis descriptivo.»

but far from demonstrable in all its features at the present time»¹⁹ ([1929a] 1949, p. 172). Para cada uno de estos seis grupos, o hipertroncos, como se han llamado posteriormente, Sapir dio una caracterización en términos estructurales. Aunque no lo dice explícitamente, podemos suponer que los rasgos que él da para cada grupo corresponden al tipo de características estructurales que él consideró como importantes para poder establecer los grupos, y que ilustran las semejanzas estructurales de amplio alcance y de profundidad que menciona en la cita siguiente:

There are clearly far-reaching resemblances in both structure and vocabulary among linguistic stocks classified by Powell as genetically distinct. Certain resemblances in vocabulary and phonetics are undoubtedly due to borrowing of one language from another, but the more deep-lying resemblances[...] must be due to a common origin now greatly obscured by the operation of phonetic laws, grammatical developments and losses, analogical disturbances, and borrowing of elements from alien sources²⁰ ([1929a]1949, p. 171).

Hemos reunido los rasgos que caracterizan los seis hipertroncos de Sapir en el cuadro 1.

Se pueden hacer varias observaciones con respecto a estas características. Primero, en un solo caso menciona una característica *fonológica* (tono). En los demás casos se trata de rasgos morfológicos. Segundo, utiliza dos de los parámetros de su tipología: *grado de síntesis (elaboración)* y *grado de fusión (técnica)*. El tercero, tipo conceptual (espíritu), no entra directamente, aunque sí hay referencias eventuales al contenido concreto o formal de los afijos y al papel de la derivación. Además, se pueden identificar seis parámetros adicionales que se emplean en sus descripciones. En cada uno de los seis grupos comenta sobre los *procedimientos gramaticales* empleados: sufijos, prefijos, reduplicación, cambio interno del tema, composición, e incorporación nominal. En algunos casos hace observaciones sobre la función diferencial de estos procedimientos cuando más de uno se utiliza en un grupo. Otro de los rasgos que más cita (en cinco de los seis grupos) es el de la *marcación de casos morfosintácticos*, es decir, la distinción entre lenguas acusativas, ergativas y activas. En cuatro de los grupos, nota la presencia o grado de desarrollo de *casos nominales*. La naturaleza de *nombres y verbos* y la relación entre estas dos categorías fundamentales se comenta en tres casos. En dos casos se refiere a la

¹⁹«Sugerente pero lejos de ser demostrable en todos sus detalles en este momento».

²⁰«Existen claras semejanzas de amplio alcance tanto en estructura como en vocabulario entre estirpes lingüísticas que Powell clasificó como genéticamente distintas. Ciertas semejanzas en vocabulario y en la fonética seguramente se deben al préstamo de una lengua a otra, pero las semejanzas más profundas[...] tienen que deberse a un origen común, actualmente oscuro en gran parte debido a la operación de leyes fonéticas, desarrollos y pérdidas gramaticales, la operación de la analogía y el préstamo de elementos de fuentes ajenas.»

CUADRO 1
Algunos rasgos estructurales de los seis hipetroncos norteamericanos (Sapir 1929a)

	I. escaleuta	II. algonquino-huacashano	III. nadené tonales	IV. penutiano	V. jocasuxano	VI. aztecoatlano
a. fonología			superficialmente polisintéticas	una estructura menos sobrecargada que en los grupos I, II y III		moderadamente polisintéticas
b. grado de síntesis (elaboración)	polisintéticas	polisintéticas				
c. grado de fusión (técnica)	flexivas	flexivas (especialmente algonquino)	usan elementos monosilábicos de significación nominal para formar palabras morfológicamente no muy estrechamente unidas	más íntimamente tejidas que los grupos I, II, y III; análogos al indoeuropeo	aglutinantes	
d. procedimientos gramaticales	sólo sufijos; nunca se usan prefijos, reducción, cambio interno del tema ni composición	sufijos, y en un grado menor, prefijos, especialmente algonquino y rituan; modificación interna del tema, reducción	composición libre de temas nominales	sufijos de significado formal más que concreto; muchos tipos de cambio interno de temas	prefijos más que sufijos para los elementos más formales, especialmente los elementos pronominales del verbo; uso libre de composición y de la incorporación nominal	se sufijan muchos elementos de significado formal; uso libre de reduplicación, composición e incorporación nominal
e. marcación de casos morfosintácticos	(distingue sujeto de verbo transitivo de sujeto de verbo intransitivo)		distinción fundamental entre verbos activos y verbos estáticos	(distingue sujeto de verbo transitivo de sujeto de verbo intransitivo)	se distinguen verbos activos y verbos estáticos	sujeto de verbo transitivo y de verbo intransitivo no se distinguen como en los grupos I y IV
f. casos nominales	distinción en los casos nominales entre agentivo y absoluto (u objetivo)	desarrollo débil del caso		verdaderos casos nominales		elementos pronominales y algunos sustantivos distinguen formas de sujeto y de objeto

g. nombre vs. verbo	temas nominales y verbales se forman notablemente por la sufixación de elementos locativos, instrumentales, adverbiales y concretamente verbalizantes	elementos radicales probablemente siempre tienen fuerza nominal; verbo típicamente derivado de una base nominal	distinción formal bien marcada entre sustantivos y verbos
h. categorías verbales	gran elaboración de los aspectos formales de la estructura verbal, especialmente modo y persona; distinción fundamental entre verbos transitivos e intransitivos	diátesis y aspecto enfatizados, y no el tiempo	
i. adposiciones		uso abundante de posiciones después de formas nominales y verbales	muchas posposiciones

importancia relativa de las *categorías verbales* (persona, modo, aspecto, tiempo, diátesis, transitividad). Finalmente, hace una observación sobre el tipo de *adposiciones* en dos de sus estirpes.

Resumen

Los ejemplos anteriores permiten formarnos una idea más concreta de los rasgos estructurales que Sapir consideró pertinentes para la determinación de las relaciones remotas. Con la posible excepción del estudio sobre el subtiaba, todos son consistentes en cuanto a que se refieren a rasgos generales de estructura: tonos y estructura canónica en la fonología; y pronombres, categorías gramaticales, procedimientos gramaticales, grado de síntesis, grado de fusión, naturaleza de la oposición entre sustantivos y verbos, caso morfosintáctico, adposiciones, y clasificadores en la gramática.

El método de Sapir y la hipótesis de profundidad de Teeter

En la introducción de este trabajo, citamos dos evaluaciones del trabajo de Sapir donde se sugirió que su método dependía de rasgos altamente integrados en el sistema gramatical (contextualización, integración) y tan arbitrarios que difícilmente se puede atribuir la concordancia de dos lenguas en estos rasgos a la difusión o a la casualidad. En ambos casos, se refieren a la hipótesis de profundidad de Teeter (1964) como consistente con la posición de Sapir.

Es cierto que Teeter ofreció su hipótesis de profundidad en parte para tratar de explicar lo que Sapir quería decir con nociones como “fundamental” y “profundo”, pero nos parece que el resultado tiene poco que ver con el método de Sapir. Teeter, escribiendo en el contexto de la gramática generativa con su concepto de la estructura profunda, sostiene que en una gramática concebida como una serie de conjuntos de reglas ordenadas, las reglas anteriores se pueden considerar más profundas, y que cuando dos lenguas manifiestan semejanzas en sus reglas profundas, éstas, por ser profundas, están en contextos suficientemente detallados para excluir el azar o el préstamo como explicaciones. En los dos ejemplos que arroja para ilustrar sus ideas, Teeter asocia las reglas profundas que él presenta con los «*procédés particuliers d'expressions de la morphologie*» de que habla Meillet (1925, p. 25). Empero, Meillet mismo contrasta los procedimientos particulares de la expresión de la morfología — alternancias morfofonológicas raras, irregularidades paradigmáticas idiosincrásicas, etcétera —, de alto valor probatorio en la clasificación genética, con los hechos de la estructura general. En sus palabras:

Ce n'est donc pas avec pareils traits généraux de structure, sujets à changer du tout au tout en l'espace de quelques siècles, et du reste comportant seulement des variations peu nombreuses, qu'on peut établir des parentés de langues²¹ (1925, p. 25).

Pero lo que hemos tratado de demostrar es que no son hechos peculiares, arbitrarios o singulares los que Sapir utilizó en su método, sino precisamente los hechos generales de estructura que condena Meillet, hechos que fácilmente se podrían atribuir al azar, a menos de que se evalúen en términos de su contraste con combinaciones de características marcadamente distintas entre las otras lenguas de la misma región.

Conclusión

Hemos tratado de mostrar que Sapir manifestó en su trabajo un programa coherente y explícito para la investigación de las relaciones genéticas remotas, basado en los elementos siguientes: *a*) cada lengua tiene un genio o plan básico que su tipología trató de descubrir, aunque de una manera preliminar e imperfecta; *b*) en el proceso del cambio, ciertos aspectos del plan básico de una lengua son bastante impermeables a los efectos de la difusión y del cambio interno, de tal manera que, después de mucho tiempo, son todo lo que se preserva del estado original; *c*) las características tipológicas que ayudan a identificar el plan básico de una lengua son tan generales que sólo se puede evaluar su significación histórica y genética mediante la perspectiva de contraste. Este método, que podemos llamar *el método de tipología fundamental con una perspectiva de contraste*, no tenía el propósito de suplir el método comparativo, sino de complementarlo y extenderlo, superando sus limitaciones temporales inherentes y permitiendo la detección de relaciones genéticas de otra manera inalcanzables. Naturalmente los resultados del método de Sapir eran más inseguros que los resultados del método comparativo, y por lo tanto, siempre era importante apoyarlos con datos del tipo usado en el método comparativo tanto como fuera posible. Pero creo que es injusto decir que el método de Sapir se limitó a formular hipótesis que sólo se podían establecer por medio del método comparativo (Campbell y Mithun 1979, p. 48). Más bien, los dos métodos ofrecen hipótesis de menor o mayor probabilidad.

Identificar y entender el método de Sapir no quiere decir que sea un método correcto o valioso. Hoy en día la mayoría de los lingüistas que trabajan en problemas de relaciones genéticas remotas rechaza el uso de

²¹«Entonces, no es con tales rasgos generales de estructura, sujetos a cambiar completamente en el espacio de algunos siglos, y que, por otra parte, sólo ofrecen variaciones poco numerosas, que se puede establecer el parentesco de lenguas.» (Le agradecemos a Rose Corral su ayuda con esta traducción.)

rasgos morfológicos o fonológicos generales. La opinión citada de Meillet (*supra*) se encuentra repetida por Greenberg (1953, p. 268):

Up to this point resemblances in form between two languages unaccompanied by similarity of meaning and those of meaning not bound to similarity of form have not been considered. I believe that such resemblances must be resolutely excluded as irrelevant for the determination of genetic relationship. They practically always arise through convergence or borrowing.²²

Básicamente la misma opinión está expresada por Campbell y Mithun (1979, p.51):

²²«Hasta aquí, las semejanzas de forma entre dos lenguas que no se acompañan con una semejanza de significado y las de significado que no están ligadas a una semejanza formal no se han considerado. Creo que tales semejanzas tienen que excluirse con resolución como irrelevantes para la determinación de relaciones genéticas. Casi siempre resultan de la convergencia o el préstamo.»

Irónicamente, el mismo Greenberg, que rechaza rotundamente el método de Sapir, ha llegado a aceptar muchas de las mismas agrupaciones que propuso Sapir en 1921 y 1929. Greenberg (1987) clasifica las lenguas americanas en tres familias:

Eurasiático (*Eurasianic*), que incluye la rama escaleuta (*Eskimo-Aleut*)

Nadené (*Na-Dene*)

Amerindio (*Amerind*)

I. Amerindio norteño (*Northern Amerind*)

A. Almosanoqueresiuxano (*Almosan-Keresiouan*)

1. Almosano (*Almosan*)

2. Queresiuxano (*Keresiouan*)

B. Penutiano (*Penutian*) (incluye huapo, yuqui, golfo, zuñi, mayance; excluye xinca, lenca, paya, jicaque)

C. Jocano (*Hokan*) (incluye waicurí, maratino, quinigua, jicaque, yurumangui; excluye yuqui, queres, golfo, siuxano, timucua, mayance)

II. Amerindio central (*Central Amerind*)

A. Caguatañoano (*Kiowa-Tanoan*)

B. Otomangue (*Oto-Mangue*)

C. Yutonahua (*Uto-Aztecan*)

III. Chibchanopaezano (*Chibchan-Paezan*) (incluye timucua, tarasco, xinca, lenca, paya)

IV. Andino (*Andean*)

V. Ecuatorialtucanoano (*Equatorial-Tucanoan*)

VI. Yapanocaribano (*Ge-Pano-Carib*)

En este esquema, dos de los filums, escaleuta y nadené, son igualmente distintos en la clasificación de Sapir, aunque Sapir no propone relaciones euroasiáticas para el escaleuta. La tercera familia, amerindio, incluye los demás grupos de Sapir. El amerindio central corresponde al filum aztecotañoano, pero con la adición del otomangue y la exclusión del zuñi y el tarasco. Los tres filums restantes de Sapir están incluidos en la rama amerindio norteño de Greenberg. El algonquinohuacashano, sobrevive ileso como almosano. El penutiano sobrevive, pero con la adición del huapo, yuqui, golfo, mascoqui, mayance, totonacano y zuñi, todos excepto los últimos dos que provienen del jocasiuxano. El jocasiuxano, el cajón de sastre de Sapir, se descuartzizó. Las ramas jocana, subtiaba-tlapaneca y coahuilteca se quedan en jocano, con la adición de maratino, quinigua, guaicuri, jicaque y yurumangui. Las lenguas siuxanas, iroquesas, cadoanas y queresanas forman el queresiuxano. El timucua va al chibchanopaezano. Los demás van al penutiano, como ya se indicó.

To the extent that Sapir's superstocks are based only on morphological evidence, they are to be regarded with skepticism.²³

Pero para poder evaluar debidamente el método de Sapir y las clasificaciones resultantes, es preciso entender su método. Esperamos que este trabajo haya contribuido a tal finalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Boas, Franz. 1920. "The classification of American languages". En *American anthropologist*, vol. 22, pp. 367-376. Reimpreso en Franz Boas, *Race, language and culture*, The MacMillan Company, Nueva York, 1940, pp. 211-218.
- Boas, Franz. 1929. "Classification of American Indian languages". En *Language*, vol. 5, no. 1, pp. 1-7. Reimpreso en Franz Boas, *Race, language and culture*, The MacMillan Company, Nueva York, 1940, pp. 219-225.
- Bright, William. 1985. "La clasificación de los idiomas indígenas de Norte América y Mesoamérica". En *Anales de antropología* (Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM), vol. 20 (1983), tomo 2, *Etnología y lingüística*, pp. 173-204.
- Campbell, Lyle y Marianne Mithun. 1979. "Introduction". En Lyle Campbell y Marianne Mithun, eds., *The languages of native America: historical and comparative assessment*, University of Texas Press, Austin, pp. 3-69.
- Campbell, Lyle y William Poser. 1992. "Methods for establishing relationships among languages: a historical survey with object lessons for today's practice". Manuscrito inédito.
- Darnell, Regna. 1990. *Edward Sapir: linguist, anthropologist, humanist*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles y Londres.
- Darnell, Regna y Joel Sherzer. 1971. "Areal linguistic studies in North America: a historical perspective". En *International journal of American linguistics*, vol. 37, no. 1, pp. 20-28.
- Emeneau, Murray. 1956. "India as a linguistic area". En *Language*, vol. 32, no. 1, pp. 3-16. Reimpreso en Dell Hymes, ed., *Language in culture and society [:] a reader in linguistics and anthropology*, Harper and Row, Nueva York, 1964, pp. 642-653.
- Goddard, Ives. 1975. "Algonquian, Wiyot, and Yurok: proving a distant genetic relationship". En M. Dale Kinkade et al., *Linguistics and anthropology in honor of C.F. Voegelin*, Peter de Ridder Press, Lisse, Holanda, pp. 249-262.
- Goddard, Ives. 1986. "Sapir's comparative method". En William Cowan, Michael K. Foster y Konrad Koerner, eds., *New perspectives in language, culture, and personality: proceedings of the Edward Sapir Centenary Conference (Ottawa, 1-3 Oct. 1984)*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 191-210.

²³«En la medida en que los hipertruncos de Sapir se basan solamente en la evidencia morfológica, se han de considerar con escepticismo.»

- Goodman, Morris. 1971. "The strange case of Mbugu". En Dell Hymes, ed., *Pidginization and creolization of languages*, Cambridge University Press, Cambridge, Inglaterra, pp. 243-254.
- Greenberg, Joseph H. 1953. "Historical linguistics and unwritten languages". En *Anthropology today; an encyclopedic inventory*, preparado bajo la dirección de A.L. Kroeber, The University of Chicago Press, Chicago y Londres, pp. 265-286.
- Greenberg, Joseph H. 1987. *Language in the Americas*. Stanford University Press, Stanford, California.
- Heath, Jeffrey. 1978. *Linguistic diffusion in Arnhem Land*. Australian Institute of Aboriginal Studies, Canberra, Australia; Humanities Press, Atlantic Highlands, Nueva Jersey.
- Hoiyer, Harry. 1941. "Methods in the classification of American Indian languages". En Leslie Spier *et al.*, eds., *Language, culture and personality; essays in memory of Edward Sapir*, Sapir Memorial Publication Fund, Menasha, Wisconsin, pp. 3-14.
- Hoiyer, Harry. 1954. "Some problems of American Indian linguistic research". En C.D. Chretien, M.S. Beeler, *Papers from the symposium on American Indian linguistics held at Berkeley July 7, 1951*, M.B. Emeneau y M.R. Haas, eds. University of California Publications in Linguistics, vol. 10, University of California Press, Berkeley y Los Angeles, pp. 3-12.
- Hymes, Dell. 1956. "Na-déné and positional analysis of categories". En *American anthropologist*, vol. 58, no. 4, pp. 624-638.
- Jakobson, Roman. 1944. "Franz Boas' approach to language". En *International journal of American linguistics*, vol. 10, no. 4, pp. 188-195. Reimpreso en Thomas A. Sebeok, ed., *Portraits of linguists*, vol. 2, Indiana University Press, Bloomington y Londres, 1966, pp. 127-139.
- Lackner, Jerome A. y John H. Rowe. 1955. "Morphological similarity as a criterion of genetic relationship between languages". En *American anthropologist*, vol. 57, no. 1, 1a parte, pp. 126-129.
- Levine, Robert D. 1979. "Haida and Na-Dene: a new look at the evidence". En *International journal of American linguistics*, vol. 45, no. 2, pp. 157-170.
- Mandelbaum, David, ed. 1949. *Selected writings of Edward Sapir*. 3a impresión, 1958. University of California Press, Berkeley, California.
- Meillet, A. 1925. *La méthode comparative en linguistique historique*. H. Aschebourg y Co., Oslo.
- Powell, John Wesley. 1891. "Indian linguistic families of America north of Mexico". En *Seventh annual report*, Bureau of American Ethnology, Government Printing Office, Washington, D.C., pp. 1-142. Reimpreso en Preston Holder, ed., *American Indian languages*, University of Nebraska Press, Lincoln, Nebraska, 1966, pp. 81-218.
- Sapir, Edward, ed. 1909. *Wishram texts, together with Wasco tales and myths*. Recogidos por Jeremiah Curtin. American Ethnological Society Publications, vol. 2., Leyden.
- Sapir, Edward. 1910. *Yana texts junto con Yana myths*, recogidos por Roland B. Dixon. *University of California publications in American archeology and ethnology*, vol. 9, pp. 1-235.

- Sapir, Edward. 1913. "Wiyot and Yurok, Algonkin languages of California". En *American anthropologist*, vol. 15, pp. 617-649.
- Sapir, Edward. 1913-1914. "Southern Paiute and Nahuatl, a study in Uto-Aztecan". En *Journal de la Société des Américanistes de Paris*, vol. 10, pp. 379-425 (1a parte, 1913) y vol. 11, pp. 443-488 (2a parte, 1914).
- Sapir, Edward. 1915. "The Na-Dene languages, a preliminary report". En *American anthropologist*, vol. 17, pp. 534-558.
- Sapir, Edward. 1917. "The position of Yana in the Hokan stock". En *University of California publications in American archeology and ethnology*, vol. 13, pp. 1-34.
- Sapir, Edward. 1920. "The Hokan and Coahuiltecan languages". En *International journal of American linguistics*, vol. 1, no. 4, pp. 280-290.
- Sapir Edward. 1921a. "A bird's-eye view of American languages north of Mexico". En *Science*, vol. 54, no. 1400, p. 408. Reimpreso en Konrad Koerner, ed., *Edward Sapir; appraisals of his life and work*, Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science, series 3, Studies in the history of the language sciences, 36, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam y Filadelfia, 1984, p. 140.
- Sapir, Edward. 1921b. "A characteristic Penutian form of stem". En *International journal of American linguistics*, vol. 2, nos. 1-2, pp. 58-67.
- Sapir, Edward. 1921c. *Language; an introduction to the study of speech*. Harcourt Brace, Nueva York. Versión española, *El lenguaje; introducción al estudio del habla*, traducida por Margit y Antonio Alatorre, Breviarios 96, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 1954 (8a reimpresión, 1980).
- Sapir, Edward. 1922. "The Takelma language of Southwestern Oregon". En Franz Boas, ed.), *Handbook of American Indian languages*, Bulletin 40, 2a parte, Bureau of American Ethnology, Washington, D. C., pp. 1-296.
- Sapir, Edward. 1925. "The Hokan affinity of Subtiaba in Nicaragua". *American anthropologist*, vol. 27, pp. 402-435, 491-527.
- Sapir, Edward. 1929a. "Central and North American languages". *Encyclopædia britannica*, 14a edición, vol. 5, pp. 138-141. Reimpreso en David Mandelbaum, ed., *Selected writings of Edward Sapir*, University of California Press, Berkeley, California, 1949, pp. 169-178.
- Sapir, Edward. 1929b. "The status of linguistics as a science". En *Language*, vol. 5, no. 4, pp. 207-214. Reimpreso en David Mandelbaum, ed., *Selected writings of Edward Sapir*, University of California Press, Berkeley, California, 1949, pp. 160-166.
- Sapir, Edward. 1930-1931. "The Southern Paiute language: Southern Paiute, a Shoshonean language; texts of the Kaibab Paiutes and Uintan Utes; Southern Paiute dictionary". *Proceedings*, American Academy of Arts and Sciences, vol. 65, no.1 (1930), pp. 1-296, no. 2 (1930), pp. 297-536, no. 3 (1931), pp. 537-730.
- Sapir, Edward. 1931. "The concept of phonetic law as tested in primitive languages by Leonard Bloomfield". En Stuart A. Rice, ed., *Methods in social science: a case book*, University of Chicago Press, Chicago, Illinois, pp. 297-306.
- Sapir, Edward. 1942. *Navaho texts, with supplementary texts by Harry Hoijer*, editados por Harry Hoijer, Linguistic Society of America, Filadelfia.
- Sapir, Edward con Morris Swadesh. 1939. *Nootka texts: tales and ethnographic*

- narratives with grammatical notes and lexical materials*. William Dwight Whitney Linguistic Series. Linguistic Society of America, Filadelfia.
- Smith, Thomas C. 1976. "Some hypotheses on syntactic and morphological aspects of Proto-Mayan (*PM)". En Marlys McClaren, ed., *Mayan linguistics[:] volume one*. American Indian Studies Center, University of California, Los Angeles, California.
- Swadesh, Morris. 1951. "Diffusional cumulation and archaic residue as historical explanations". En *Southwestern journal of anthropology*, vol. 7, pp. 1-21. Reimpreso con leves modificaciones en Dell Hymes, ed., *Language in culture and society[:] a reader in linguistics and anthropology*, Harper and Row, Nueva York, pp. 624-635.
- Swadesh, Morris. 1961. "The culture historic implications of Sapir's linguistic classification". En Manuel Gamio y Raúl Noriega, (presidentes del comité organizador), *A William Cameron Townsend en el vigésimo aniversario del Instituto Lingüístico de Verano*, México, D.F., pp. 663-671. Reimpreso en Konrad Koerner, ed., *Edward Sapir; appraisals of his life and work*, Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science, series 3, Studies in the history of the language sciences, 36, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam y Filadelfia, 1984, pp. 141-152.
- Teeter, Karl V. 1964. "Algonquian languages and genetic relationship". En *Proceedings of the 9th International Congress of Linguists, Cambridge Mass.*, Mouton, La Haya, pp. 1026-1034.
- Thomason, Sarah G. y Terrence Kaufman. 1988. *Language contact, creolization, and genetic linguistics*. University of California Press, Los Ángeles.
- Voegelin, C.F. 1941. "North American Indian languages still spoken and their genetic relationships". En Leslie Spier *et al.*, *Language, culture and personality[:] essays in memory of Edward Sapir*, Sapir memorial Publication Fund, Menasha, Wisconsin, pp. 15-44.
- Voegelin, C.F. 1942. "Sapir: insight and rigor". En *American anthropologist*, vol. 44, pp. 322-323.

ESTUDIOS ANTIGUOS Y MODERNOS SOBRE EL OTOMÍ

YOLANDA LASTRA

El Colegio de México

Universidad Nacional Autónoma de México

El propósito de este trabajo es pasar revista a los principales estudios que se han hecho sobre la lengua otomí, yendo más allá de una bibliografía comentada, para tratar de dar idea de cómo era la lengua al primer contacto con el español y de cómo es actualmente y cuál es su diversidad dialectal.¹ Nos ocuparemos también de la localización de los hablantes, repasando lo más destacado de su historia.

El otomí pertenece a la familia otomiana. Se agrupa inmediatamente con el mazahua y estas dos lenguas, a su vez, se relacionan con el matlatzinca-ocuilteco para constituir la familia otomiana. Este grupo está emparentado con el pameano (formado por el pame del norte, el pame del sur y el chichimeco) y constituyen el grupo otopame. Las relaciones históricas de estas lenguas han sido estudiadas por Doris Bartholomew en su tesis doctoral inédita, *The Reconstruction of Otopamean* de 1965. Rensch (1976) utiliza la reconstrucción de Bartholomew en su trabajo comparativo de la fonología del tronco otomangue en donde se comprueba el parentesco del otopame con las siguientes familias mesoamericanas: popoloca-ixcateco, subtiaba-tlapaneco, amuzgo, mixteco, chatino-zapoteco, chinanteco y chiapaneco-mangue.²

El trabajo fundamental sobre la historia de los otomíes es Carrasco (1950). En este libro Carrasco se ocupa de los otomíes propiamente dichos, pero también de los mazahuas y matlatzincas. Establece, por medio de la consulta de numerosas fuentes la localización más antigua de los otomíes que se conoce. Había otomíes alrededor del Nevado de Toluca al norte de la región de Xilotepec y Chiapan, y la provincia de Xilotepec era su centro principal. En Tula había otomíes y mexicanos. Cuauhtlalpan

¹ Hemos revisado todos los estudios lingüísticos accesibles de los que tenemos noticia. Lo que respecta a la enseñanza se ha omitido.

² Para más detalles sobre estas relaciones véanse Rensch (1976) y Suárez (1983).

era la región boscosa de las sierras que separan los valles de México y Toluca; toda esa área era otomí. Asimismo había numerosa población otomiana, aunque también había población nahua, al oeste del lago de Texcoco, y en Azcapotzalco, Tlacopan, Otoncalpulco (donde está ahora el Santuario de los Remedios), la región de Tacubaya y Coyoacán, las montañas cercanas a Xochimilco y probablemente el Ajusco. Se hallaban también en un lugar cercano a Tlanepantla y en tres barrios de la Ciudad de México: Chichimecapan, Copolco y Tezcantzonco.

Al norte de la Sierra de Guadalupe, predominaba el otomí en Cuauhtitlan, Tultitlan, Tepotzotlan, Teoloyucan, Coyotepec, Huehuetoca, Zumpango, Xaltocan y Citlattepec. Predominaba, también, en la región al norte del Valle de México denominada Teotalpan y que incluye numerosos lugares del actual estado de Hidalgo. Otros lugares igualmente otomíes estaban en el Valle del Mezquital y se extendían a algunos poblados de la Huasteca.

En la Sierra de Puebla también había otomíes, aunque en algunas zonas también mexicanos y totonacas. Entre Texcoco y Tulancingo vivían algunos otomíes, pero predominaban los nahuas.

Tlaxcala estaba dominada por nahuas, pero en el siglo XVI había otomíes, muchos de ellos, inmigrantes recientes que habían huido de los aztecas, pero existían asimismo grupos otomíes anteriores siendo la situación bastante compleja. La zona más otomí era el oriente del Malinche: Huamantla, Tecuac, Nopalco, Ixtenco, Cuapixtla, Texcallan, Tiliuhquitepec, Hueyotlipan y Atlancatepec. En otros lugares de Tlaxcala había nahuas en las cabeceras y otomíes en las estancias fuera de ellas.

Ya fuera del territorio tlaxcalteca, al sureste de Huamantla había otomíes en lo que hoy es San Salvador el Seco (Quauhyacualco) y en los alrededores de Tepeaca.

Por último, había otomíes en Michoacán (llegaban hasta el Balsas) al sureste de Jalisco y en Colima.

El establecimiento de los tepanecas y otomíes es el primer suceso posterior a la invasión chichimeca (que acaeció después de la caída de Tula en 1168) que se puede estudiar históricamente. En 1220 llegaron los acolhuas al centro de México en tres grupos con diferentes idiomas: los que se llamaban tepanecas traían por caudillo a Acolhua, los otomíes a Chiconcuah y los acolhua a Tzonticomatl. Los otomíes provenían de Xilotepec y los tepaneca incluían a gente matlatzinca, otomí y mazahua de la región del Valle de Toluca. El rey chichimeca, Xolotl, les dio tierras: a los primeros en Azcapotzalco, a los otomíes en Xaltocan y a los acolhua en Coatlichan. Estos tres grupos, en la época posterior a la de Tula y antes de la alianza México- Texcoco- Tlacopan son los señoríos más importantes. Habían sido los que se dispersaron cuando la destrucción de Tula y por ello eran totalmente o en parte toltecas en tanto que los chichimecas de

Xolotl eran culturalmente cazadores y recolectores; los pueblos sedentarios que quedaban hacia el oeste después de la caída de Tula, posteriormente migraron al oriente a tierras chichimecas. De 1220 a 1272 hubo poblamiento de otomíes que se sobrepusieron a toltecas que habían estado dominados por los chichimecas de Xolotl. Los otomíes originarios de Xilotepec-Chiapan se extendieron al noreste y fundaron un reino cuya cabecera fue Xaltocan y que floreció de 1220 a 1398. Su máxima extensión se puede apreciar en el mapa 1.

La zona de Xilotepec-Chiapan, de donde procedían los otomíes, conservó su independencia en la época del reino de Xaltocan.

Los chichimecas todavía se hallaban en estado nómada; el último grupo recalcitrante fue el de los teochichimecas que llegaron a Xilotepec, Tepotzotlan y Cuauhtinchan y fundaron Poyauhtla en 1260 pero fueron obligados a salir en 1324 y pasaron a Tlaxcala y a la Sierra de Puebla. Probablemente los teochichimecas, que eran cazadores del norte de México, aprendieron otomí durante el tiempo que permanecieron en Xilotepec.

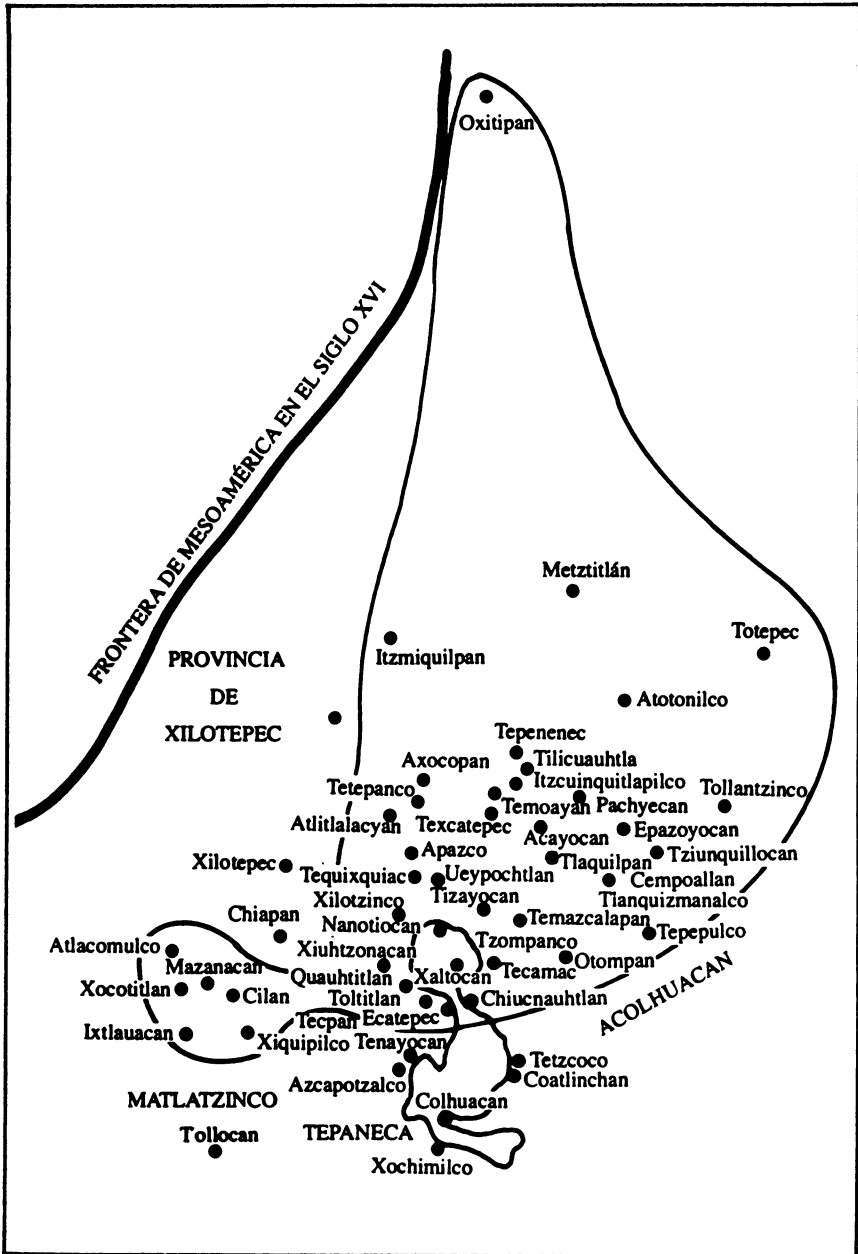
Después de un tiempo, el poder de Xaltocan comienza a verse disminuido por el de Azcapotzalco y cae en 1395. Con la caída de Xaltocan, cuyo rey se va a Meztitlan, hay un movimiento de otomíes hacia el este y el sur con migraciones hacia los siguientes poblados: Tototepec, Otompan, Tlaquilpan, Epazoyocan, Cempoala, Yaualihcan, Mazapan y Tlaxcala. Xaltocan permanece deshabitado hasta 1435 cuando se establecen varios grupos, entre ellos otomíes, y pasa a ser un poblado de importancia secundaria sometido a los mexicanos.

Azcapotzalco es la principal ciudad del Valle de México; y el centro del imperio tepaneca lo constituyen las regiones occidentales y norteñas de población básicamente otomiana: el occidente del Valle de México, el Valle de Toluca, Xilotepec, Teotlalpan, el Valle del Mezquital y tal vez parte de Michoacán y Taxco en el actual estado de Guerrero.

Los aztecas y tetzcocanos sufrían por los tributos que tenían que pagar a Azcapotzalco por lo que se formó la alianza que iba a derrocar a los tepaneca. La caída de Azcapotzalco tuvo lugar poco después de la muerte de Tezozomoc. Las ciudades que se reparten las tierras del vencido imperio tepaneca son México, Tetzco y Tlacopan más o menos en 1428. La gran parte de la región de habla otomiana correspondió a Tlacopan. Su dominio se fue consolidando y el resultado de la supremacía azteca fue un aumento del elemento nahua en las regiones otomianas. Por otra parte, los aztecas incluyeron otomianos en los movimientos de pueblos que realizaron para consolidar su dominio en las regiones recién conquistadas. Estos fueron los últimos sucesos de la historia de los otomíes antes de la llegada de los españoles.

Durante la época de la colonia, la política lingüística de la corona a veces favorecía a las lenguas indígenas, sobre todo al náhuatl y a veces

MAPA 1. Reino otomí de Xaltocan (1220-1385)



Fuente: Carrasco (1950).

trató de imponer el castellano. No se han escrito historias externas de cada lengua en particular sino más bien de la política lingüística que afectaba a la Nueva España en su totalidad.³

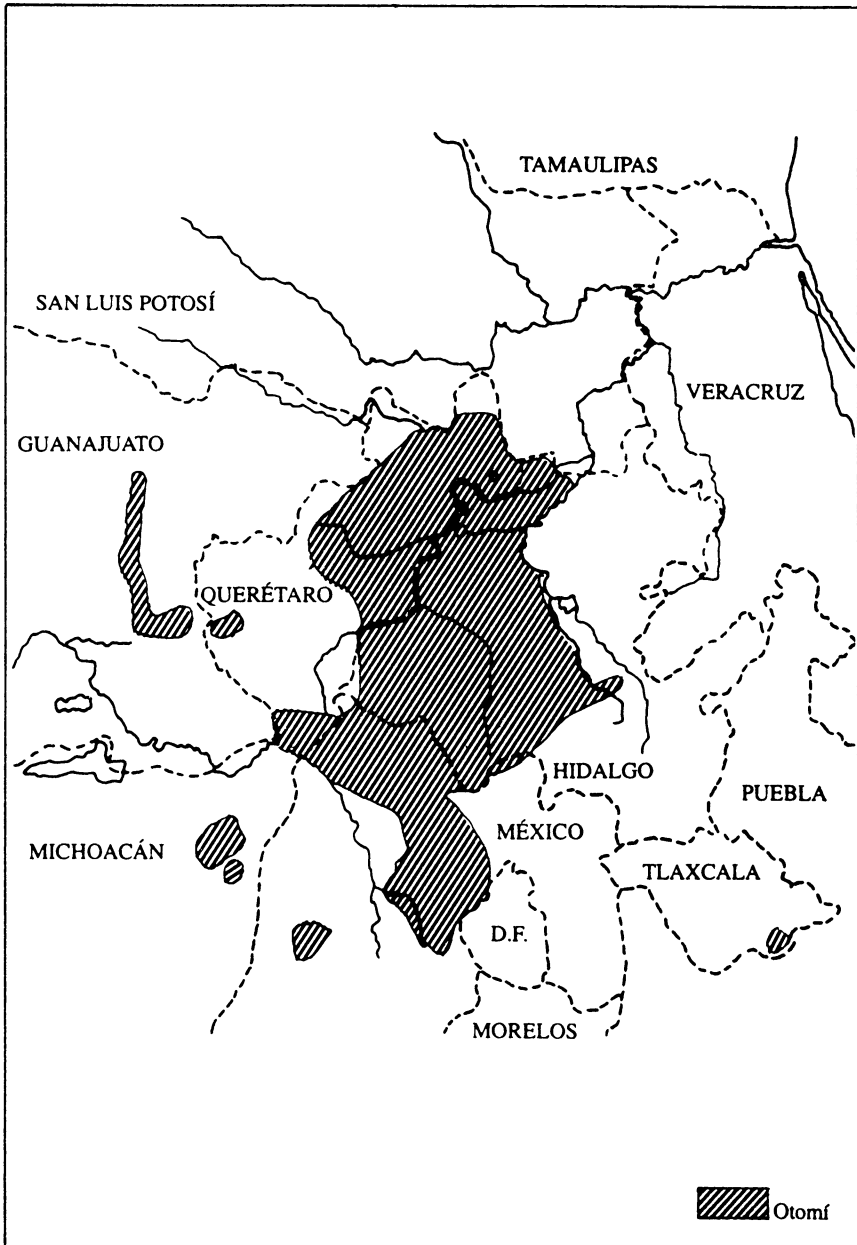
Desde la independencia se ha generalizado cada vez más el español y ha habido un descenso del empleo de las lenguas indígenas que se hace más notable desde la Revolución a la fecha. Sin embargo las culturas indígenas todavía persisten⁴ aunque en algunas partes su vigor ha disminuido y sólo hablan sus lenguas los ancianos. En el mapa 2 se puede apreciar la distribución actual de la lengua otomí. Según el censo de 1980 había un total de 306 190 hablantes de la lengua. En seguida damos las cifras del censo en los municipios que tienen mayor número de hablantes.

<i>Hidalgo</i>		Tenango de Doria	4 026
Actopan	3 401	Tepeji del Río	1 966
Alfajayucan	4 503	Tepetitlan	144
El Arenal	269	Tula	273
Atotonilco El Grande	192	Tulancingo	2 379
Cardonal	8 289	Zimapan	5 724
Chilcuaautla	5 696		
Francisco I. Madero	1 145	<i>México</i>	
Hehuetla	8 259	Cuautilán	121
Huichapan	579	Chapa de Mota	3 446
Ixmiquilpan	28 081	Ecatepec	2 203
Jacala	105	Huixquilucan	1 477
Metztitlán	2 285	Ixtapaluca	130
Mixquiahuala	825	Jilotepec	476
Pacula	136	Jiquipilco	7 019
Pachuca	784	Lerma	4 289
Progreso	729	Melchor Ocampo	102
San Agustín Tlaxiaca	163	Metepec	143
San Bartolo Tutotepec	6 903	San Bartolo Morelos	6 973
San Salvador	6 262	Naucalpan	3 854
Santiago	6 963	Nicolás Romero	871
Tasquillo	6 521	Ocoyoacac	676
Tecozautla	2 537	Oztoltepec	6 288

³ Véanse Heath (1972) y Aguirre Beltrán (1982).

⁴ Véanse Manrique (1969), Galinier (1979) y Soustelle (1937). El primero es un trabajo general sobre etnografía otomí. El segundo es una etnografía extensa sobre los otomíes de la Huasteca. El tercero es un trabajo general sobre la familia otomí, incluyendo otomíes, mazahuas, matlatzincas, pames y chichimecas. Su descripción de la cultura material es excelente. Tiene un capítulo dedicado al dialecto otomí de San José del Sitio, Estado de México.

MAPA 2. *Distribución de los otomíes en la actualidad*



Fuente: Manrique (1969).

Temoaya	16 096	Apaseo	300
Teoloyucan	124	Celaya	1 585
Tianguistenco	747	Comomfort	532
Timilpan	1 052	Cortazar	530
Tlalnepantla	2 333	Villagrán	373
Toluca	14 466		
Tultitlan	178	<i>Puebla</i>	
Villa del Carbón	765	Pahuatlán	1 947
Xonucutla	1 203	Pantepec	1 412
Zinacantepec	895	Tlaxco	362
		Venustiano Carranza	394
<i>Querétaro</i>			
Amealco	10 356	<i>Veracruz</i>	
Cadereyta	1 821	Tehuatlan	175
Colón	212	Tlachichilco	180
Corregidora	113	Zontecomatlan	202
Ezequiel Montes	165		
Querétaro	1 426	<i>Tlaxcala</i>	
Tequisquiapan	112	Ixtenco ⁵	11
Tolimán	4 554		
		<i>Michoacán</i>	
<i>Guanajuato</i>		Epitacio Huerta	35
Allende	1 823	Coatepec	6

Nuestros datos sobre la lengua otomí en el siglo XVI provienen de la gramática del franciscano fray Pedro de Cárceres terminada, según se cree, en 1580, pero que no fue publicada sino hasta 1907 gracias a Nicolás León, quien la editó. Otra obra un tanto posterior es el diccionario trilingüe de fray Alonso Urbano, terminado en 1605 y recientemente publicado en edición facsimilar por René Acuña (1990). El diccionario es español-náhuatl-otomí y sigue el orden del diccionario de náhuatl de Molina. Va precedido de un *Arte breve de la lengua otomí* que parece ser un resumen del arte de Cárceres: los puntos tratados son los mismos y el orden de presentación muy semejante.

La ortografía de Urbano está probablemente basada en la de Cárceres. Usa las mismas convenciones: doble consonante para consonante más cierre glotal, un diacrítico que parece una pequeña <w> sobre la vocal para indicar nasalización. Pero, aparentemente, Urbano notó que había tres vocales orales centrales en otomí /ɨ, ʌ, a/, mientras que Cárceres

⁵ Ixtenco seguramente tiene ahora (1991) más de 11 hablantes. Los mayores de 60 años hablan otomí.

emplea el símbolo <Q> tanto para /t/ como para /ʌ/, Urbano usa el mismo símbolo para /ʌ/, pero agrega <ʉ> para la vocal central alta. Además Urbano usa el acento circumflejo para indicar que sigue un cierre glotal. Esta es una convención usada en náhuatl que Cárceres adoptó. En resumen, Urbano mejoró la ortografía de Cárceres aunque el contraste entre /e/ y /ɛ/ y entre /o/ y /ɔ/ no lo marca de manera consistente ni hay manera de indicar el saltillo inicial ni el tono, pero el resto de los contrastes de la lengua sí están representados.⁶

Para dar una idea de cómo era el otomí del siglo XVI nos basaremos en Cárceres. Los sustantivos distinguen singular y plural y además podían ser neutrales o indicar menosprecio o reverencia:⁷

<i>Neutral</i>	<i>Singular</i>		<i>Plural</i>
	ʌn ʌn hmɛ	'la tortilla'	e
	ʌn tʔaphi	'la miel'	
Menosprecio	nɔ nɔ betipephi	'el macehual'	yo
Reverencia	o oɣɛmoʈa	'el sacerdote'	e

La descripción de Cárceres de los demostrativos es sumamente confusa. Había, entre otros, *nɔnɔ* 'este': *nɔnɔ beti pephi* 'este macehual' con plural *nuye: nuye beti pephi* 'estos macehuales'. *nɔhnɔ* 'este' y *nunhy* 'estos' se usaban para cosas antiguas.

Si se trataba de una acción dubitativa o negativa los pronombres eran:

nɔɟi 'yo'
 nɔkʔi 'tú'
 nun 'aquél' o *nɔkɔgo, nɔkɔɟe, nun* .

De estos últimos no explica cuándo se usaban unos u otros, pero dado el uso actual, los primeros probablemente son neutrales y los segundos enfáticos. Si la acción era afirmativa los pronombres neutrales eran *kogeke, kogekʔe, kogege* y los enfáticos: *kogekɔgo, kogekʔɔge, kogen* . El plural para todos es *-he* y el dual inclusivo *-wi* y el exclusivo *-be*.

Los posesivos son:

mɔ- 'mi' (hablando el hombre), mj (hablando la mujer)
 ni, i 'tu'
 ni, nɔ, i 'su'

Ejemplos

mɔ-bɔɟi	'mi hijo'	mɔ-bɔɟi-he	'nuestro hijo'
nɔ-bɔɟi	'tu hijo'	ni-bɔɟi-hi	'vuestro hijo'
yni-bɔɟi	'su hijo'	yn-bɔɟi	'su hijo'

⁶ Para una descripción detallada sobre la ortografía de Urbano, véase Lastra (en prensa).

⁷ En los ejemplos se normaliza la ortografía y se emplean símbolos convencionales utilizados por especialistas en lenguas indígenas.

Los nombres se pueden conjugar, es decir, agregar prefijos de persona en forma semejante a la de los verbos. La conjugación es como sigue:

to-nayą	‘soy señor’	te-nayą-he	‘somos señores’
ko-nayą	‘eres señor’	ke-nayą-hi	‘sois señores’
o-nayą	‘es señor’	e-nayą	‘son señores’

Los numerales son:

anña ⁸	‘uno’
eyoho	‘dos’
ehiy	‘tres’
ecoho	‘cuatro’
eki t ² a	‘cinco’
eáata	‘seis’
eyoto	‘siete’
ehiꞑto	‘ocho’
eki to	‘nueve’
eáet ² a	‘diez’
eáet ² a ma da	‘once’
edote	‘veinte’
eyote	‘cuarenta’ (dos veintes)
ehiꞑte	‘setenta’ (tres veintes), etc.

Hay dos conjugaciones, la que llaman de *tąnꞑ* y la que llaman de *tꞑti*. Aquí sólo ejemplificaremos los tiempos que parecen ser básicos dando únicamente los prefijos. La primera conjugación la ejemplifica con *šohnꞑbꞑte* que significa ‘enseñar a alguien’. *-bꞑte* es objeto directo.

<i>Presente</i>	<i>Imperfecto</i>	<i>Pretérito</i>	<i>Futuro</i>	<i>Imperativo</i>
tąnꞑ-	tomąnꞑ-	totą-	kąta-	(šin-)kąka
kanꞑ-	komąnꞑ-	koką-	kąka-	(šin-)ga
nꞑ-	mańꞑ-	[pin-] ⁹	tin-	

La segunda conjugación se ejemplifica con el verbo ‘amar’, *ma* + el objeto *-te*

<i>Presente</i>	<i>Imperfecto</i>	<i>Pretérito</i>	<i>Futuro</i>	<i>Imperativo</i>
tꞑti-	tomaꞑti	to-	kꞑti-	šin-kiti
kꞑti-	komaꞑti-	ko-	kꞑti-	
tꞑ-	maꞑti-	pi-	tꞑ-	

⁸ Se trata sin duda de una *d* preglotilizada aunque no hay ninguna explicación al respecto, pero Carochi (en *Luces*) sí la anotó junto con una bilibial preglotilizada.

⁹ Cárceres dejó el espacio en blanco, pero Urbano tiene *-pin*.

Como se ve hay mucha relación entre las dos conjugaciones: en la primera se usa *nq-* después de un prefijo de persona y tiempo y en la segunda *tq-*. Hay algunas diferencias en el pretérito, el futuro y el imperativo que justifican que tanto Cárceres como Urbano consideren que hay dos conjugaciones.

Además de las dos conjugaciones citadas hay otras según si la acción se ejecuta en un lugar alto, abajo o en llano. A veces se trata de inserción de partículas y a veces de otras modificaciones. Ejemplos:

<i>Presente, en alto</i>	<i>Pretérito, abajo</i>
tobi-	tomąbaņa-, tomba-
kobi-	komąbaņa-, komb-
pi-	maņabaņa-, mańba-

Cárceres explica los tipos de cambios morfofonemáticos que sufren los verbos en la tercera persona del pretérito, perfecto y futuro. Las reglas que da para los cambios en la pasiva impersonal son un tanto confusas, pero se puede sacar en claro lo que quiere decir. También trata algunos verbos irregulares y después tiene muchos apartados, por ejemplo sobre preposiciones, adverbios, partículas y verbos reflexivos.

En varios de sus apartados se esfuerza por meter al otomí dentro de la pauta del español o del latín. Por ejemplo, sobre preposiciones da como ejemplo 'Pedro se ríe de mí' que en otomí se dice con el verbo 'reír' y un sufijo de primera persona objeto, o sea que justamente no tiene preposición.

En fin, esta gramática deja mucho que desear por su falta de claridad en la exposición, pero contiene mucha información y, haciendo a un lado la de Urbano por su brevedad, es la única con la que se cuenta para el otomí del siglo XVI.

Del siglo XVI es forzoso pasar al XVIII ya que no tenemos ninguna gramática escrita en el XVII aunque se sabe que Carochi compuso un arte; pero no se publicó por no tener las imprentas letras parecidas a las que inventó para escribir la lengua.¹⁰ Según parece estuvo en el colegio de Tepotzotlán¹¹ pero según Contreras (1986:783), Beristain señala que estuvo en el colegio de San Gregorio en México.

La obra del siglo XVIII a la que nos referiremos es la llamada *Luces del otomí* compuesta por un padre de la Compañía de Jesús poco después de 1767, puesto que se refiere al libro de Neve y Molina que mencionaremos después. Es un trabajo curioso, dividido en varios libros, en cada uno de los cuales hace un resumen de un autor y en el primero más bien de lo que aprendió en el Hospital Real. Da la idea de que asistió a clases ahí y de

¹⁰ *Luces del otomí*, p. 80.

¹¹ *Ibid.*, p. 81.

que los que participaban ya sabían otomí y venían de diversas regiones. En lo que sigue citaremos lo más saliente de lo que dice basándose en sus experiencias en el Hospital Real.

A los nombres se les antepone *na* para el singular y *ya* para el plural. Para el reverencial hay un sufijo *-ke* y otro que indica menos respeto que es *-i*.

Hace una lista de los cambios que sufren los nombres derivados de verbos.

Los pronombres son:

Singular	Plural
nuga, nugaga, nugi	nugahi
nuge, nui	nūhi, nugek ² i
nuni	nuyi

Explica que cuando se sincopaba el verbo quitándole la última sílaba, sincopaban los pronombres quitándoles la primera. El *ga* que quedaba de *nuga* lo convertían en *-ka* y lo ponían después del verbo:

di-pa-ka	'yo lo sé'	di-pa-hi
gi-pa-ke	'tú lo sabes'	gi-pa-k ² i
i-pa-hni	'lo sabe aquel'	i-pa-yi

Los posesivos eran:

ma-	ma-	-he
ni-	ni-	-k ² i
na-	na-	-yi

Adjetivaban con *ša*: *ša-t²opho* 'está escrito'. Se refiere a una especie de participio.

Para hacer nombres de oficio, a los verbos terminados en *-nV* se les añadía *-bate*: *khuani* 'confesar', *khuanabate* 'confesor'. A los que terminaban en *-cV* se les añadía *-te*: *peci* 'tener, guardar', *pecate* 'guardian'. A los terminados en *-pi* se les añadía *-pate*: *cepi* 'participar', *na cepate* 'participador'.

Hay una sola conjugación que ejemplifica con el verbo *ne* 'querer', que aquí transcribimos para hacer notar cómo cambió el otomí del que describe Cárceres a éste.

<i>Presente</i>		<i>Imperfecto</i>	<i>Pretérito</i>
<i>Singular</i>	<i>Plural</i> ¹²		
di-ne	di-ne-hi, -he	di-ne-maḥa, di-mi-me	da-ne
gi-ne	gi-ne-k ² i	gi-ne-maḥa	ga-ne
i-ne	i-ne-yi	i-ne-maḥa	vi-ne

¹² Sólo anotamos el plural una vez, pero se forma de igual manera en todos los tiempos.

<i>Perfecto</i>	<i>Pluscuamperfecto</i>	<i>Futuro</i>	<i>Futuro perfecto</i>
šta-ne	šta-ne-maḥa	ga-ne	gua-šta
ška-ne	ška-ne-maḥa	gi-ne	gua-ška
ša-ne	ša-ne-maḥa	da-ne	gua-ša

Los cambios morfofonemáticos que sufren las terceras personas de los verbos en casi todos los tiempos son semejantes a los del siglo XVI, y hoy en día se dan cambios semejantes.

Luces también incluye el diccionario de Neve y Molina, el del Hospital Real y el de Juan Sánchez de la Baquera; además el autor hace un índice inverso del primero.

La gramática de Neve y Molina (1767) es breve pero muy clara. Empieza por una explicación de la ortografía en la que según parece ya incorpora algunas de las sugerencias de Carochi (según la relación que se da en *Luces del otomí*) de manera que todos los contrastes de la lengua excepto el tono se representan en su sistema.

Al hablar de los sustantivos vemos que hay un artículo singular y uno plural y un reverencial plural: *e-du* 'los muertos'. Hay un diminutivo *ci-: ci-dehe* 'agüita'. Da una lista muy completa de nombres derivados de verbos y de los cambios que sufren en la consonante inicial, por ejemplo, *nu* 'ver', *hnu* 'vista', *pephi* 'trabajar' *b'phi* 'trabajo'. Si el verbo acaba en n + V, se pierde la vocal y se le agrega *-bate*: *khuḡanni* 'confesar', *khuḡni-bate* 'confesor'. A otros se les suprime la última vocal y se les agrega *-te*: *ndehki* 'adivinar' *ndehte* 'adivino'. Hay otros que se forman con reglas un poco distintas.

Los pronombres son:

nug , nug g , nugí	nug -hé, nug -g -he, nugi-he
nugé, nuʔi	nugegi. nuge-ht , nuʔiʔht
nuni	nuyt

Los demostrativos son *nunq* en el singular y *nuyt* en plural. *-se* se les agrega a los pronombres: *nug -se-hé* 'nosotros mismos'

Los posesivos son:

ma-	ma-...-he
ni-	ni-.....-gi, ht
na-	na-....-yt

si lo poseído es plural se antepone *ya*: *ya mangúgo* 'mis casas'.

La conjugación es muy semejante a la del Hospital Real excepto que el plurizador de segunda persona es *-gi, gt*, el imperfecto se forma con

hma, la tercera persona del pretérito es *-bi*. Además se indica que el pretérito imperfecto de subjuntivo se suple con el futuro + *hma*: *ga-nē-hma gaci* 'quisiera yo beber'.

Da también una lista de las mutaciones que sufren las terceras personas de algunos verbos en la mayoría de los tiempos.

De las preposiciones y adverbios indica que ya están en el diccionario, pero da algunos ejemplos tales como: *nbo ya nidu* 'adentro de los infiernos', de preposición. El adverbio *nuguá* 'aquí' se puede usar entero o posponer *-gua*: *yot-gua* 'alumbra aquí'; o *-kua* después de *h* y *š*: *di-bi-h-kua* 'vivo aquí', *ph š-kua* 'ayuda aquí'. Algo semejante sucede con *nuni* 'allí' y *nupi* 'allá'. El negativo es *hinna* 'no': *hin dine* 'no quiero', *yo* es otro negativo muy fuerte: *yo kicohki* 'no peques', *othó* quiere decir 'nada': *othó na thuhmę* 'no hay pan'.

La conjunción 'y' se traduce con *a*, *nę*, *nęhe*, *šimanęhe*. Si en una oración se tiene que decir 'y' varias veces, se ponen distintas palabras: *mahtá šimanęhe mame binu na šua ne na będnu a nbepha bi ma*. Mi padre y mi madre vieron a Juan y a Pedro y después se fueron.

Menciona las siguientes partículas:

na 'lo contrario': *na nbądi* 'sabio', *na na nbądi* 'ignorante'.

go (respeto) es elegante anteponerlo al verbo: *go dimądi* 'amo'.

kho (negación) *kho na phani* 'no está el caballo'.

ngi, gi (líquido) *dę* 'ojo', *gidę* 'lágrima'.

na 'itoma!', *na na phi* 'itoma el sombrero!'

magúa 'ídame!', *magúa na yo* 'ídame la vela!'

reigua '¡Ven acá!'

khahma '¡Espérate!'

dą 'grande', *dąngu* 'casa grande'.

ga 'de', *manza ga t'aši* 'plato de plata'.

ge 'sino', *yo ginzohma na šua ge na bednu* 'No llamé a Juan sino a Pedro'.

š (partícula interrogativa), *ši ra [sic] baši* '¿qué es de la escoba?'

me (origen, dueño) *namephni* 'el dueño del caballo'.

nšu (femenino) *na nšu phani* 'yegua'.

maz 'si', *maz gini gima maheęi ma okhą* 'Si quieres ir al cielo ama a Dios'.

dame (se antepone al imperativo).

ntho 'mucho'.

-tho 'no más'.

ge 'que' (relativo), *na nwha ge imą okhą dama maheęi* 'El hombre que ama a Dios irá al cielo'.

Tiene una explicación bastante detallada sobre el apócope que sufren los nombres y verbos. La mayoría de los verbos pierden la última sílaba: *mađdi* 'amar', *go dimą okha* 'yo amo a Dios'. Los acabados en *ni*, *pi*, *te*, *ti*, *ke*, *ki* sólo pierden la vocal: *go diyot ma ngu* 'Yo alumbro mi casa'. Los acabados en C+vocal o pierden la vocal o cambian la *c* a *š*: *hin di pec*

nbokhq 'no tengo dinero', *ph ci* 'ayudar', *da ph š okhq* '¡Dios te ayude!' Para agregar los pronombres de objeto puede o no estar sincopado el verbo. *-gi* de primera persona se vuelve *-ki* si se apocopa: *mądi-gi* '¡Ámame!', pero también: *mąhki*.

Por último menciona lo que llama acompañamiento y que no es otra cosa que el dual que para nada reconoce: *di-pa-be na šu* 'voy con Juan', *gi-ńuni-gi na suše* 'Comes con José', *na šua bi-ńuni-gi na bednu* 'Juan come con Pedro'.

López Yepes (1826) es un catecismo que trae un vocabulario bastante extenso y que también tiene una lista de los símbolos que emplea para representar la lengua. Utiliza vocales en letra bastardilla para las nasalizadas, una *a* al revés para la /ɔ/ y una *e* también al revés para la /ɛ/. Emplea un símbolo parecido al de Cárceres para la /ʌ/ y una especie de *h* al revés para la /ɦ/. Señala que como hay unas cuantas palabras con /č/ se reserva la grafía <ch> para ese sonido y utiliza <qh> para /kh/. También explica la diferencia entre /c/ y /cʔ/ y se propone usar <tz> para la primera y <ttz> para la segunda. En realidad no hay tanta diferencia entre su ortografía y otras anteriores.

Los únicos autores modernos que se han dedicado al otomí antiguo son Soustelle (1937) y Manfred Kudlek (1974). Soustelle hace algunos comentarios sobre el *Arte* de Cárceres que considera bastante confuso y deficiente. Pone en duda, por ejemplo, que haya habido dos conjugaciones en otomí (pp. 239-40); pero probablemente sí las hubo porque en el diccionario de Urbano cada entrada de un verbo indica si es de *tana* o de *tati* y curiosamente también hay unos de *titi*. Kudlek presentó un trabajo en el Congreso de Americanistas sobre los verbos basándose en Cárceres y Urbano que es muy útil.

Si recordamos la historia de los asentamientos otomíes y de sus numerosas migraciones, no nos sorprenderá que haya habido dialectos divergentes. Esto lo confirma lo que dice el autor de *Luces del otomí*, quien indica que en las clases a las que asistía había personas de diversos sitios y que había variedad en giros y léxico. No se ha estudiado la historia de estas variaciones, ni tampoco se ha hecho un estudio de la distribución actual de los dialectos. Pero si comparamos los datos actuales que se tienen podemos darnos cuenta de la diversidad. También se sabe algo de la inteligibilidad mutua por el estudio de Eglan y Bartholomew de 1978. En dicho trabajo, los dialectos estudiados formaron seis grupos: 1) Noreste o Sierra de Hidalgo. 2) Sureste, que incluye pueblos de Puebla y de Hidalgo. 3) Ixmiquilpan y alrededores. 4) Querétaro, Guanajuato, norte del Estado de México. 5) Suroeste, que incluye pueblos del Estado de México. 6) Tlaxcala: Ixtenco.

Los dos primeros grupos pueden juntarse en uno solo porque hay mucha inteligibilidad entre los pueblos que forman el centro de cada uno

de ellos. El tres y el cuatro también pueden juntarse aunque la inteligibilidad entre Ixmiquilpan, Hidalgo y Tolimán, Querétaro no es tan alta como la del caso anterior. Además, aunque no se incluyó en el estudio, se sabe que en Tilapa, México se habla un dialecto divergente.¹³

En lo que sigue, revisaremos los principales trabajos de cada una de las zonas mencionadas y al final daremos algunos ejemplos para ilustrar la diversidad existente y también para ver los cambios entre el otomí antiguo y el actual.

La zona de la Sierra de Hidalgo cuenta con la gramática más completa del otomí moderno intitulada *Luces contemporáneas del otomí*, que es una obra de Jenkins, Voigtlander, y Echegoyen de 1979 aunque los nombres de las autoras no aparecen en la portada. Como Echegoyen firma las advertencias, en la bibliografía se cita su nombre. Se trata de una gramática práctica para un público extenso. Su presentación es sumamente clara y trae muchísima información. Puede considerarse como una gramática de consulta. Según parece éste es el otomí más conservador tanto en fonología como en gramática. Conserva, por ejemplo, los aspectos de localización mencionados por Cárceres, es decir, hay una conjugación especial para expresar que una acción se ejecuta 'allá', 'arriba' o 'abajo'. En otros dialectos no encontramos estos aspectos.

Además de esta gramática podemos señalar los trabajos siguientes: Voigtlander y Bartholomew (1972) estudian la transitividad en relación con los verbos reflexivos, así como la formación de verbos causativos.

Blight y Pike (1976) hacen una descripción de la fonología del dialecto de Tenango de Doria.

Bartholomew (1973) se refiere a las cláusulas dependientes; es un artículo sumamente interesante en donde la autora señala la influencia, en este caso sutil, del español: se emplea la conjunción *pa* 'para' cuando un pasado sigue a otro y cuando un futuro sigue a un pasado para indicar propósito. Si las cláusulas siguen un orden cronológico, no se marcan.

El otomí de Santiago Mexquititlán, Querétaro cuenta con una gramática muy reciente de Hekking (1984). Es muy completa, su exposición es sumamente clara y contiene muchos ejemplos. El otomí que se describe es muy semejante al del Mezquital, pero tal vez se asemeja más al de Toluca. Tiene nueve vocales, orales, /a/, fricativas /f, θ, x/ y tres tonos. Posee dual y plural.¹⁴

Al otomí del Mezquital se le han dedicado numerosos trabajos, entre los que se encuentran los siguientes:

Ecker (1952) es un compendio de gramática otomí. Se refiere a los dialectos del Mezquital y de Huixquilucan, y también cita autores antiguos por lo que a veces es difícil saber cómo es el dialecto del Mezquital, pero

¹³ Véase Schumann (1975).

¹⁴ Hekking y Andrés de Jesús (1989) es un diccionario del mismo dialecto.

fuera de esta sobreposición de estadios y de sitios geográficos, el trabajo es excelente y sumamente claro. Serviría de introducción en un curso en donde se quisiera dar un conocimiento somero, pero claro de esta lengua.

Arroyo (1955) se dirige a un público más extenso y no incluye todos los tiempo-aspectos de los verbos. Se ve claramente en su trabajo que este otomí ha perdido la /ɔ/ y está perdiendo la nasalización. Generalmente se describe con fricativas /f, θ, x/ aunque Arroyo emplea <th> y <j>. También vemos que se ha perdido el dual y que para el plural se utilizan /he/ (excl.) y /hi/ (incl. segunda y tercera personas).

Bernard (1967, 1970) describe las vocales del dialecto e insiste en que se está perdiendo la nasalización, en tanto que Bartholomew (1968) indica que la /ɔ/ y la /a/ se han fusionado y se manifiestan como /a/ y que /i/ y /y/ si bien tienen un rendimiento funcional bajo, existen, aunque pueden darse orales; en cambio las vocales orales nunca se manifiestan nasalizadas, por lo que el contraste persiste.

El sistema se considera en Wallis (1968) y el tono en particular en Leon y Swadesh (1949) y Leon (1962). Estos últimos autores son de la opinión de que sólo hay un tono bajo y uno alto, y que el ascendente; se puede eliminar si se considera que cada vez que aparece fonéticamente hay dos vocales y no una. Sinclair y Pike (1948) por su parte demuestran que hay tres tonos: alto, bajo y ascendente, y su análisis es el que se acepta generalmente, aunque Bernard (1966) también es partidario de considerar que hay cantidad vocálica.

Por lo que respecta a la morfología, además de Ecker (1952) y Arroyo (1955) contamos, con dos artículos de Wallis; uno de 1956b trata de lo que llama "simulfijos". En otomí el verbo consta de una primera parte, que persiste y no se desaparece cuando hay apócope, y de otra segunda que suele desaparecer y que Cárceres ya había notado y Ecker llama determinativo, dándoles significados como -tʔi (tʔe) (desde afuera para adentro y de arriba hacia abajo). No cabe duda de que históricamente se pueden considerar a estos determinativos como morfemas aparte. Pero hoy día, los hablantes consideran a los temas como un todo y se está en terreno resbaladizo.¹⁵ El primer artículo de Wallis es sumamente difícil. En el segundo de 1964 da otros datos pero nunca hace una descripción morfológica completa, lo que es una lástima porque en realidad no contamos con ninguna del Mezquital. Hemos señalado que Ecker agrega cuestiones de otros dialectos antiguos y modernos. Arroyo expresamente simplifica las cosas y Wallis sólo se ocupa de algunas cuestiones verbales.

Contamos con dos trabajos sobre sintaxis del Mezquital, un artículo muy largo de Lanier de 1968 y un libro de Hess curiosamente del mismo año. Los dos cubren más o menos el mismo terreno y no difieren tanto en

¹⁵ Sin embargo, Echegoyen *et al.* (1979) señalan que las terminaciones de los verbos tienen ciertas funciones adverbiales.

el análisis. El de Lanier, por ser más compacto, es un poco más difícil aunque cuenta con muchos ejemplos. El de Hess tiene una presentación más accesible, pero realmente los dos se complementan muy bien.

Sobre el Estado de México, hay muy pocos trabajos, el capítulo de Soustelle (1937) sobre el dialecto de San José del Sitio, Ixtlahuaca, una fonología muy detallada y completa de Andrews (1949) sobre el otomí de Temoaya, otro muy breve de Andrews (1954) sobre topónimos y dos trabajos de Lastra, uno de 1989 y otro en prensa. El primero es un volumen del Archivo de Lenguas Indígenas de México dedicado al otomí de un pueblo de Toluca, San Andrés Cuexcontitlan, en donde se ejemplifica la sintaxis de manera ordenada, pero no se hace un análisis. El segundo es una descripción bastante completa de la morfología del mismo dialecto y tiene un léxico ejemplificado y textos.

Tenemos también el otomí de Ixtenco sobre el que llamó la atención Weitlaner (1933, 1956) pero realmente no lo describió. Se trata de un dialecto en vías de extinguirse, por lo que la autora está llevando a cabo un trabajo descriptivo en ese pueblo el único de Tlaxcala donde se habla el otomí. En los alrededores, la lengua indígena que se hablaba o se habla, en algunos casos, es el náhuatl. En este dialecto tampoco hay /ɔ/, pero aquí se ha fusionado con /o/. Las fricativas del Mezquital se pueden analizar y se oyen fonéticamente como oclusiva más aspiración. Las vocales nasales son difíciles de oír, pero sí están en contraste. Hay tres tonos: alto, bajo y ascendente. En cuanto a morfología, tampoco hay dual, pero se utilizan los antiguos sufijos del dual *-be*, *-me* *-wi* para marcar el plural, los antiguos sufijos del plural se reconocen, pero no se usan y significan algo así como un plural que se refiere a una gran cantidad de cosas o personas.

Por último, hay que referirse al otomí de Tilapa, Estado de México, para el que únicamente se cuenta con un trabajo muy breve de Schumann (1975) en el que se incluyen las cien palabras de Swadesh y algunas otras más, pero no hay nada sobre la gramática. Se trata de un dialecto cuyo inventario de fonemas se asemeja al de otros dialectos pero que no tiene vocales abiertas y tiene *ou* donde los demás tienen *o* y *ei* donde los demás tienen *e*. Hay otras correspondencias que se ejemplifican en la sección de léxico más abajo.

No hay ningún estudio sobre el otomí de Michoacán, lengua que sería urgente rescatar si es que no se ha extinguido.

Hemos ya mencionado los trabajos más accesibles sobre el otomí que se han escrito.¹⁷ Para dar una idea de la diferencia entre el antiguo y el moderno, transcribimos aquí el Padre nuestro en la versión dada en *Luces del otomí* (p. 71) compuesta por los padres del Hospital Real y otra escrita por don David Alonso de Ixtenco para demostrar que ‘se puede decir

¹⁷ Como punto de partida se utilizaron las bibliografías de Bright (1967) y Hopkins y Jossierand (1979).

cualquier cosa' aunque él probablemente lo reza en español. La traducción que damos para la primera versión es una equivalencia aproximada. Para la segunda damos una literal y otra libre (sin división de morfemas puesto que la investigación se halla en proceso).

Padre nuestro c. 1750

gomataheke gobibi i emahęci
Padre nuestro que estás en los cielos

din m dihe animakh tųhų
santificado sea tu nombre

dabaęę amąnenihe
Venga a nos tu reino

dakaha nihne nugua mahay tengų emahęci
Hágase tu voluntad en la tierra como en el cielo

na mahmehį mapabi damidahkahe nadapaya
El pan nuestro de cada día dánosle hoy

ha damipunnagahe emindųcokihe
Y perdónanos nuestras deudas

tengųgahe dipunnahe eminduhpatehe
Así como nosotros perdonamos a nuestros deudores

hayyogigiegigihe gatahe anacote anacota
Y no nos dejes caer en tentación

ha damipi kahe anihingiho
Mas líbranos del mal

tengų dadakha
Así sea

Padre nuestro (Ixtenco, 1991)

mądáda khámé
Nuestro padre Dios
Padre nuestro
dáda khámé gibimi i mahet?i
Padre dios estás cielo
Padre nuestro que estás en los cielos,

gAcupakamé nithŭhŭ
 santificamos tu nombre.
 santificado sea tu nombre

bAʔéhe nimeti
 ven tu dueño de la tierra
 Venga a nos tu reino.

thóthó nimánaté tengothó maḥetʔí nekwa šimohđi
 siempre tu voluntad así nomás el cielo aquí en la tierra .
 Hágase tu voluntad así en la tierra como en el cielo.

rAkʔamé nuyá maḥmempagamé yaḥthothó ya pá
 danos ahora nuestros panes todos los días
 El pan nuestro de cada día dánosle hoy.

šinditʔodkamé maḡwendagámé
 Perdónanos nuestras cuentas.
 Perdónanos nuestras deudas

thengothóḡagámé nekagámé štatʔopagámé nutukagámé
 nosotros también hemos perdonado nosotros
 como nosotros perdonamos.

ʔoki diēndi mgámé habi kʔŭ datʔongagámé
 no nos metas a donde nos tienten
 No nos dejes caer en tentación.

hěgámé nu náćóʔ
 líbranos del inicuo
 Líbranos del mal.

bigwadí
 se acabó
 Amén.

Por último haremos unas comparaciones entre los dialectos actuales, primero de cuestiones gramaticales básicas y después de léxico.

Artículos

<i>Sierra</i>	<i>Querétaro</i>	<i>Mezquital</i>	<i>Toluca</i>	<i>Ixtenco</i>	<i>Tilapa</i>
ra	ar	ra	rA	rA,ʔ + r	ra
yĭ	ya	ya	yA	yĭ	

Poseivos

	<i>Sierra</i>	<i>Querétaro</i>	<i>Mezquital</i>	<i>Toluca</i>	<i>Ixtenco</i>
Primera	ma-	ma-	ma-	ma-	ma...gá (hablando hombre) mi...gá (hablando mujer) ¹⁶
segunda	ni	ir-	ri-	ri-	ni-
tercera	ra-	ar-	ra-	ra-	ra-ʔi r
dual excl.	ma...-ʔbe	ma...-ʔbe		ma...-be	
dual incl.	ma...ui	ma...wi		ma...-wi	
plural excl.	ma...he	ma...he	ma...he	ma...-he	ma...g -mé
plural incl.	ma...-hi	ma...-hi	ma...-hi	ma...-hi	ma...-wi
tercera pl.	yi	ya	ya...-ʔi	ya-.....-hi	yi-

Pronombres

	<i>Sierra</i>	<i>Querétaro</i>	<i>Mezquital</i>	<i>Toluca</i>	<i>Ixtenco</i>	<i>Tilapa</i>
yo	nugə	nugə, nugi	núgá, núgí	nugó	nugagá	kinga
tú	nuʔe	nuʔi, nuʔi	núʔi, núgé	nukʔigé	núkʔi	kinkʔe
él	nuʔa	nuʔ, nunf, nuna	núʔi, nuní, núná	gégé	núʔa	kihni
nosotros	nugəʔbe	nugʔbe,		nugóbé		kingambʔe
dual excl.		nugəʔbe				
nosotros	nugəwi	nugwi,		nugówí		kingaʔwi
dual incl.		nugəwi				
ustedes	nuʔeui	nuʔi wi,	nukʔigé wí	nugégewí		kinkʔeʔwi
		nuʔawi				
ellos dual						
nosotros	nug he	nughe,	nugáhe,	nugó-hé	nugágamé	kinga-hi
excl.		nugəhe	nugé			
nosotros	nug hi	nughi,	núhi	nugó-hi	nugawí	
incl.		nugəhi				
ustedes	nuʔehi	nuʔi hi,	nuʔihi	nukʔige-hi	núkʔiwí	
		nuʔahi				
ellos	nuʔi	nuʔi, nuyi,	núyi	nugégé-hi	nuʔ	kiha-yi
		nuya				

Interrogativos

	<i>Sierra</i>	<i>Querétaro</i>	<i>Mezquital</i>	<i>Toluca</i>	<i>Ixtenco</i>
dónde	hapi	hogemʔbi, hoʔbi	hábi	ánkʔa	habí

¹⁶ Soustelle (p. 234) comenta que no se ha atestiguado *-mi* como posesivo en el habla de las mujeres en ningún dialecto moderno y cuestiona la afirmación de Cárceres al respecto. Ahora ya tenemos el testimonio de Ixtenco.

qué	ʔbeʔa	tem, temí	ha	té	té, téʔa, teg
quién	toʔo	togoʔá	toʔó	tǒ	tǒgΛʔá
cómo	hanxa, hagemxa	honxa, hanxa	téngú	ánkha	téngú
cuándo	hámʔbi	hámʔbi	háʔmi	khámá	inkhanmi
cuál	ndaʔa	tange	ndaʔá	ndΛnΛ	
cuánto	hangu	tengu hangu	hángu	téngu	

Numerales

	<i>Sierra</i>	<i>Querétaro</i>	<i>Mezquital</i>	<i>Toluca</i>	<i>Ixtenco</i>	<i>Tilapa</i>
1	nʔda	ʔnaha	ʔná	na	náʔá	ndʔa
2	yoho	yoho	yóhó	ʔyóhó	yǒhó	you
3	hyu	hñu	hnǔ	ñú	hju	syu
4	goho	goho	gohó	góhó	kǒhó	kouhyou
5	ki tʔa	ki tʔa	kǔ tá	kǔ tá	kǔ tʔá	kǔ tʔa
6	ʔdato	ʔrato	ʔrahto	ʔráhto	rǎtó	rahtou
7	yoto	yoto	yoto	yohtó	yotó	yuhtou
8	hyato	hñato	hñató	ñaható	siato	syqhtou
9	gi to	gi to	gi tó	gi htó	gi to	kʔi tou
10	ʔdetʔa	ʔretʔa	ʔretʔá	ʔrétʔá	rátʔa	ʔreitʔa
11	ʔdeʔmaʔda	ʔretʔamaʔna	ʔr* tʔamaʔrá		rátʔá	mará
20	ʔd>te	ʔretʔama ʔretʔa, nʔte	ʔnáté		rǒté	
40	yote	yohonǎte	ñoté		yǒté	

Nombre conjugado

	<i>Sierra</i>	<i>Querétaro</i>	<i>Mezquital</i>	<i>Toluca</i>	<i>Ixtenco</i>
	'ser jefe'	'ser muchacha'	'ser hombre'	'ser cura'	'ser trabajador'
1ª p.	drá-hmu-g	dar-nšuci (g)	drá-ʔñ h	dr -mǒkhá	d r - mephí-gá
2ª p.	grá-hmu-ge	gar-nšuci (ge)	grá-ʔñ h	gr -mǒkhá	gr -mephí
3ª p.	ra-hmu-ʔa	ar-nšuci (ʔ ,ni , na)	ra ñ h	r -mškhá	r -mephí
1ª p. dual excl.	dyi-hmu-ʔbe	d y a-nšuci (g)ʔbe		di -mškhá-bé	
1ª p. dual incl.	dyi-hmu-wi	dya-nšuci (g)wi		di -mškhá-wí	
1ª p. pl. excl.	dyi-hmu-he	dya-nšuci (g)he		gi -mškhá-wí	
1ª p. pl. incl.	dyi-hmu-hi	dya-nšuci (g)		y -mškhá-wí	

2ª p. dual	gyi-hmuwi	gyi-nšuci (ge)wi	gi -mokhá-wí y -mokhá
3ª p. dual	yi-hmu		qi -mokhá-hf
2ª p. pl.	gyi-hmu-hi	gya-nšuci (ge)hí	y -mokhá-hf

Verbos

	<i>Sierra</i>	<i>Querétaro</i>	<i>Mezquital</i>	<i>Toluca</i>	<i>Ixtenco</i>
Presente	<i>guardar</i> di-peʔci gi-peʔci i-peʔci	<i>ver</i> di-nu gi-nu bi-nu	<i>querer</i> di-ne gi-ne (gi-, di-)ne	<i>ver</i> di-nú gi-nú i-nú	<i>cerrar</i> d i - khút gá di-khúti (b i -)khúti
Pretérito	<i>robar</i> dá-pe ga-pe bi-be	<i>saber</i> da-pâdi ga-pâdi bi-bâdi	<i>saber</i> da-pâdi ga-pâdi bi-bâdi	<i>saber</i> do-pâdi go-pâdi bi-bâdi	<i>saber</i> d -pâka g -pâdi bi-bâdi
Futuro	da-mpephi ga-mpephi di-mpephi	ga- di gi-ʔy du da-hnúdi	ga-húdi gi-húdi da-ʔyeni	go-ʔeni gi-ʔeni da-yeni	segar g -het -gá gi-hietí d -hietí

*Léxico*¹⁸

Las palabras que se escogieron ejemplifican algunas correspondencias existentes entre los dialectos, es decir: / / en la Sierra, Querétaro y Toluca, /a/ en el Mezquital, /o/ en Tilapa e Ixtenco; /o/ en todos los dialectos menos Tilapa que tiene /ou/: /ε/ en todos los dialectos menos Tilapa que tiene /e/: /e/ en todos los dialectos menos Tilapa que tiene /ei/: /â/ en todos los dialectos menos Tilapa que tiene /o/: /g/ inicial en todos los dialectos menos Tilapa que tiene /k/, /p/ en Tilapa y Sierra, /ʔb/ en Querétaro, Mezquital y Toluca, /m/ en Ixtenco; mb en Tilapa /m/ o /ʔb/ en los otros dialectos; /ñ/ en todos los dialectos menos Ixtenco y Sierra que tienen /y/. El resto de las palabras ejemplifican la variación léxica.

<i>Glosa</i>	<i>Sierra</i>	<i>Querétaro</i>	<i>Mexquital</i>	<i>Toluca</i>	<i>Tilapa</i>	<i>Ixtenco</i>
aguacate	---	cʔni	cʔáni	cʔni	---	cʔñni
ojo	---	dɔ	dá	dõ	to	dó
tierra	həi	hɔi	há	həi	ho	hoi
vender	pɔ	pɔ	pă	põ	---	põ

¹⁸ Fuentes: Sierra: Echegoyen *et al.* (1979); Querétaro: Hekking y Andrés de Jesús (1989); Mezquital: Wallis y Lanier (1956); Toluca: Lastra (en prensa); Ixtenco: Lastra, investigación en curso.

pulga	ʔɔ	ʔɔ	ʔa	ʔɔ̃	---	ʔo
piedra	dó	do	dó	dó	tou	dó
huevo	---	---	doʔni	doni	touʔuni	dóni
andar	---	ʔyo	ʔyo	ʔyo	ʔyou	yo
olote	---	yothɔ	yothá	yotha	youtho	
mano	ye	ʔye	ʔye	ʔye	ʔye	ʔye
frío	ce	ce	ce	ce	ce	ce
boca	---	ne	ne	ne	ndei	ne
agua	dehe	dehe	déhé	déhé	teihí	déhé
pescado	---	hwá	hwá	hwá	hwo	hwá
cabeza	yá	ñá	ñá	ñá	ño	yá
elote	---	manša	manšá	manca	moša	---
milpa	---	hwáhi	hwáhi	hwáhi	hwo	thuhú
campo	---	---	---	---	---	hwáhi
luna	---	zaná	zaná	zona	zono	zlná
cal	---	náni	náni	nani	noni	nani
oreja	---	gu	gu	gú	ku	gú
nube	---	gui	guuí	gúí	ku	gúí
negro	pothi	ʔbo	ʔbo	ʔbótʔi	poutyi	motʔi
largo	---	ma	má	má	mba	má
barriga	---	míi	míi	míi	mbwi i	cʔíphó
senos	---	ʔba	ʔbá	ʔba	mba	
humo	---	ʔbiphi	ʔbíphí	biphi	mbiphi	miphí
arena	ʔbomu	ʔbomu	ʔbomú, ʔmonú	ʔbomú	mbumu	mómú
ceniza	---	ʔbospi	ʔbospí	ʔbospí	mbu-cibi	móspí
pinole	---	tʔenthphí	ʔbótʔi	motʔi	---	---
nariz	---	šínu	šínú	šínú	šínu	šíyu
cabeza	yá	ñá	ñá	ñá	ño	yá
otomí	---	ñáñho	hñáñnú	---	---	yuhmú
rodilla	---	ñáñmu	ñáñmu	ñáñmú	ñohmu	yáñmú
padre	ta	ta, tada	dáda, ta	ta	---	dada
madre	mbe	me, naná	me, náná	me	---	má
mujer	šicu	ʔbehñá	ʔbehñá	ʔbehñá	nana	danšu
hombre	ʔyohi	ʔñáñá	ʔñáñá	ñí hí	néʔo	ñóhí
niño	tʔí hni	baçi	baçi	bañcçi	---	baçi
esposa	---	ʔbehñá	ʔbehñá	ʔbehñá	---	šicu
caballo	(nda)phani	phani	pháni	pháni	phani	táge
mula	phani	cum(í)zo	---	---	---	pháni
guajolote	godo	šara	damʔní	damaʔni		damani
guajolota	cuga	cuk(í)do	nšora	mehúkóni		cuhoʔkʔní
puerco	nd cʔí di	bi ci di	cʔí dí,, záhua	zakhwa		bizú

cuchillo	theni	kwai	huai, khuai	khuái	---
juguete	tʔembi	ʔñeni	ntʔeni	ʔini	
maestro	ʃ nbate	ʃ mbate	ʃahnáté	maestro	ñuteté
gallo	tamphA	meʔni	méʔnkha	míngua	táni
dinero	---	bokha	bokhá	dómi	tʔopho
plátano	muza	ɖaɖa	ɖaɖá	zǎɖí	dʒncí

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1982), *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: La experiencia de México*. México, D.F.: CIESAS, Cuadernos de la Casa Chata.
- Anónimo (s.f) [posterior a 1767], *Luces del otomí*. [México]: Imprenta del Gobierno Federal editado por Eustaquio Buelna en 1893.
- Andrews, Henrietta (1949), Phonemes and morphophonemes of Temoayan Otomí. *IJAL* 15: 213-22.
- Arroyo, Victor Manuel (1955), *Elementos de gramática otomí*. [México]: Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital e Instituto Lingüístico de Verano.
- Bartholomew, Doris (1965), *The reconstruction of Otopamean*. The University of Chicago. Tesis doctoral.
- (1968), Concerning the elimination of nasalized vowels in Mezquital Otomí. *IJAL* 34: 215-17.
- (1973), Otomí dependent clauses. En Corum, Claudia *et al.* (eds.) *You take the high node and I'll take the low node*. Chicago: Chicago Linguistic Society, pp. 1-8.
- Bernard, H. Russell (1966), Otomí tones. *Anthropological Linguistics* 8. 9: 15-19.
- (1967), The vowels of Mezquital Otomí. *IJAL* 33: 247-48.
- (1970), More on nasalized vowels. *IJAL* 42: 60-63.
- Blight, Richard C. y Eunice V. Pike (1976), Phonology of Tenango Otomí. *IJAL* 42: 51-57.
- Bright, William (1967), Inventory of descriptive materials. En Norman A. McQuown (ed.) *Handbook of Middle American Indians*, vol. 5, Linguistics. Robert Wauchope, editor general. Austin: University of Texas Press, pp. 9-62.
- Carrasco Pizana, Pedro (1950), *Los otomíes. Cultura e historia prehispánica de los pueblos mesoamericanos de habla otomiana*. Edición facsimilar, México: Biblioteca enciclopédica del Estado de México, 1979.
- Cárceres, Fray Pedro de (1907), *Arte de la lengua otomí*. Publicado por Nicolás León. Boletín del Instituto Bibliográfico Mexicano VI [se cree que fue escrita en 1508].
- Contreras García, Irma (1985), Bibliografía sobre la castellanización de los grupos indígenas de la República Mexicana. México: UNAM.
- Echegoyen Gleason, Artemisa *et al.* (1979), *Luces contemporáneas del otomí. Gramática del otomí de la Sierra*. México: Instituto Lingüístico de Verano.

- Ecker, Lawrence (1938), A criticism of Soustelle... *Boletín Bibliográfico de Antropología americana* 2 (1-2-3): 17-30.
- (1952), Compendio de gramática otomí. *Anales del INAH* 4 (1949-50): 121-173.
- Egland, Steven y Doris Barholomew (1978), *La intelegibilidad interdialectal en México: resultados de algunos sondeos*. México: Instituto Lingüístico de Verano.
- Galnier, Jacques (1979), *n²y h Les indiens otomis. Hiérarchie social et tradition dans le Sud de la Huasteca*. México: Mission Archeologique et Ethnologique Française en Mexique.
- Heath, Shirley Brice (1972), *Telling Tongues: Linguistic Policy in Mexico*. New York: Teachers College, Columbia University. Traducción al español publicada por el Instituto Nacional Indigenista, México, 1972.
- Hekking, Ewald y Severiano Andrés de Jesús (1984), *Gramática otomí*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- (1989), *Diccionario español-otomí de Santiago Mexquititlán*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hess, Harwood (1968), *The syntactic structure of Mezquital Otomí*. La Haya: Mouton.
- Hopkins, Nicholas A. y J. Kathryn Josserand (1979), Bibliografía sobre la familia otomangue. En Hopkins y Josserand (eds.) *Estudios Lingüísticos en otomangue*. México: SEP-INAH, pp. 77-146.
- Kudlek, Manfred (1974), La estructura verbal del otomí clásico. XLI Congreso Internacional de Americanistas. México, 2-7 de septiembre de 1974.
- Lanier, Nancy (1968), Three structural layers in Mezquital Otomí Clauses. *Linguistics* 43: 32-85.
- Lastra, Yolanda (1989), *Otomí de San Andrés Cuexcontitlan, Estado de México*. Archivo de Lenguas Indígenas de México 13. México: El Colegio de México.
- *El otomí de Toluca. Léxico y textos de San Andrés Cuexcontitlan*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM (en prensa).
- El vocabulario trilingüe de fray Alonso Urbano. *Homenaje a Lope Blanch*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM (en prensa).
- Leon, Frances y Morris Swadesh (1949), Two views of Otomí prosody. *IJAL* 15: 100-05.
- Leon, Frances (1962), Revisión de la fonología del otomí. *Anales del INAH* 15: 315-30.
- López Yepes, Joaquín (1826), Catecismo y declaración de la doctrina cristiana en lengua otomí con un vocabulario en el mismo idioma. México.
- Manrique C., Leonardo (1969), The Otomi. En Vogt, Evon Z. (ed.) *Ethnology, part two, Handbook of Middle American Indians* Vol. 8. Robert Wauchope, editor general. Austin: University of Texas Press, pp. 682-722.
- México (1981-84), *Décimo censo de población y vivienda*. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- Neve y Molina, Luis de (1767), *Reglas de ortografía, diccionario y arte del idioma otomí*. Edición facsimilar, 1975. México: Biblioteca Enciclopédica del Estado de México.

- Rensch, Calvin R. (1976), *Comparative Otomanguean phonology*. Bloomington: Indiana University.
- Schumann, Otto (1975), Nota sobre la lengua ocuilteca y sus relaciones. En Piña Chan, Román (ed.) *Teotenango: el antiguo lugar de la muralla*. Tomo II. Dirección de Turismo, Gobierno del Estado de México, pp. 529-39.
- Sincalir, Donald E. y Kenneth L. Pike (1948), The tonemes of Mezquital Otomi. *IJAL* 14: 91-98.
- Soustelle, Jacques (1937), *La famille otomi-pame du Mexique Central*. Travaux et Mémoires de l'Institut d'Ethnologie. Paris.
- Suárez, Jorge A. (1983), *The Mesoamerican Indian Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Urbano, fray Alonso (1605), *Vocabulario trilingüe*. Manuscrito en la Biblioteca de la Universidad de Paris. Impreso por René Acuña (ed.) México, UNAM, 1990.
- Voigtlander, Katherine y Doris Bartholomew (1972), Semiology and transitivity in Eastern Otomí verbs. *Lingua* 29: 38-53.
- Wallis, Ethel A. (1956), Simulfixation of aspect markers in Mezquital Otomi. *Language* 32: 453-59.
- (1964), Mezquital otomí verb fusion. *Language* 40: 75-82.
- (1968), The word and the phonological hierarchy of Mezquital Otomí. *Language* 44: 76-90.
- Wallis, Ethel y Nancy Lanier (1956), *Diccionario castellano-otomí, otomí-castellano*. Itzmiquilpan, México: Ediciones del Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital y del Instituto Lingüístico de Verano.
- Weitlaner, Robert L. (1933), El dialecto otomí de Ixtenco, Tlaxcala. *Anales del Museo Nacional*, 4ª época, 8: 667-92.
- (1956), El otomí de Ixtenco, Tlaxcala. *Estudios Antropológicos publicados en homenaje al Dr. Manuel Gamio*. México: UNAM y Sociedad Mexicana de Antropología, pp. 693-96.

LA PREPOSICIÓN PARA DEL ESPAÑOL: UN ACERCAMIENTO A SUS ORÍGENES

CHANTAL MELIS
El Colegio de México
Universidad Nacional Autónoma de México.

Introducción

Es un hecho sabido que la preposición española *para* se deriva de una composición del latín tardío formada por la unión de *per*, o *pro*, más *ad*. También se sabe que el antecedente compuesto pasó al español en la forma *pora*, de la que dan cuenta los textos más antiguos, antes de convertirse en *para* por un proceso de asimilación vocálica.¹

El desacuerdo empieza con respecto al primer elemento de la composición *por-a*. Algunos historiadores de la lengua lo han querido vincular con una forma única, ya sea *per*, ya sea *pro*;² otros, en cambio, han defendido el origen doble de *pora*: *per ad* y *pro ad*, insistiendo en la confusión entre *per* y *pro* que se halla reflejada en los testimonios del latín medieval.³ Como prueba de esta confusión suele mencionarse el nacimiento de un solo sustituto (cf. español *por*) en la mayoría de las lenguas románicas.⁴

¹ Para una exposición detallada de estos hechos véase la revisión bibliográfica de Timo Riiho, *Estudio sobre los orígenes y la evolución de una oposición prepositiva iberrománica*, Societas Scientiarum Fennica, Helsinki, 1979, pp. 20-25. Los ejemplos muy tempranos de *para* (anteriores a la segunda mitad del siglo XIII) deben considerarse como casos excepcionales: Joan Corominas y José A. Pascual, *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Gredos, Madrid, 1987, s.v. *para*.

² La derivación de *per ad* la sostiene, por ejemplo, Federico Hanssen, *Gramática histórica de la lengua castellana*, El Ateneo, Buenos Aires, 1945, §726, pp. 311-312. Sugieren *pro ad* W. Meyer-Lübke (*Grammaire des langues romanes. III, Syntaxe*, trad. del francés por A. Doutrepoint y Georges Doutrepoint, Reimpresión G.E. Stechert & Co., Nueva York, 1923, §132, p. 169) y Ramón Menéndez Pidal (*Manual de gramática histórica española*, Espasa-Calpe, Madrid, 14a ed., 1973 (1904), §129, p. 336), entre otros.

³ Véase, por ejemplo, Juan Bastardas Parera, *Particularidades sintácticas del latín medieval (cartularios españoles de los siglos VIII al XI)*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Barcelona-Madrid, 1953, p. 93.

⁴ En los estudios sobre diacronía románica es común que se haga referencia a este

En este trabajo intento arrojar luz sobre el origen de *pora*, prestando atención tanto a los antecedentes latinos cuanto a los primeros contextos de uso. Es preciso decir que me limito a los casos en que la preposición se asocia a una frase nominal, sin ocuparme de la construcción con infinitivo. El estudio se inicia con un recorrido por el latín tardío de España (siglos IX a XII), en busca de los empleos prepositivos que sean de interés. Abordo *per* y *pro* en la sección 1, y las composiciones *per ad* y *pro ad* en la sección 2. Para la parte latina del trabajo me apoyo en documentos notariales, más próximos a la lengua hablada y, por tanto, fuentes privilegiadas de información con respecto a la evolución romance.⁵ Procedo entonces, en la tercera y última sección, al examen de las primeras apariciones de *pora*. El estudio se circunscribe a los siglos XII y XIII, y reúne los datos de ambos siglos ya que el examen de *pora* reveló situaciones muy parecidas en cuanto a valor semántico y distribución contextual. Por razones de continuidad con la parte latina, me sigo apoyando en documentos notariales. Pero ahora sumo a éstos fuentes de carácter literario. En lo que respecta al siglo XII incluyo el texto poético del *Poema de mío Cid*, dada la escasez de documentación en prosa para este periodo. El siglo XIII está representado por una muestra de la *Primera Crónica General de España* y por el *Libro de Apolonio*, como texto de control para los datos poéticos del *Poema de mío Cid*.⁶

Con el fin de hacer la historia de *pora* es necesario acercarse en primer lugar a los étimos latinos *per* y *pro*. Considero exclusivamente los usos

fenómeno; así W. Meyer-Lübke, *op. cit.*, §457, p. 518; Gerhard Rohlfs, *From Vulgar Latin to Old French*, trad. del alemán por V. Almazán y L. McCarthy, Wayne State University Press, Detroit, 1970, p. 118.

⁵ Juan Bastardas Parera, *op. cit.*, p. xxvii.

⁶ El *corpus* utilizado para este trabajo consiste en los materiales siguientes: *Apol.* = *Libro de Apolonio*, ed. paleográfica de Manuel Alvar, Castalia, Madrid, 1976; *Cancil.* = Maurilio Pérez González, *El latín de la cancillería castellana (1158-1214)*, Ediciones Universidad de Salamanca/Ediciones Universidad de León, Salamanca/León, 1985; *Chart.* = Erik Staaff, *Étude sur l'ancien dialecte léonais d'après des chartes du xiii^e siècle*, Almqvist & Wiksell, Uppsala, 1907; *Cid* = *Cantar de mío cid*, ed. paleográfica de Ramón Menéndez Pidal, 5a ed., Espasa-Calpe, Madrid, 1980 (1898); *Crest.* = *Crestomatía del español medieval*, ed. R. Menéndez Pidal, R. Lapesa y M. S. de Andrés, Universidad de Madrid, Madrid, 1965; *Crón.* = *Primera Crónica General de España*, ed. R. Menéndez Pidal et al., Gredos, Madrid, 1955; *DLE* = *Documentos lingüísticos de España*, ed. R. Menéndez Pidal, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1966; *Fuer.* = *Colección de fueros municipales y cartas pueblas de los reinos de Castilla, León, Corona de Aragón y Navarra*, ed. D. Tomás Muñoz y Romero, Madrid, 1847; *Gl. Em.* = Santos García Larragueta, *Las Glosas Emilianenses. Edición y estudio*, Gonzalo de Berceo, Logroño, 1984; *Gl. Sil.* = *Glosas Silenses*, en R. Menéndez Pidal, *Orígenes del español*, 4a ed., Espasa-Calpe, Madrid, 1956 (1926); *Guad.* = *Fuero de Guadalajara (1219)*, ed. Hayward Keniston, Klaus Reprint Co., Nueva York, 1965; *Mill.* = *Cartulario de San Millán de la Cogolla*, ed. D. Luciano Serrano, Centro de Estudios Históricos, Madrid, 1930; *Orig.* = R. Menéndez Pidal, *Orígenes del español*, 4a ed., Espasa-Calpe, Madrid, 1956 (1926); *Valp.* = L. Barrau-Dihigo, "Chartes de l'église de Valpuesta du ix^e au xi^e siècle", *Revue Hispanique*, 7 (1900), pp. 273-389.

pertinentes para el objeto de estudio, y a partir de ellos llego a establecer el valor básico que tienen, respectivamente, estas dos preposiciones en los contextos que me ocupan: la idea de ‘trayecto’, inherente en *per*, y el sentido de ‘orientación’ que conlleva *pro*. Procediendo con el análisis de los compuestos *per ad* y *pro ad*, voy a argumentar que no es necesario decidir si *pora* deriva de uno u otro, en vista de que los dos giros prepositivos significan prácticamente lo mismo. Su valor de ‘trayecto orientado hacia un límite’ se desprende con claridad de los contextos que favorecen su uso. Tienen en común estos contextos el hacer referencia a cierto tipo de movimiento, bien de carácter físico, cuando la predicación incide en el dominio espacio-temporal, bien de carácter figurado, en asociación con verbos de ‘atribución’ y ‘adquisición’. Mostraré luego que el derivado castellano *pora* hereda la significación básica de los giros *per ad* y *pro ad*. Esto lo refleja, en parte, el hecho de que *pora* aparece en contextos de movimiento semejantes a los que condicionaban la elección de sus antecedentes latinos. Evidencia en favor del significado básico nos llega también a través de la función innovadora que viene a asumir la castellana *pora*. Efectivamente, *pora* extiende su distribución a contextos estáticos (‘ser’, ‘tener’, etcétera), y en dicha extensión se manifiesta un cambio diacrónico notable. Enfoco el cambio y sus implicaciones, sobre todo, el nivel de abstracción que genera la pérdida del rasgo de movimiento. A la misma vez, se pone de relieve cómo el valor básico de *pora* permite interpretar su función con verbos de ‘estado’ mediante una ligera matización en términos de ‘posición orientada hacia un límite’.

***Per* y *Pro* en el latín medieval de España (siglos IX a XII)**

Entre los múltiples valores de *per* y *pro*, sólo destacaré un par de significados que resultan imprescindibles para el análisis de *pora*. Empezando con *per*, vemos que la preposición, en su acepción fundamental —que se remonta a la época clásica y continúa en mi *corpus* medieval con bastante regularidad—, “evoca siempre un movimiento a través de una extensión continua o discontinua y recorrida total o parcialmente”.⁷

A la luz de esta definición, se entiende cómo *per* puede indicar un paso por determinado lugar:

- (1)a. *kareira que uadit per illo uale*
(*Orig. Monzón* 938, p. 30)
- b. *transeant per Mirandam et non per alia loca*
(*Fuer. Miranda de Ebro* 1099, p. 352)

⁷ Lisardo Rubio, *Introducción a la sintaxis estructural del latín*, Ariel, Barcelona, 1982, p. 176.

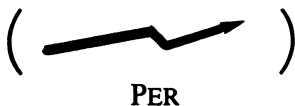
sirve para expresar una idea de extensión en el espacio o el tiempo:

- (2)a. ubicumque voluerint pascere *per* omnes istos terminos
praedictos
(*Fuer.* Oña 1011, p. 57)
b. *per* annum integrum communione careat
(*Fuer.* Coyanza 1030, p. 211)

y es capaz también de apuntar a la persona o cosa por medio de la cual una acción se ejecuta (valor ‘instrumental’):⁸

- (3)a. miracula... quae ipse creator *per* Sanctos suos operatus est
(*Fuer.* Astorga 1087, p. 321)
b. si mulier *per* poculum... occiderit filium
(*Gl. Sil.* VI, f 313v, p. 14)
c. *per* presens scriptum notum sit
(*Cancel.* # 868, p. 268)

En resumen, *per* es la preposición de los ‘trayectos’, entendidos en sentido amplio ya que los trayectos significados por *per* alternan entre lo concreto y lo figurado, son de carácter más o menos dinámico, y pueden carecer de todo rasgo de orientación. Reproduzco la figura de Schmidely⁹ para ayudar a visualizar el valor de *per*:



Por lo que concierne a *pro*, vamos a atenernos únicamente al valor ‘final’ de la preposición.¹⁰ Cabe subrayar que el dominio de la finalidad al

⁸ Este valor instrumental de *per* se extiende sobre todo en el periodo posclásico: Mariano Bassols de Climent, *Sintaxis histórica de la lengua latina*, t. 1, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Barcelona, 1945, §172, p. 136.

⁹ Jack Schmidely, “*Para et por*” en *Hommage à Bernard Pottier*, ed. J. L. Benezec et al., Klincksieck, París, 1988, vol. 2, p. 703. La figura, propuesta para la preposición *por* del español, me parece perfectamente aplicable a la latina *per*.

¹⁰ El valor ‘final’ de *pro*, adquirido por innovación posclásica, se deriva del significado clásico de ‘en favor de’, ‘en interés de’ (Federico Hanssen, *op cit.*, §708, p.305) y corresponde a un uso del habla popular (C.H. Grandgent, *Introducción al latín vulgar*, trad. del inglés, correg. y aument. por Francisco de B. Moll, Revista de Filología Española, Madrid, 1928, §79, p. 77). Se halla bien documentado ya en los autores cristianos; véase Max Bonnet, *Le Latin de Grégoire de Tours*, Hachette, París, 1890, p. 615; también Albert Blaise, *Manuel du latin chrétien*, Le Latin Chrétien, Estrasburgo, 1955, §348, p. 191.

que se refiere *pro* abarca, en realidad, un conjunto de relaciones de diversa índole. En algunas ocasiones la construcción de *pro* más frase nominal remite al fin propiamente dicho de la acción, fin éste que es a la vez meta y móvil, lo que el sujeto desea y lo que lo mueve a actuar:¹¹

- (4)a. et plus *pro* carnis luxuria quam *pro* salute animae laboramus
(*Gl. Em.* f. 68v, p. 132)
- b. ut non intrent ibi *pro* homicidio, nec *pro* furto
(*Fuer.* S. Martin de Tera 1065, p. 227)
- c. concedo vobis... *pro* remissione meorum... peccatorum
(*Fuer.* Palenzuela 1074, p. 273)
- d. dono ad sancti Emiliani *pro* me anime una terra
(*DLE* # 72, Millán 1109, p. 116)¹²

En ejemplos como éstos, *pro* introduce, efectivamente, el fin o, mejor dicho, la causa final.

En otra clase de situaciones, el sujeto actúa en beneficio (*pro*) de una persona, y se entiende que la persona beneficiada tuvo cierto papel en

¹¹ Según la definición que aquí se maneja, la finalidad propiamente dicha lleva implícitas dos nociones: por un lado, presupone que el sujeto se dirige voluntaria o *intencionalmente* hacia el fin que pretende alcanzar; por el otro, alude al hecho de que la meta propuesta es lo que hace o *causa* que el sujeto actúe. Estos rasgos de [+ intencional] y [+ causativo] suelen explicitarse, o concederse de modo tácito, en los estudios sobre el tema. Empezando con las definiciones gramaticales de la oración final, vemos el rasgo de intención recalcado en Samuel Gili Gaya, *Curso superior de sintaxis española*, 15a ed., Bibliograf, Barcelona, 1983 (1961), §223, p. 295: “Todas las oraciones finales llevan el verbo en subjuntivo, a causa del sentido de deseo o indeseo que encierra siempre el fin o intención con que se realiza un acto”; mientras Juan M. Lope Blanch (“Sobre la oración gramatical”, *NRFH*, 16 [1962]) subraya la cercanía con la causalidad: “Explica el motivo (causa final) por el que se realiza la acción principal” (p. 422). En cuanto a estudios de otro tipo, véase Eve E. Sweetser (“Grammaticalization and Semantic Bleaching”, en *General Session and Parasession on Grammaticalization*, ed. Shelley Axmaker, Annie Jaissner, y Helen Singmaster, Berkeley Linguistics Society, Berkeley, 1988) quien hace coincidir, sin mayor comentario, “intentional actions” y “purposes” (p. 393); y el artículo de Jean-Claude Chevalier (“But, cause et mobile. Le cas de l’espagnol classique”, *Travaux de linguistique et de littérature*, 18 [1980], pp. 197-212) sobre la relación entre fin y causa. De ahí, el fenómeno recurrente de las lenguas que extienden a un mismo morfema la capacidad de cumplir ambas funciones, de expresar la causa agente y la causa final: W. Meyer-Lübke, *op. cit.*, §456-459, pp. 517-520; Timo Riiho, *op. cit.*, pp. 284-287. La preposición *pro* es buen ejemplo de ello, puesto que, además de tener valor ‘final’, funciona también como relator causal. El uso causal de *pro* echa raíces en el periodo clásico (Félix Gaffiot, *Dictionnaire illustré latin-français*, Hachette, París, 1934, s.v. *pro*; Alfred Ernout y André Meillet, *Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots*, Klincksiek, París, 1967, s.v. *pro*), pero su difusión pertenece a la latinidad posterior (Jozsef Herman, *La formation du système roman des conjonctions de subordination*, Akademie-Verlag, Berlín, 1963, p. 84).

¹² Incluyo en esta primera categoría de fines auténticos la expresión *pro anima* ‘por el alma’ —frecuente en mis datos— porque implica la misma idea que la frase *pro remedio animae* ‘por la salvación del alma’, también muy usual.

inspirar o motivar la acción del sujeto. La presencia del elemento causal hace que esta segunda clase de usos se aproxime a la primera (causa final):¹³

- (5)a. et pactavi *pro* me domna Oneca quatuor centos solidos
(*Mill. # 106, 1033, p. 119*)
- b. non eant in expeditione, nisi *pro* rege obsesso
(*Fuer. Sahagún 1152, p. 311*)

En muchos otros casos, sin embargo, está claro que *pro* no establece ninguna relación propiamente ‘final’.¹⁴ Esto ocurre, por ejemplo, cuando la frase nominal carece de rasgos *causativos*, haciendo referencia a personas o cosas que sólo funcionan como metas de la acción principal:

- (6)a. quisquis homo ad predictam ecclesiam tam *pro* vivis quam *pro* defunctis aliquid dederit
(*Mill. # 20, 927, p. 27*)
- b. oportunum est hoc *pro* futuris temporibus per scripture conscribere tramitem
(*Fuer. Sahagún 1110, p. 307*)
- c. sic trado ipsa fascia...*pro* luminibus altariorum uestrorum, et *pro* victo monachorum
(*Valp. xxxv, 957/8, p. 345*)

Tampoco se trata de finalidad auténtica si la construcción no describe una acción *intencionalmente dirigida* hacia un fin. Así, los ejemplos que vienen a continuación incluyen verbos de ‘estado’ que resultan incompatibles con el rasgo de intencionalidad:

- (7)a. qui fidiatores sumus... *pro* ipsas kasas
(*Valp. XLV, 975, p. 355*)
- b. et aliam tertiam partem habeant populatores *pro* opere ponte et muris villae
(*Fuer. Mir. de Ebro 1099, p. 351*)

¹³ Se sabe que la preposición *por* del español hereda las funciones de *pro*, y entre ellas, esta misma capacidad de designar al beneficiario que impulsa a actuar. Patricia V. Lunn (“How *por* and *para* mean”, en *On Spanish, Portuguese and Catalan Linguistics*, ed. John J. Staczek, Georgetown University Press, Washington, D. C., 1988) cita el ejemplo “Todo lo que hace lo hace por su familia” y comenta al respecto: “It is well known, for example, that a beneficiary can be introduced by *por*, in which case the beneficiary is understood to have motivated the benefactor” (p. 166).

¹⁴ Reenvío al lector a la nota 11.

- c. *populator qui tenuerit haereditatem suam pro anno et die sine mala voce*
(*Fuer. Mir. de Ebro* 1099, p. 347)

Sin embargo, existe, a mi parecer, una definición que permite cubrir todas las acepciones ‘finales’ de *pro*, y que consiste en atribuir a la preposición el valor de simple *orientación*.¹⁵ En esta perspectiva, la frase nominal con *pro* explicita el término hacia el que la predicación se orienta, y que designa, según el contexto, a la causa final, el beneficiario (que puede o no influir en la acción), el destino que se da a las cosas, o el límite temporal. El rasgo caracterizador de *pro* podría esquematizarse así:



PRO

Resumiendo lo expuesto en esta primera sección, donde enfocamos los usos de *per* y *pro* que se vinculan a la historia de *para*, vimos que la preposición latina *per* indica ‘trayecto’, mientras *pro* se caracteriza por el rasgo de ‘orientación’.¹⁶ Consideremos ahora las locuciones prepositivas *per ad* y *pro ad*.

¹⁵ Agradezco a Ricardo Maldonado su valiosa ayuda en este punto, entre otros.

¹⁶ Pensando en lo que suele afirmarse sobre la confusión entre *per* y *pro*, me interesa hacer notar que, si bien documento en el latín tardío de España unos empleos de *per* con valor final, no cabe duda de que la expresión de la orientación (final) representa un valor constante de *pro*, y no así de *per*. En cuanto a *per*, recojo usos finales como los siguientes: “*per remedium anime mee dono*” (*Mill. #* 158, 1058, p. 169); “*licencia de comprare... tota animalia per carne*” (*Fuer. Logroño* 1095, p. 340); “*donamus tibi... cl. solidos pro servitio de mesa et clxx solidos per cruces et calices*” (*Fuer. Covarrubias* 978, p. 49). En el último ejemplo las dos formas alternan dentro de una misma oración. Tales ocurrencias son verdaderamente excepcionales en mi *corpus* (pero véanse Juan Bastardas Parera, *op. cit.*, p. 92, y Timo Riiho, *op. cit.*, pp. 167-172, donde se hace hincapié en la confusión valiéndose de un par de ejemplos similares). Merece mención el hecho de que Maurilio Pérez González (*op. cit.*) obtenga resultados compatibles con los míos en lo que toca a la distribución entre *pro* final (“muy frecuente”) y *per* final (un ejemplo citado) (p. 150). Donde registro mayor fluctuación es en el terreno de la causalidad. El fenómeno se entiende, puesto que *per*, lo mismo que *pro* (*supra*, nota 11), tiene funciones causales que se remontan a la época clásica (Antonio Tovar, *Gramática histórica latina. Sintaxis*, Espasa-Calpe, Madrid, 1946, §160c, p. 97). En cambio, la función final de *per* carece de tales antecedentes y su desarrollo en el latín tardío sólo parece explicarse por el “parentesco lógico” que existe entre la causalidad y la finalidad (Timo Riiho, *op. cit.*, pp. 192-194).

Per Ad/Pro Ad en el latín medieval de España (siglos IX a XII)

A partir del siglo IX, el latín notarial empieza a reflejar el uso de una nueva preposición compuesta de *per*, o *pro*, y *ad*, creación propia y exclusiva del área castellano-leonesa.¹⁷

Antes que nada, quiero centrar la atención en los elementos que integran los giros prepositivos. En la composición *per ad*, *per* aporta la idea de un recorrido por el espacio. *Ad*, por su lado, tiene entre sus numerosas funciones la de significar ‘aproximación a un límite’, con enfoque absoluto en el límite.¹⁸ Al unirse las dos preposiciones, al sumarse recorrido y meta, resulta que la travesía por el espacio adquiere dirección explícita y punto conclusivo. Ilustro con una figura:



En la composición *pro ad*, el sentido de ‘orientación’, inherente en *pro*, se une al valor terminal de *ad*. ¿Cómo describir el producto de esta unión? Si pensamos en su representación gráfica:



podríamos decir que *pro ad* invita a rellenar la distancia intermedia entre orientación inicial y meta final, a seguir el camino que los relaciona entre sí.

Así pues, fijándose en las representaciones esquemáticas, cabe deducir que ambas composiciones dan por resultado un valor común, que podría traducirse en términos de ‘trayecto orientado hacia un límite’. Y a la luz de la convergencia semántica se explica por qué los dos giros alternan en los mismos tipos de contextos, como se verá enseguida.

¹⁷ Juan Bastardas Parera, *op. cit.*, p. 102, donde el autor hace mención de los “abundantes” empleos de la nueva forma a partir ya del siglo x. En mi *corpus*, sin embargo, la preposición compuesta aparece de manera más bien esporádica. Semejante pobreza de documentación se deduce de la obra de Maurilio Pérez González (*op. cit.*), quien cita un solo ejemplo de *per ad* en combinación con un gerundio (p. 152 y p. 174).

¹⁸ Recupero la definición de Ramón Trujillo en torno a la preposición *a* en español moderno (“Notas para un estudio de las preposiciones españolas”, *VICC*, 26 [1971], p. 266), porque es, a mi juicio, perfectamente compatible con la latina *ad*; cf. J. Coste y A. Redondo, *Syntaxe de l'espagnol moderne*, Sedes, París, 1965, p. 311.

De acuerdo con mis materiales, deslindo tres tipos de contextos que motivan la aparición de *per/pro ad*:

1) Contexto espacial: típicamente, la frase nominal con *per/pro ad* se refiere al lugar que marca el límite de un camino:

- (8)a. via, quae vadit de Villanova *per ad* Sancta Maria
(*Fuer.* S. Maria de Rezmondo 969, p. 33)
- b. jlla karera que descure *pro a* Uiginagio
(*Crest.* León 1032, p. 11)
- c. nostra portione... pergit *per ad* ponteciella
(*Fuer.* Oña 1011, p. 56)

2) Contexto temporal: en el único ejemplo documentado, *pro ad* señala un plazo, o sea, evoca, al igual que en el contexto espacial, pero proyectado sobre el eje del tiempo, un trayecto dado que se aproxima a un punto límite:

- (9) *pro á* quindecim diebus portent suos alcaldes ad S. Nicolaum
(*Fuer.* Mir. de Ebro 1099, p. 351)¹⁹

Como puede advertirse, los usos espacio-temporales de *per/pro ad* ejemplifican de modo transparente el valor de la preposición compuesta que se definió más arriba sobre la base de las figuras.

3) Contexto (que llamaré) metafórico: *per/pro ad* establece una relación de interés positivo o negativo, se une a referentes animados e inanimados, y con este significado figurado parece depender casi siempre de verbos de ‘atribución’ (‘X da algo *per/pro ad* Y’) o de ‘adquisición’ (‘X consigue algo *per/pro ad* Y’):

- (10)a. dono... *pro ad* illo ganato... una baccariza
(*Mill.* # 11, 869, p. 16)
- b. non habent fuero dare asinos...neque ullah bestiam
pro ad fonssado
(*Fuer.* Nágera 1076, p. 289)
- c. pectet V solidos, medios *per ad* opus de illo senior
(*Fuer.* Logroño 1095, p. 337)

¹⁹ En el mismo texto aparece la forma *usque ad* ‘hasta’ con idéntico valor: “ita cum fidejussores *usque ad* septem dies portent suos alcaldes ad S. Martinum de Miranda” (p. 350). También el límite locativo admite este empleo: “nostra racione de riuulo *usque ad* uia que discurrunt homines” (*Valp.* xxiv, 950, p. 330); “illa via quae vadit *usque ad* hoc flumen Aragon” (*Fuer.* Sangüesa 1122, p. 429). Me parece que la conmutación con la forma *usque ad*, que expresa claramente ‘aproximación a un punto límite absoluto’, confirma el valor que hemos obtenido para *pro/per ad*.

- d. illos solgos... prendat eos meo merino *per ad* me
(*Fuer.* Tudela 1127, p. 420)
- e. home qui aceperit armas *per á* suo vicino pectet
(*Fuer.* Peralta 1144, p. 68)
- f. qui coneios vel liebres... comparare *per ad* atigara
(*Crest.* Fuero Madrid 1202, p. 70)

Vale preguntarse ahora qué es lo que estos contextos de ‘atribución’ y ‘adquisición’ tienen en común con los usos espacio-temporales que permita sostener el valor unitario de *per/pro ad*. Pues bien, si se toma en cuenta que, referida al espacio y al tiempo, la preposición compuesta connota un trayecto dirigido hacia cierto límite, resulta fácil advertir que los presentes usos de *per/pro ad* apuntan a un esquema figurativo próximo al valor físico. En efecto, una manera de tipificar las estructuras con verbos de ‘atribución’ y ‘adquisición’ es decir que presentan situaciones en las que entidades concretas (tierras, animales, dinero, etcétera) se mueven de un ámbito de posesión a otro ámbito. Este último, introducido por la preposición *per/pro ad*, puede referirse a un ser animado, un lugar,²⁰ o bien algo que llamaré una esfera de actividad (*fonssado* ‘expedición militar’ (10b); *atigara* ‘comercio’ (10f); etcétera).

Ahora, cuando se trata de ‘atribución’ (‘X da algo *per/pro ad* Y’), el paralelismo con el significado espacio-temporal salta a la vista: la cosa transferida ‘pasa’ del benefactor (sujeto) al ámbito receptor (*per/pro ad* + frase nominal), siguiendo el trayecto que lleva del punto de partida al término de la operación.²¹

Con verbos de ‘adquisición’ (‘X consigue algo *per/pro ad* Y’) el esquema llega a ser más complejo en cuanto que puede implicar una sucesión de dos movimientos. El primer ‘paso’ consiste en el apoderamiento del objeto por parte del sujeto. Es posible que el trayecto de transferencia se concluya aquí, es decir, en la región del sujeto (cuando éste adquiere el objeto para sí);²² en otros casos, según vimos en (10d), (10e) y (10f), el

²⁰ No tengo ejemplos de lugar, pero cf. “*per ad* uestros ortos” (Cardena 956) y “*pro ad* ipso suo molino” (Cardena 1073), en Juan Bastardas Parera, *op. cit.*, p. 102.

²¹ Sobre la correspondencia entre el movimiento dirigido a una meta y la atribución como “movimiento que lleva algo a un destinatario o conduce a una destinación”, véase J. Coste y A. Redondo, *op. cit.*, p. 311; cf. John Lyons, “A note on possessive, existential and locative sentences”, *Foundations of Language*, 3 (1967), p. 392. Es de observar que con los verbos de ‘atribución’ el ámbito receptor, introducido por *per/pro ad*, rara vez se refiere a una persona. En estos casos el latín tardío tiende a usar la preposición *ad*, indicando asimismo que el destinatario humano funciona como complemento indirecto: “et quando dedit domno Migael Citiz illa casa *ad* illo abbate” (*Orig.* León 1050, p. 26).

²² Mis materiales latinos no ejemplifican esta posibilidad, pero existe y está documentada en el *corpus* castellano: “estos solares con estas hereditates ganaron *por assi* & a ssue generacione” (*DLE* # 40, Busto fines XII, p. 68).

trayecto se extiende a un segundo ámbito, al que el sujeto pretende trasladar el objeto, o en *pro* (o *contra*) del cual él piensa usar su adquisición. Sea como sea, no hay dificultad alguna para captar la imagen del trayecto que arranca del tácito sitio de origen y acaba en el lugar de destinación.

Es con este significado de ‘trayecto orientado hacia un límite’ con el que la nueva creación *per/pro ad* entra en el sistema de las preposiciones del latín tardío, coexistiendo con *per* y *pro*, por un lado, y con *ad*, por el otro. Entre ellas, se establecen algunas fronteras, pero se da también cierta competencia.

Con respecto a la oposición entre *per/pro ad* y *pro*, es de observar que ambas formas incluyen el rasgo de ‘orientación’ que las capacita para señalar la meta en dirección a la cual está dirigida la acción principal. Compárense, por ejemplo, los usos similares en (6c) y (10b) con verbos de ‘atribución’:

(6)c. sic trado ipsa fascia... *pro* luminibus altariorum uestrorum, et
pro victo monachorum
(*Valp.* xxxv, 957/8, p. 345)

(10)b. non habent fuero dare asinos... neque ullam bestiam *pro ad*
fonsado
(*Fuer.* Nágera 1076, p. 289)

La confrontación de estos dos ejemplos pone de relieve que la forma simple *pro* basta para dirigir el movimiento de atribución, que designa el verbo, hasta el ámbito-meta, que indica la frase nominal. Al utilizar *pro ad*, sólo se concretiza la idea del trayecto que, en cierto modo, el significado mismo del verbo de ‘dar’ lleva ya implícita.

En cambio, hay ciertas funciones dentro del campo de la ‘orientación final’ que *per/pro ad* nunca asume, como son la expresión de la causa final, o el señalamiento del beneficiario que de alguna manera motiva la acción del sujeto. No encuentro usos de *per/pro ad* equivalentes a los de *pro* en (4a) o (5b):

(4)a. et plus *pro* carnis luxuria quam *pro* salute animae laboramus
(*Gl. Em.* f. 68v, p. 132)

(5)b. non eant in expeditione, nisi *pro* rege obsesso
(*Fuer.* Sahagún 1152, p. 311)

La competencia entre preposición compuesta y preposición simple nunca se da cuando se trata de expresar la finalidad auténtica, de la que *per/pro ad* queda excluida por razones evidentes. La exclusión se debe a la presencia de *ad*. Con su modo de enfocar el punto terminal, *ad* anula la

posibilidad de que la frase nominal de meta se interprete como fuerza motriz, que se sitúe en el antes y el después de la acción. En otras palabras, *ad* impide que la construcción ‘final’ se cargue de rasgos causativos.

La situación es muy distinta con respecto a la oposición de *per/pro ad* y *ad*, pues aquí nos encontramos con una conmutación bastante frecuente en todos los contextos discutidos arriba:

1) Contexto espacial:

- (11)a. *karrera qui pergit ad Elzeto*
(*Valp.* XVIII, 940, p. 322)
b. *rivulo... que vadit ad palatios de rex*
(*Mill.* # 22, 927, p. 29)

2) Contexto temporal:

- (12) *non vadatis in nulla honsata ad septem annos completos*
(*Crest.* Logroño 1132, p. 31)

3) Contexto metafórico:

- (13)a. *dono... pastos ad vestros ganatos*
(*Fuer.* Mallen 1132, p. 503)
b. *parie... ad parte de rege L solidos*
(*Valp.* LV, 1050, p. 366)
c. *ubicumque potuerint invenire aquas... ad ortos... accipiant eas*
(*Fuer.* Logroño 1095, p. 339)

Sin lugar a dudas, el fenómeno debe su explicación nuevamente a la presencia implícita de la noción de ‘trayecto’ que comparten todos los contextos favorables a *per/pro ad*. Movimientos espacio-temporales o movimientos de transferencia evocan, por sí mismos, la progresión hacia el límite señalado por *ad*. Hay que reconocer, por tanto, que los predicados que suelen unirse a *per/pro ad* no requieren la forma compuesta en sentido estricto, pues ésta no hace sino explicitar lo que está ya designado por la combinación: Verbo de movimiento + Complemento/Término de movimiento, o sea, no hace sino respaldar la idea del camino que lleva a la meta final.

Tras el examen detenido de las nuevas preposiciones compuestas del latín estamos en aptitud de concluir que *per ad* y *pro ad* tienen prácticamente el mismo valor de ‘trayecto orientado hacia un límite’, aunque lleguen a tenerlo por procesos significativos un poco distintos. A la vista de este hecho, la búsqueda del origen único de *pora* pierde su justificación,

pero no, conviene insistir, porque *per* y *pro* manifiesten usos indiscriminados en el latín tardío. Creo que el análisis de las formas compuestas ha demostrado lo contrario. Sin pretender negar los casos de confusión, me parece que el hecho notable de los nuevos giros radica, precisamente, en que *per* y *pro* entran en las respectivas combinaciones cargados de un valor básico que les pertenece de modo propio.²³

Los primeros usos de *pora* (siglos XII-XIII)

Corresponde ahora examinar la forma castellana que deriva de *per/pro ad*, enfocando sus apariciones más tempranas. El examen nos llevará a identificar, de una parte, los usos de *pora* que demuestran la indudable filiación latina, y de otra, los que apuntan a una zona de cambio diacrónico, caracterizado, sobre todo, por la asociación de *pora* con verbos estáticos.

Ciertamente, el primer acercamiento a *pora* hace resaltar los rasgos heredados. El sustituto castellano continúa en la línea de sus antecedentes *per ad* y *pro ad*, condicionando su uso a los contextos que nos son familiares.

En primer lugar, se hallan los trayectos espaciales, abundantes en los textos literarios, y regularmente contruidos con sujetos de persona:

²³ Quedaría mucho por decir acerca de la confusión de *per* y *pro*. Me limitaré a observar que hallo la variación más anárquica concentrada en los contextos que hablan de precios que se pagan o reciben con motivo económico o penal. Hay dos maneras de expresar semejantes situaciones. En una perspectiva, se trata de vender/adquirir/hacer alguna cosa (objeto directo) por tal precio. En latín clásico, el precio —o la pena— reciben marcas de ‘instrumento’ (sobre el precio, véase Mariano Bassols de Climent, *Sintaxis histórica*, §181, pp. 414-415; sobre la pena, véase Alfried Ernout y François Thomas, *Syntaxe latine*, 2a ed., Klincksieck, París, 1972 (1951), §116, p. 94). En mi *corpus* medieval (cf. *supra*, nota 8) las marcas de ‘instrumento’ se traducen en el uso de *per*: “uendo uobis... illo meo campo *per* xxxvi sol. de illa moneda...” (*Crest.* Zaragoza 1144, p. 61). Observemos, sin embargo, que desde el mismo punto de vista cabe la interpretación de que una cosa se venda o consiga ‘a cambio de tal precio’, lo que explicaría el uso de la preposición *pro* en su acepción clásica de ‘sustitución’ (Mariano Bassols de Climent, *Sintaxis latina*, t. 1, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1956, §268, p. 258): “damus et concedimus uobis... predictam uillam... *pro* octingentis aureis...” (*Cancil.* # 565, p. 265). En la otra perspectiva, mucho más frecuente en mi *corpus*, se paga/recibe un precio (objeto directo) por alguna cosa o algún delito. Dependiendo del contexto, la retribución puede remitirnos a su causa: “*pro* temporali damno Ecclesiae... mille libras purissimi auri persoluat” (*Fuer.* Oviedo 857, p. 24), a su fin adquisitivo: “et excepi de te pretium *pro* ipsis casis” (*Mill.* # 102, 1020, p. 116), o bien a una relación de equivalencia: “et *pro* unaquaque gallina det ei pellem arietis” (*Fuer.* Nágera 1076, p. 291). Y en todos estos casos es *pro* la preposición que suele usarse desde antiguo (*Lexicon totius latinitatis*, ed. Aegidio Forcellini et al., Gregoriana, Padua, 1940, s.v. *pro* II, 2a). Por otro lado, parece posible también concebir al objeto o delito ‘por’ el que se paga como el factor instrumental, el hecho determinante mediante el cual uno es llevado a pagar. Esto ayudaría a dar cuenta de los ejemplos en mi *corpus* donde *per* sustituye a *pro*: “ut *per* homicidium detis centum solidos” (*Fuer.* Belorado 1116, p. 411).

- (14) a. Y dexaua el cauuallo, *pora* la capiella adelinaua (*Cid* 1580)
 b. Torno *para*²⁴ la villa su manto afiblando (*Apol.* 78d)
 c. e fuese *pora* la duenna e dixol (*Crón.* § 10 p. 12, 27a)
 d. carrera que ua *poral* sant Nicolas (*Chart.* L 1258, p. 74)

En segundo término, aparecen los trayectos temporales, cuya forma más común es la expresión *pora siempre*:

- (15) a. estos... molinos damos por heredamiento a... *por a* siempre
 (*DLE* # 250 Molina 1220, p. 337)
 b. por destroyr toda Affrica e metella en seruidumbre *pora*
siempre
 (*Crón.* § 62 p. 46, 53b)
 c. e fora dela horden *pora* de noche & *pora* de día
 (*DLE* # 335 Andujar 1235, p. 450)

En el plano metafórico, recojo ejemplos de *pora* con verbos de ‘atribución’ y ‘adquisición’, muy parecidos a los modelos latinos. Al igual que en latín, el ámbito receptor, término del trayecto de transferencia, fluctúa entre la referencia de persona, de lugar, o de lo que denominé esfera de actividad:

- (16) a. e den penos al rencuroso, et peños *poral* iudez de x sueldos
 (*Fuer.* Medinaceli c. 1200, p. 436)
 b. E dierone a don Fernand Pedrez la meatad... de tierras *pora*
 ortos
 (*DLE* # 266 Toledo 1206, p. 359)
 c. Daruos e.../Cauuallos *pora* en diestro fuertes e corredores
 (*Cid* 2572-73)
 d. *Para* la cerqua dela villa quiero que seya dado
 (*Apol.* 87 d)
 e. recibo tod este dado & esta helemosina... *por a* nuestra orden
 (*DLE* # 262 Toledo 1194, p. 354)
 f. E piden me mis fijas *pora* los yfantes de Carrion (*Cid* 1937)
 g. tome el abad et el convento cespedes en el soto *pora* sos
 molinos, et *por á* sus presas
 (*Fuer.* Sahagún 1255, p. 315)
 h. tomaron ende testimonios *pora* las sus escripturas
 (*Crón.* § 206 p. 151, 4a)

²⁴ En su edición paleográfica del *Libro de Apolonio* Manuel Alvar transcribe la forma ‘*para*’, que corresponde a la resolución de una abreviatura. La preposición aparece como ‘*pora*’ en la edición crítica del texto.

Hasta aquí pudimos verificar la continuidad y proximidad con respecto a la lengua madre. Veamos ahora los lugares donde *pora* desarrolla usos propios que anuncian nuevos caminos de difusión.

Primero, hay que señalar los empleos de *pora* en dependencia de verbos de ‘disposición’. Se trata de construcciones que expresan la idea de que ‘X prepara algo *pora* Y’:

- (17)a. Que adobassen cozina *pora* quantos que y son
(*Cid* 2064)
- b. Caualgedes con Çiento guisados *pora* huebos de lidiar
(*Cid* 1461)
- c. poblaron uno solar *por a* ortolano
(*DLE* # 40 Busto fines XII, p. 68)
- d. Ffecha toda la cosa *paral* soterramiento
(*Apol.* 294a)
- e. et tod aquello que ellos pusiessen et ordenassen *pora* pro et a onrra de Sancta Iglesia
(*Crón*, § 446, p. 252, 36a)

Estas situaciones difieren de las anteriores con verbos de ‘dar’ y ‘conseguir’ en el sentido de que aquí los predicados no se limitan a evocar el traslado de una cosa, sino hacen referencia a una producción de objetos (cf. *adobassen cozina; ffecha toda la cosa*) o, por lo menos, a una transformación (cf. *guisados; poblaron; ordenassen*). Sin embargo, es en la unión del verbo de ‘disposición’ con la frase prepositiva donde se deja sentir la afinidad entre los dos grupos de contextos. En efecto, desde el momento en que la producción (o transformación) de una entidad se realice con miras a cierta meta (*pora*), resulta claro que el evento adquiere un rasgo de orientación. Nos damos cuenta, de pronto, de que las estructuras tienen como parte integrante de su configuración la alusión a dos ámbitos — el sitio del evento y el lugar de destino — relacionados entre sí. Igualmente, aunque de modo muy implícito, por cierto, y bastante más abstracto que en los contextos de ‘dar’ y ‘conseguir’, se nos presenta la imagen del trayecto que tienen que recorrer las entidades ‘dispuestas’ en dirección a su meta específica.

Los datos de los siglos XII y XIII proporcionan, además, una rica muestra de construcciones con verbos de ‘estado’, sin equivalente en la documentación latina.²⁵ En esta nueva categoría están incluidas tres clases

²⁵ Recojo un solo ejemplo en latín: “laxet ibi in villa uxor ejus, et filius, et habere, et toto quanto habet, et sit illi salvo *per ad illo*” (*Fuer.* Calatayud 1131, p. 462). Me parece justificado, pues, hablar de los nuevos caminos que se abre la castellana *pora*, al menos, por lo que respecta a mi *corpus*.

de predicación. Una primera clase corresponde a la predicación de ‘existencia’, que puede o no aludir a la posesión:

- (18)a. Mas atal cauallo cum est *pora* tal commo vos
(*Cid* 3517)
b. Fija non amanesçio *para* mj tan buen día
(*Apol.* 544d)
c. et de mas que auie y complimiento assaz *pora* los otros obispos
(*Crón.* § 434 p. 246, 38b)

También ocurre que la referencia a la ‘posesión’ sea explícita:

- (19)a. si... oviere Fernand Perez heredad *pora* ses iugos de buees
(*DLE* # 266 Toledo 1206, p. 359)
b. los clerigos... hayan... VI quarteros de pan tres de trigo é tres
de centeno *pora* los pobres
(*Chart.* IX 1229, p. 13)
c. Tentelo *para* tu ssí en razon nonte metes
(*Apol.* 502d)
d. Perteneçen *pora* mis fijas & avn *pora* meiores
(*Cid* 2085)

En el tercer caso, se trata de una expresión cualificativa con *ser* más adjetivo:

- (20)a. Hyo so Albarfanez *pora* todel meior
(*Cid* 3457)
b. Ca es *para* la cara el fuego dessabrido
(*Apol.* 307d)
c. semeiol que serie buena tierra *pora* pan
(*Crón.* § 11 p. 12, 26b)

No cabe duda de que la dimensión estática de estas construcciones aporta ciertos cambios al esquema que hemos venido asociando con la preposición compuesta. Aunque en la mayoría de los casos se mantiene la referencia a dos ámbitos, ligados al sujeto y a la frase prepositiva respectivamente, se ha eliminado, por otra parte, el concepto fundamental del *traslado* del objeto de un ámbito al otro. Dicho de otro modo, el efecto producido por los verbos de ‘estado’ (*ser*, *tener*, etcétera) es el de borrar toda alusión a un trayecto concreto, ubicable en el espacio. Lo que queda en foco, sin embargo, es la idea de la *orientación* de un objeto con respecto a otro, situación ésta que nos invita a recorrer mentalmente la distancia que se extiende entre ambos, conscientes, por supuesto, de que el camino

así recorrido ya sólo corresponde a una elaboración subjetiva sin fundamento alguno en la realidad física.

Creo que tal descripción se aplica igualmente a todos los usos estáticos de *pora*. Más allá de la variación entre existencia, posesión y cualidad, y sin importar el carácter referencial de los participantes (lugares, personas, cosas), se trata una y otra vez de la relación entre dos entidades, que sitúa a un miembro del par en ‘posición orientada hacia’ (*pora*) el otro.²⁶ Es, en el fondo, el mismo esquema de siempre, vaciado del sentido de movimiento. Todavía puede trazarse la línea que conduce desde la posición orientada hasta el punto de alcance; pero el trayecto que se logra visualizar se ha vuelto totalmente abstracto.

Es interesante observar, a modo de conclusión, que los usos de *pora* en su conjunto se dejan organizar sobre un eje de abstracción ascendente. Mientras el valor básico permanece estable, es posible ver cómo los contextos arriba analizados se alejan gradualmente del significado físico y concreto que domina en el uso locativo de la preposición. La escala puede resumirse de la siguiente manera:

trayecto del desplazamiento entre dos lugares geográficos >
 trayecto del movimiento temporal (extensión) >
 trayecto de la transferencia (metaforización) >
 ‘trayecto’ de la orientación estática (abstracción).²⁷

Conclusiones

En síntesis, hemos encontrado que coexisten en el latín tardío la preposición *per*, indicadora de trayectos (no necesariamente orientados) y la preposición *pro*, que en su acepción ‘final’ señala la orientación del proceso o estado, denotado por el verbo, hacia un término (fin, beneficiario, destino, etcétera). En el siglo IX se constituye una pareja de formas

²⁶ No se ha visto el valor unitario que se desprende de la combinación de *pora* con verbos de ‘estado’. Nos encontramos con una multiplicidad de definiciones que reflejan diversos intentos de caracterizar el uso de la preposición en contextos estáticos: “conveniencia” (Federico Hanssen, *op. cit.*, §727, p. 132); “equivalencia en oposición” (Ramón Menéndez Pidal, *Cantar de mío Cid*, Parte II: *Gramática*, Espasa-Calpe, Madrid, 1954, §188.2, p. 387); “meta, destino” (W. Meyer-Lübke, *op. cit.*, §248, p. 289); “alteración” (Timo Riiho, *op. cit.*, p. 101); etcétera.

²⁷ En esta escala, los usos de *pora* con verbos de ‘disposición’ constituyen una zona de transición. Se aproximan a los contextos de ‘atribución’/‘adquisición’ en la medida en que el trayecto al que aluden sigue siendo algo concreto, ubicable en la realidad física (la cosa ‘dispuesta’ será transferida al dominio Y). A la vez, muestran afinidades con los contextos estáticos en cuanto que el movimiento de transferencia no se expresa de modo explícito; hay que deducirlo tomando en cuenta todos los elementos de la construcción.

compuestas —*per ad* y *pro ad*— en las que el valor de límite, propio de *ad*, se vincula al significado respectivo de *per* ('trayecto') y *pro* ('orientación'), dando por resultado el mismo sentido de 'trayecto orientado hacia un límite'. El sentido se ve apoyado por los contextos que propician la elección de *per/pro ad*, caracterizados por una alusión común a algún tipo de movimiento dirigido, en el espacio, en el tiempo, o bien en circunstancias concretas de transferencia.

De estos antecedentes se deriva la preposición *pora*, la cual, en el periodo estudiado (siglos XII-XIII), manifiesta su estrecha conexión con *per/pro ad*, en cuanto a valor y uso contextual.

Simultáneamente, los materiales castellanos aportan pruebas de un proceso de cambio. *Pora* empieza a unirse a verbos de 'disposición', asociación ésta que marca un primer deslizamiento hacia representaciones más abstractas del 'trayecto' que connota *pora*. Más notablemente aún, la preposición extiende su distribución a contextos estáticos, donde la pérdida de la noción de movimiento elimina por completo los rasgos físicos del 'trayecto'. Sin embargo, en los aspectos esenciales, el significado de *pora* se preserva, aludiendo, como se ha visto, a la 'posición orientada' de un ámbito (de carácter existencial, posesivo o calificativo) con respecto a otro ámbito, punto de referencia, punto límite.²⁸

²⁸ Aclarado el significado básico de *pora*, queda por estudiar la pareja opositiva *pora/por*. Como se sabe, la polisémica preposición *por* hereda las funciones de las latinas *per* y *pro*, y asimismo entra en competencia con *pora* dentro del campo de la 'finalidad'. En una investigación en proceso he podido observar algunos aspectos de dicha oposición. *Por* suele adjudicarse las zonas 'finales' que colindan con la causalidad: "que pusiera el y *por* guarda de la tierra en so logar" (*Crón.* §96 p. 70, 1a) (= causa final); "Que Ruegen *por* mí las noches & los días" (*Cid* 824) (= beneficiario que motiva la acción); "Quando torne *por* ella que sería ya crjada" (*Apol.* 603a) (= verbos de 'ir' y 'preguntar' con complemento final/causal). *Por* compete con *pora* en construcciones de 'atribución'/'adquisición' cuando se desacentúan los rasgos favorables a *pora*: "Merçed uos pide el Çid.../ *Por* su mugier..." (*Cid* 1351-52) (= trayecto borroso a causa de la naturaleza abstracta de *merçed*); "dé un sueldo cada anno al abad *por* cienso" (*Fuer.* Sahagún 1255, p. 314) (= límite incierto en cuanto que *cienso* indica a la vez destino y motivo). *Por* conmuta con *pora* en los contextos espacio-temporales, donde el trayecto y su punto límite se manifiestan de manera tan clara que basta el simple índice de 'orientación': "la agua que decende *por* Sancta Maria de Palatiolos" (*DLE* # 155 Burgos 1200, p. 204); "si destroyrien la cibdat de Carthago de tod en tod *por* siempre" (*Crón.* §61, p. 45, 30a).

DESDE QUE Y (EN) DONDE: SOBRE GEOGRAFÍA LINGÜÍSTICA HISPÁNICA

JUAN M. LOPE BLANCH
El Colegio de México
Universidad Nacional Autónoma de México

En 1984 encontré en Santo Domingo un —para mí entonces— extraño uso de la locución conjuntiva *desde que*, como introductora en la cláusula de oración que expresa acción anterior —por lo general, inmediatamente anterior— a la de la oración principal, cuyo verbo, por su parte, implica una acción perfectiva, puntual. Las acciones podían estar referidas al pasado (“*Desde que* entré a la casa, olí a gas”) o al futuro (“*Desde que* lleguemos a la playa, me meto al agua”), en casos en que el español general —la norma hispánica común— se serviría de otros nexos indicadores de la sucesión inmediata de las oraciones verbales: “*Apenas* entré a la casa, olí a gas” o “*En cuanto* lleguemos a la playa, me meto en el agua”.

Del posible origen —castellano medieval— de ese uso dominicano y de otros pormenores di cuenta en una ponencia que fue leída en el XLV Congreso Internacional de Americanistas, celebrado en Bogotá en julio de 1985.¹ Tiempo después, releendo algunas de las novelas de Benito Pérez Galdós, descubrí que ese empleo “dominicano” de la conjunción *desde que* se documentaba reiteradamente en las obras del gran escritor canario, y estaba hoy vivo y era enteramente normal en las Islas Canarias, cuyas normas dialectales hacían uso de la locución conjuntiva *desde que* con amplia preferencia respecto de otras conjunciones (*tan pronto como*, *no bien*, etcétera), las cuales resultaban esmeradas o aun afectadas para algunos —por lo menos— de los hablantes canarios. Poco después, en marzo de 1990, durante la celebración del II Congreso de Historia de la Lengua Española en la ciudad de Sevilla, vine a saber —a través de breves y rápidas encuestas entre los andaluces asistentes al congreso— que el uso “dominicano-canario” se daba también

¹ Cf. “Un arcaísmo del español dominicano”, en *Estudios sobre el español de América y lingüística afroamericana*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo (Presentación de José Joaquín Montes), 1989, pp. 112-126.

normalmente en las hablas de la Andalucía occidental (Cádiz, Huelva, Málaga).

Escribí entonces otro trabajo más amplio sobre el tema,² que envié como colaboración al *Homenaje* que se estaba preparando en Alemania al profesor Hans Flasche. En él advertía que “lo que en un principio me había parecido un simple arcaísmo del español dominicano en el empleo de la conjunción *desde que* ha resultado ser una antigua construcción castellana, viva — al menos — en las hablas de Andalucía occidental, de las Islas Canarias y de Santo Domingo. Y posiblemente en otras hablas hispanoamericanas”, como podían ser, acaso, las de las costas de Colombia. Esa posibilidad quedó grabada en mi mente, en espera de una posible verificación.

Escritas ya esas páginas y entregadas para su publicación en Alemania, tuve oportunidad de visitar un bello rincón de los Andes venezolanos: San Cristóbal del Táchira, sede de una de las extensiones de la Universidad de los Andes, donde se celebró el XI Encuentro de Investigadores y Docentes de la Lingüística (15 a 19 de octubre de 1990). Encontré allí el uso de la locución conjuntiva *desde que* de que me había ocupado en los dos trabajos citados en boca de hablantes no sólo de esa región, sino de otros diversos lugares de Venezuela, para todos los cuales lo natural y llano era decir “*Desde que* llegue, iré a verlo” o “*Desde que* lo conocí, me di cuenta de que era un bandido”, en tanto que juzgaban afectado decir “*Tan pronto* llegue” o “*Apenas* lo conocí”. La construcción quedaba recogida ahora en un país del Caribe continental.

Un par de meses después, leyendo el libro de memorias infantiles de José Luis González, gran escritor y gran amigo puertorriqueño, tropecé con un pasaje que me hizo sospechar que el uso andaluz-canario-dominicano-venezolano de *desde que* sería también conocido en Puerto Rico. El pasaje aludido es el siguiente:

— ¿Tú sí lo sabes? — Claro. *Desde que* compré este solar lo pregunté, porque lo primero que hay que hacer en esos casos es saber a quiénes va a tener uno por vecinos.³

Encontrada la pista, fácil resultaba seguir su derrotero. El propio José Luis González me declaró que expresiones del tipo “*Desde que* entré a la casa, olí a gas”, o “*Desde que* llegue al aeropuerto, te telefono”, etcétera, le eran absolutamente familiares y las consideraba de uso normal en Puerto Rico. En cambio, le parecía “muy culta” — aunque no desconocida, por supuesto — la construcción con “*tan pronto como...*”. Semejantes

² “Un canarismo sintáctico en Galdós”.

³ José Luis González, *La luna no era de queso*, México, UNAM, Colección Cátedras, 1989, p. 270.

informaciones me han dado posteriormente otros hablantes puertorriqueños nacidos en diversos lugares de la isla.

El área geográfica del fenómeno se ensanchaba así significativa... aunque no mucho territorialmente. De manera significativa, porque el territorio en que se documentaba el hecho pertenecía también a la zona caribeña de nuestra lengua, en coincidencia con Santo Domingo, Venezuela y —no lo olvidemos ahora— la costa norte de Colombia... al menos.⁴

Tales circunstancias obligaban a preguntarse: ¿Qué sucederá en la hermana mayor de las islas antillanas: Cuba? A falta de oportunidad para viajar a la hermosa isla, he recurrido una vez más a la encuesta personal con amigos cubanos avecindados en México, o a la epistolar con residentes en la mayor de las Antillas. El resultado ha sido el que ya imaginaba: Todas las cláusulas en que *desde que* funciona como introductor temporal de anterioridad inmediata que sometía a la consideración de mis improvisados informantes cubanos les parecían absolutamente aceptables en su norma dialectal: “*Desde que* entré, olí a gas”, “*Desde que* me lo presentaron, me di cuenta de que era un bandido”, “*Desde que* lleguemos a la playa, me voy al agua”, “*Desde que* lo vea, le doy tu recado”, etcétera. Y algunos de esos hablantes cubanos me aseguraron que ellos nunca dirían “*Apenas* llegue...” ni cosa semejante, porque tal nexos es palabra inusitada en su dialecto, por “rebuscada” o “muy culta”.

No he tenido —ni creo que me vaya a ser fácil tener— oportunidad de viajar próximamente por todos esos países de la cuenca caribeña: Venezuela, Colombia, Puerto Rico, Cuba, Santo Domingo. Habrá que esperar (tener la esperanza de) que lingüistas de esos países estudien el hecho sintáctico pormenorizadamente, atendiendo a su vitalidad, su concurrencia con nexos conjuntivos diversos (*apenas, tan pronto como, no bien, en cuanto, ya que*, etcétera), las peculiaridades —o restricciones— de su empleo, su distribución sociocultural, etcétera. La total ausencia de noticias sobre el fenómeno en los libros en que se describen las modalidades lingüísticas de la Andalucía occidental, de las Islas Canarias y de los países caribeños obliga a rastrear el hecho *in situ*. En lo que a Colombia respecta, las noticias que en estas páginas he recogido me inclinan a repensar y a reconsiderar la observación que ya en 1989 me hizo el ilustre dialectólogo colombiano y buen amigo José Joaquín Montes. Según el cual “construcciones como las que se da en uno de los ejemplos de Lope Blanch, «Dejó de trabajar desde que se sacó la lotería» referida al español de

⁴ Me refiero al testimonio —aislado, pero incuestionable— de Adolfo Sundheim, en cuyo *Vocabulario costeño o lexicografía de la región septentrional de la República de Colombia* (París, 1922, p. 227) figura un ejemplo de uso colombiano de la conjunción *desde que*, en cláusula referida a acción futura, que coincide plenamente con el empleo “andaluz-canario-caribeño” que venimos comentando: “*Desde que* venga se lo digo” (= *apenas* venga).

Santo Domingo, suenan perfectamente normales en Colombia”.⁵ Cosa que —decía yo— no ponía de ninguna manera en duda, pero que trataba de explicar como consecuencia de una *ampliación* semántica de la perifras verbal “*dejar de + infinitivo*”. Suponía yo que “en Colombia, al igual que en otras partes del mundo hispánico, cláusulas como la señalada serían posibles, por cuanto que *dejó de trabajar* implica o puede interpretarse como sinónimo de ‘no trabaja’ (acción imperfectiva, durativa y acaso aún presente), pero no como expresión del acto puntual y perfectivo de *dejar, cesar* de trabajar, de ‘presentar la renuncia’. Lo *normal* en el español general sería decir «No trabaja *desde que* le tocó la lotería» o «Dejó de trabajar *apenas (en cuanto)* le tocó la lotería». Pues bien, pienso ahora — con los nuevos conocimientos sobre los territorios en que se ha conservado el uso aquí comentado de *desde que* — que no sería nada raro que en amplias regiones colombianas — posiblemente en la costa caribeña — tal empleo sea normal, esto es, represente la *norma* lingüística de esas zonas septentrionales de Colombia. El testimonio de Sundheim (cf. nota 4) me parece poseer indiscutible importancia. Y situaría a las hablas costeñas del septentrión colombiano dentro del marco geográfico a que pertenecen: la cuenca del mar Caribe.

Porque el fenómeno estudiado, de origen español y superviviente en las hablas andaluzas y canarias, parece haber arraigado en la región caribeña y ser, así, un rasgo lingüístico distintivo de la *caribeñidad* cultural de que habla José Luis González. Sin que ello implique una homogeneidad lingüística en todo el Caribe. El propio novelista, en las *Memorias* antes citadas, hace alusión a las notorias diferencias lingüísticas existentes entre las hablas dominicana y puertorriqueña, diferencias que podrían, sin duda, pasar inadvertidas para oídos poco familiarizados con las modalidades lingüísticas del español caribeño (cf. pp. 66-67). En otro trabajo me he referido ya a la importancia que, para la adecuada interpretación — la justa evaluación — de los fenómenos dialectales, tiene el grado de *familiaridad* que posea el lingüista respecto del dialecto por él estudiado.⁶ Para oídos españoles — o hispanoamericanos en general — que no estén bien familiarizados con las hablas de las diversas tierras caribeñas, todas ellas podrán parecer una misma y sola cosa; pero los hablantes caribeños serán capaces de distinguir fácilmente entre las maneras de hablar de los cubanos, los dominicanos, los puertorriqueños, los venezolanos... Sin que ello ponga en tela de juicio la relativa unidad — homogeneidad — básica de las

⁵ Cf. la página 17 de la *Presentación* puesta al frente del volumen citado en la nota 1.

⁶ Cf. “Fisonomía del español en América: Unidad y diversidad”, en las *Actas* del I Congreso Internacional sobre el español de América, ed. de H. López Morales y M. Vaquero, San Juan, Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1987, pp. 59-78 (en especial pp. 65-66). Recogido también en mi libro de *Estudios de lingüística hispanoamericana*, México, UNAM, 1989 (cf. pp. 18-19).

hablas caribeñas.⁷ Uno de cuyos rasgos sintácticos bien podría ser el empleo de la locución conjuntiva *desde que* como introductora de acciones inmediatamente anteriores a la acción puntual y perfectiva expresada por el verbo de la oración regente, ora con referencia al pasado (“*Desde que lo supe, se lo dije a él*”), ora al futuro (“*Desde que venga, se lo diré*”).

De todo lo dicho creo que se desprende una confirmación más de la situación que en tantas otras ocasiones he lamentado: la deficiencia de nuestros conocimientos sobre el español de América... y, en cierta medida, de algunas hablas españolas, al menos en lo que al sector morfosintáctico se refiere. De un hecho lingüístico como el aquí comentado, vivo aún en parte del dialecto andaluz, en las hablas canarias y en — por lo menos — cinco países de la cuenca caribeña, sólo existía hasta ahora el aislado y escueto ejemplo recogido por Sundheim en su viejo *Vocabulario costeño*.

Como hecho lingüístico propio de la sintaxis peculiar de las hablas caribeñas lo he presentado aquí. Pero ¿no será conocido y aun usual en los dialectos de otros países hispanoamericanos continentales?⁸ La ausencia total de noticias sobre ello en los tratados dedicados a las hablas hispánicas no sería, de ninguna manera, prueba en contra de tal posibilidad. Ausentes están tales noticias en los estudios dedicados a las hablas andaluzas, canarias y caribeñas en que la construcción tienen plena vitalidad.

Cabe, pues, dentro de lo posible el hecho de que tal uso se haya mantenido también en otros países de América. El progresivo estudio y conocimiento de las diversas hablas hispanoamericanas ha producido ya algunas sorpresas, como la que produjo en mí el hallazgo de este particular empleo de *desde que*. No me sorprendería demasiado encontrarlo alguna vez en hablas de Tierra Firme, del interior del continente americano.

Voy a referirme ahora — para terminar y para ejemplificar con un hecho más mi afirmación de que no es posible establecer una clara oposición diferenciadora entre el español de América y el español de España —⁹ a otra “sorpresa” que he recibido recientemente, aunque no alcance, ni mucho menos, la intensidad que en mí produjo *desde que*.

⁷ Con la evidente excepción del dialecto yucateco, de personalidad singular, muy bien diferenciado de las hablas antillanas y en el cual resulta palpable la influencia de la lengua maya. (Cf. mi librito de *Estudios sobre el español de Yucatán*, México, UNAM, 1987).

⁸ De no ser así, podría verse en él un rasgo más de la comunidad lingüística formada por las hablas meridionales de la Península Ibérica, las Islas Canarias y las tierras del Caribe; esto es, del llamado *español atlántico* (cf. Diego Catalán, *Génesis del español atlántico*. Universidad de La Laguna, 1958), denominación que, no obstante presentar algunas imprecisiones en lo que respecta a sus límites geográficos y a sus condicionamientos históricos (que no viene al caso discutir ahora), tiene un fundamento general evidente y, sobre todo, posee la virtud de permitir desechar, por imprecisa y no bien justificada, la distinción (oposición) entre español de España y español de América, contraposición que rechazo en sus líneas fundamentales.

⁹ He hallado firme homogeneidad entre el habla culta madrileña y la de las principales ciudades hispanoamericanas en lo que a la organización sintáctica del discurso se refiere.

Me refiero a la aparición de la preposición *en* ante el relativo *donde* referido a antecedente “estático”, esto es con función locativa, en casos como “la casa (*en*) *donde* vivo”. Desde hace muchos años, me había llamado la atención la frecuencia con que en el español de México, tanto hablado cuanto escrito, aparecía esa preposición, a fin de cuentas pleonástica. Expresiones del tipo “Le ofreció entregárselo en su oficina, *en donde* lo tenía bien guardado” hacían acto de presencia a cada paso. Tuve hace unos años oportunidad de dirigir dos investigaciones sobre la sintaxis de los relativos en el habla culta y en el habla popular de la ciudad de México, obras de Margarita Palacios y de Francisco Mendoza respectivamente,¹⁰ y los resultados en ellas obtenidos, especialmente en la primera, confirmaron mi impresión.

En el habla culta mexicana apareció la innecesaria proposición *en* ante *donde* en una proporción notable, que rebasaba el 36 por ciento de las construcciones en que figuraba el adverbio relativo.

Sin embargo, no me resultaba posible saber si ese fenómeno era peculiar de México o se encontraría en las demás — o, al menos, en otras — hablas hispánicas. Que expresiones como “Fui a su casa, *en donde* se reunían siempre” pudieran emplearse en muy diversos dialectos hispánicos era cosa fuera de toda duda; pero ignoraba en qué medida, en qué proporción pudieran usarse. Muy recientemente, un estudiante de doctorado de la Universidad Nacional cuya tesis he tenido el gusto de dirigir, el señor Seung Jae Lee Kim, ha reunido la información referente al empleo de *Los relativos en el habla culta de seis ciudades hispánicas*,¹¹ y los resultados obtenidos han corroborado mis suposiciones. La anteposición de *en* al relativo *donde* es mucho más frecuente en México que en las otras poblaciones de lengua española. En síntesis, la distribución de esas formas — *donde* frente a *en donde* — puede verse en la siguiente tabla:¹²

TABLA 1: (*En*) *donde* con antecedente

	México	Bogotá	Caracas	Buenos Aires	Santiago	Madrid
<i>Donde</i>	52(61.2)	91(83.5)	88(86.3)	94(95.9)	64(97)	31(91.2)
<i>En donde</i>	33(38.8)	18(16.5)	14(13.7)	4(4.1)	2(3.)	3(8.8)

Cf., a este respecto, mi artículo “La estructura del discurso en el habla de Madrid”, *Anuario de Lingüística Hispánica* (Universidad de Valladolid), I (1985), pp. 129-142. (Incluido en mi libro *Análisis gramatical del discurso*, México, UNAM, 2ª ed., 1987, pp. 151-163).

¹⁰ Cf. M. Palacios de Sámano, *Sintaxis de los relativos en el habla culta de la ciudad de México*, UNAM, 1983; J. F. Mendoza, “Sintaxis de los relativos en el habla popular de la ciudad de México”, *Anuario de Letras*, XXII (1984), pp. 65-77.

¹¹ Bogotá, Buenos Aires, Caracas, México, Madrid y Santiago de Chile. Tesis de doctorado, México, UNAM, 1991.

¹² Que queda completada y pormenorizada en la tabla 3, que incluyo al final de estas páginas a manera de apéndice estadístico. El recuento está hecho sobre las encuestas

Salta a la vista la extraordinariamente elevada proporción del uso de “*en donde*” en el habla culta mexicana. Su porcentaje (38.8 por ciento)¹³ supera en más del 100 por ciento al correspondiente a la ciudad que le sigue, Bogotá (16.5 por ciento) y resulta ser *trece veces* superior al propio de Santiago de Chile (3 por ciento), ciudad en que menos frecuente parece ser este uso pleonástico. También el habla de Madrid (con su 8.8 por ciento) queda muy alejada del promedio mexicano, lo cual llevaría a pensar que existe un distanciamiento —en este punto particular— entre la sintaxis española y la mexicana.

Pero ¡oh sorpresa! no existe tal divorcio u oposición tajante en términos absolutos, cosa que advertimos si atendemos a algunos usos idiolectales. El españolísimo Pío Baroja antepone la preposición *en* al relativo *donde* con muchísima mayor frecuencia aún que los hablantes cultos mexicanos. El recuento que he extraído de la lectura de dos de sus novelas —*Camino de perfección* y *Mala hierba*— lo prueba:

TABLA 2

	<i>Camino de p.</i>	<i>Mala hierba</i>	<i>Promedio</i>
<i>Donde</i>	5 (20%)	24 (42.9%)	29 (35.8%)
<i>En donde</i>	20 (80 %)	32 (57.1%)	52 (64.2%)

De manera que Baroja antepone la preposición al relativo en un 65.5 por ciento *más* que el promedio de los hablantes mexicanos.

Cabría la posibilidad de pensar que la presencia de la preposición pudiera estar condicionada por el carácter literario del texto barojiano. Pero no es el caso: el fenómeno no obedece al hecho de que la muestra pertenezca a la literatura, sino que es propia del estilo —del habla— de Baroja. En efecto, Valle-Inclán no emplea en todo *Tirano Banderas* ni una sola vez la preposición, sino siempre sólo *donde*. El reciente libro de Manuel Pruñonosa sobre los relativos *donde* y *cuando*¹⁴ no permite determinar en qué medida o proporción se emplea la preposición *en* ante *donde*

publicadas en cada ciudad como paso inicial para la ejecución del “Proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Hispanoamérica y de España”, publicaciones que han sido descritas en mi librito sobre la historia de ese proyecto, publicado en México, por la UNAM en 1986 (cf. pp. 132-160). Posteriormente han aparecido los volúmenes relativos al habla culta de Bogotá (Instituto Caro y Cuervo, 1986) y Buenos Aires (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires, 1987; 2 vols.) Se ha publicado últimamente el volumen relativo al habla culta de San Juan de Puerto Rico, pero no he dispuesto de él cuando preparaba este ensayo.

¹³ El cual coincide esencialmente con el obtenido por Margarita Palacios (36.3 por ciento) en el estudio antes citado (cf. nota 10).

¹⁴ M. Pruñonosa-Tomás, *De la cláusula relativa: Los relativos ‘donde’ y ‘cuando’*, Universidad de Valencia, 1990.

en el español peninsular literario de nuestros días.¹⁵ Permite, eso sí, comprobar que la construcción es bien conocida por el español europeo,¹⁶ e inclusive que la preposición *en* es la que con mayor frecuencia acompaña al relativo *donde*;¹⁷ pero no se indica en el libro la proporción de casos de *donde* solo, frente a *en donde*. No ha sido éste un pormenor a que atendiera Pruñonosa en su, por otra parte, pormenorizado estudio.

Cabía la posibilidad, por otra parte, de que el fenómeno tuviera más bien carácter popular. He podido ver si tal cosa ocurría en el español de la ciudad de México,¹⁸ pero con resultados absolutamente negativos. El estudio de Francisco Mendoza antes citado (cf. nota 10) proporciona la siguiente información relativa al habla popular mexicana: *Donde* = 72 casos (83.7 por ciento); *En donde* = 14 casos (16.3 por ciento).¹⁹ De manera que el fenómeno parece tener mucho más vigor en el habla culta de México que en la popular. Deducción que corrobora la lengua escrita en su modalidad periodística,²⁰ de la que he extraído los siguientes datos: *Donde* = 84 casos (61.8 por ciento); *En donde* = 52 casos (38.2 por ciento). Porcentajes que coinciden absoluta y acaso no sorprendentemente con los del habla culta mexicana (61.2 por ciento y 38.8 por ciento respectivamente; cf. tabla 1).

Las informaciones se entrecruzan, si no confusa, sí complejamente. De un lado — no cabe duda — el habla culta mexicana difiere estadística (proporcionalmente) de las restantes hablas hispánicas. El empleo de *donde* precedido de la preposición *en* puede considerarse como un mexi-

¹⁵ *La familia de Pascual Duarte*, de Cela (1942), es la obra más antigua de las que Pruñonosa analiza, y los periódicos espulgados son todos posteriores a 1978.

¹⁶ “La forma *donde* puede aparecer también con preposición para matizar mejor un sentido local determinado: «...que construya nuevos colegios *en donde* se enseñe ciencia moderna»” (p. 74). Y en la p. 91, otro ejemplo: “*En donde* existe un agujero / llega culebrón y métese”.

¹⁷ Consta en la tabla 2, de la p. 76, que *en* precede a *donde* en 48 ocasiones; *de*, en 23 casos; *a*, en 17; *por*, en 11 y *desde* en sólo 9. Pero sí me llama la atención el hecho de que, frente a los 48 casos de *en + donde*, se registre un total de 780 apariciones de *en + (el) que*, amén de otras 31 de *en + el cual*, lo cual permite pensar que el uso español de estos sintagmas difiere sensiblemente del uso mexicano. En efecto, Margarita Palacios (p. 70) registra la siguiente distribución en el habla culta mexicana: *en que* = 31.7 por ciento, *en el cual* = 8 por ciento, y (*en*) *donde* = 60.3 por ciento, porcentajes que coinciden, en esencia, con los obtenidos por Seung Jae Lee (Tabla 4-6, p. 111): *en que* = 37.12 por ciento y *donde* = 62.88 por ciento. Preferencia por *donde* en detrimento de *en que* que también puede considerarse un mexicanismo sintáctico (cf. *infra*).

¹⁸ Gracias a que aquí coordiné y publiqué un volumen sobre *El habla popular de la ciudad de México: Materiales para su estudio*, México, UNAM, 1976, muestrario que no ha sido publicado, hasta ahora, en las ciudades adheridas al proyecto culto.

¹⁹ Porcentaje, en verdad, nada despreciable, y que confirma la idea de que el uso de *en ante donde* es un dialectalismo mexicano, como después señalaré, no obstante ser conocido en los demás dialectos hispánicos.

²⁰ En los diarios que he leído para reunir la información pertinente colaboran no pocos escritores mexicanos de reconocida valía. (Cf. la tabla 4.)

canismo sintáctico. Cierto es que se conoce en las demás hablas urbanas —y, sin duda, en todos los territorios hispanohablantes—, pero lo que caracteriza al dialecto mexicano es la elevadísima proporción de su empleo. Y lo que permite establecer diferenciaciones dialectales no es, en muchas ocasiones, la presencia o ausencia de determinados fenómenos, sino la diferente frecuencia de su aparición en cada territorio. Todo, o casi todo, puede detectarse en todas o casi todas partes; pero en cada una de ellas, los hechos lingüísticos tendrán un diferente índice de realización. Baste un solo ejemplo, ya que no es éste el momento indicado para desarrollar esta idea. En el español de muy diversas regiones de México pueden encontrarse, más o menos esporádicamente, realizaciones fricativas del fonema prepalatal africado sordo /ʃ/, en casos como [múʃo], [nóʃe], [káʃas]; pero es la elevada proporción de estas realizaciones fricativas lo que caracteriza dialectalmente al habla de una amplia región del noroeste del país, según puede advertirse en el mapa 35 del *Atlas lingüístico de México*.²¹ En localidades como Flores Magón o Ciudad Guerrero (Chihuahua), Guaymas, Bahía Kino, Hermosillo o Babiácora (Sonora) y Guadalupe Victoria (Baja California), el alófono más común no es el africado [ʃ̠], sino el fricativo [ʃ], en tanto que el africado despalatalizado [ʃ̠] es de uso esporádico, pero los tres —y sus variantes intermedias— son conocidos en el habla del noroeste mexicano. Como lo son también en las hablas yucatecas, si bien en ellas las proporciones de empleo varían radicalmente: el alófono aquí más común es el africado [ʃ̠], seguido por la variante adelantada, despalatalizada en gran medida [ʃ̠], en tanto que el alófono fricativo [ʃ] aparece sólo esporádicamente. Comparo aquí dos de las variedades dialectales más nítidamente diferenciadas de México, y observo que —en lo que a la realización de /ʃ/ se refiere— la diferencia no radica en la presencia o ausencia de tal o cual alófono, sino en la distinta frecuencia de uso, en la diversa vitalidad de cada uno de ellos en los dos diferentes dialectos.

De acuerdo con este principio, la anteposición de la preposición *en* al relativo *donde*, hecho conocido en todas las hablas urbanas hispánicas, puede, no obstante ello, ser considerada como un mexicanismo sintáctico, dada la elevada frecuencia de su aparición en el habla culta de México. Dialectalismo dentro de la unidad fundamental de la lengua española. En la Península Ibérica, en las Islas Canarias, en toda Hispanoamérica seguimos hablando —quinientos años después de su llegada al Nuevo Mundo—²² un mismo idioma.

²¹ Cf. J. M. Lope Blanch, con la colaboración de A. Alcalá Alba, G. Cantero Sandoval, J. López Chávez, A. Millán Orozco y J. Moreno de Alba, *Atlas lingüístico de México*, vol. I: Fonética (mapas sintéticos), México, El Colegio de México, 1990.

²² Acontecimiento memorable, al menos para la historia lingüística, que en este volumen conmemoramos los filólogos del Colegio de México, a iniciativa de la doctora Rebeca Barriga, directora de su Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.

TABLA 3: (*En* donde con antecedente expreso²³)

		México	Bogotá	Caracas	Bs. Aires	Santiago	Madrid
<i>Donde</i>	especif.	25(29.4)	42(38.5)	67(65.7)	67(68.4)	46(69.7)	16(47.1)
	explic.	27(31.8)	49(44.9)	21(20.6)	27(27.5)	18(27.3)	15(44.1)
<i>En donde</i>	especif.	17(20)	8(7.3)	5(4.9)	1(1)	1(1.5)	1(2.9)
	explic.	16(18.8)	10(9.2)	9(8.8)	3(3.1)	1(1.5)	2(5.9)
Total	donde	52(61.2)	91(83.5)	88(86.3)	94(95.9)	64(97)	31(91.2)
	en donde	33(38.8)	18(16.5)	14(13.7)	4(4.1)	2(3.)	3(8.8)
Total		85(100)	109(100)	102(100)	98(100)	66(100)	34(100)

TABLA 4: (*En* donde en México)

		Habla culta ²⁴	Habla popular ²⁵	Prensa ²⁶
<i>Donde</i>	especif.	32 (35.2)	38 (44.2)	34 (25.)
	explic.	26 (28.6)	34 (39.5)	50 (36.8)
<i>En donde</i>	especif.	16 (17.6)	3 (3.5)	8 (5.9)
	explic.	17 (18.7)	11 (12.8)	44 (32.3)
Total	donde	58 (63.7)	72 (83.7)	84 (61.8)
	en donde	33 (36.3)	14 (16.3)	52 (38.2)
Total		91 (100%)	86 (100%)	136 (100%)

²³ Ya como introductor de oración adjetiva *especificativa* ("la casa (*en*) donde vivo"), ya de oración adjetiva *explicativa* ("vamos a mi casa, (*en*) donde lo podremos hacer"). Quedan al margen de este estudio —por su diversa naturaleza sintáctica— los casos en que *donde* funciona como nexos adverbial subordinante ("no sé *adónde* vamos", "dime *por dónde* comenzar"), así como los casos en que el *donde* relativo va precedido de preposición diferente de *en* a causa de la diversa función sintáctica que desempeñe ("la casa *adonde* iban", "el camino *por donde* transitaban", "la meta *hacia donde* se dirigen", etcétera), por cuanto que en estos casos no hay posibilidad de que se produzca el fenómeno de la anteposición de *en* que hemos considerado en estas páginas. (Los datos estadísticos que figuran en la columna correspondiente a México los he extraído de la tesis doctoral del Señor Lee Kim citada en la nota 11.)

²⁴ Extraído del estudio de M. Palacios citado en la nota 10.

²⁵ Extraído del estudio de F. Mendoza citado en la nota 10.

²⁶ Estadística obtenida por mí mismo a través de la lectura de diversos diarios de la capital de México.

II

EL LENGUAJE

DE LAS INTERJECCIONES, MULETILLAS Y REPETICIONES: SU FUNCIÓN EN EL HABLA INFANTIL*

REBECA BARRIGA VILLANUEVA
El Colegio de México

Las funciones del lenguaje y su desarrollo

En su clásica ponencia *Lingüística y poética*,¹ Jakobson establece, a partir de los factores que constituyen el discurso, seis funciones del lenguaje: emotiva o expresiva, conativa, referencial, fática, metalingüística y poética. Todas estas funciones se irán integrando en el discurso infantil a lo largo del desarrollo del niño.²

En este trabajo me centraré en dos de estas funciones: la emotiva o expresiva, y la fática. El objetivo es describir algunos elementos —interjecciones, muletillas y repeticiones— en las que estas funciones se inscriben en el habla de niños de seis años.

La función emotiva y la fática son fundamentales en esta edad, pues están estrechamente relacionadas con habilidades discursivas que giran en torno a la interacción comunicativa.³ A los seis años, el niño ha dejado su

* Mi agradecimiento para Yliana Rodríguez, becaria del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. Su ayuda fue doblemente significativa. Por un lado, me permitió ordenar y organizar los datos que analizo en este artículo y, por el otro, con su ayuda participó también del esfuerzo colectivo de nuestro Centro al presentar *Reflexiones lingüísticas y literarias*.

¹ Jakobson 1985, pp. 347-395.

² El modelo de Jakobson, reelaborado a su vez del de Bühler (1967) con sus tres funciones: expresiva, apelativa y referencial, ha sido fecundo en el análisis del discurso. (Véanse Maingueneau 1980, Stubbs 1983, Schiffrin 1988). En los estudios de adquisición ha tenido especial importancia en los modelos en los que la función del lenguaje se privilegia frente a la estructura. De entre ellos sobresale el modelo de Halliday (1975) con seis funciones muy cercanas a las de Jakobson (Cf. Oksaar, 1983).

³ En las etapas tempranas de adquisición, los niños establecen un molde de interacción y paulatinamente aprenden a utilizar formas lingüísticas que lo enriquecen. (Cf. Levison, 1988, p. 47). De Villiers y De Villiers en *Language Acquisition* describen con una clara concisión este complejo proceso: "The two-year-old child differs from de adult in his use of language in two fundamental ways: he is not a good conversationalist and he does not

“aquí y ahora”, y es capaz de usar el lenguaje para hablar de experiencias — propias o ajenas — en el tiempo y en el espacio y compartirlas con sus interlocutores; así, el habla se convierte en un importante vínculo social y afectivo.

Dentro del proceso dinámico que representa la adquisición del lenguaje, una vez que el niño ha dominado las estructuras formales básicas de su lengua,⁴ el rasgo más significativo en las llamadas etapas tardías — a partir de los seis años aproximadamente — es el desarrollo de las habilidades discursivas que van hacia la consolidación de su competencia comunicativa,⁵ el *cómo*, el *cuándo* y el *dónde* y el *a quién* adquieren supremacía frente a el *qué*, crucial en las primeras etapas.

En efecto, hacia los seis años, el inicio de la educación formal supone la entrada en nuevos contextos comunicativos que motivan también formas nuevas de interacción con niños y adultos. Se ponen en juego continuo el conocimiento lingüístico y el conocimiento del mundo del niño, quien empieza a tener conciencia del lenguaje como un hecho multifacético con varios niveles de acción y como una herramienta para expresar y manejar — ya sin dirección del adulto como en las etapas tempranas — su entorno y establecer su lugar dentro de éste.

Las funciones emotiva y fática dentro del habla infantil

Como se ha dicho, las funciones emotiva y fática son factores decisivos dentro de la comunicación. Revitalizan la interacción, por un lado, propiciando la manifestación de las actitudes del niño; y por el otro, afianzando los objetivos de la comunicación al verificarla continuamente.

Partamos de las propias definiciones que Jakobson hace de estas funciones para tener una visión más exacta de su significado en el habla. Para él, la función emotiva o expresiva: “centrada en el destinador, apunta a una expresión directa de la actitud del hablante ante aquello de lo que

appreciate language for its own sake. By the time he is six, however, *he not only will have learned how to talk better, but also will have become aware of that which he talks, namely language.* It is our belief that these two lines of development are inextricably interwoven” (p. 151, las cursivas son mías). Se puede decir que ni la función emotiva ni la fática tienen monopolio frente a las otras funciones en el habla infantil de los seis años, pero sí sugieren una prioridad jerárquica en la conversación, especialmente en el momento en que el niño entra en una nueva fase de interacción.

⁴ “By about the age of six, the child has mastered the essentials of his nature language” (Langacker 1973, p. 239). Véanse también Romaine 1984, p. 11, Karmiloff-Smith 1986, p. 474.

⁵ Es importante recordar la definición que hace Hymes de competencia comunicativa: “the knowledge of sentences not only as grammatical but also appropriate [the child] acquires the competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with *whom*, *when*, *where* and in *what* manner” (1974, p. 277, las cursivas son mías). Véase también Dore 1985.

está hablando. *Tiende a producir una impresión de una cierta emoción sea verdadera o fingida...*"⁶

Esta función pone en juego dos elementos básicos en la comunicación: la forma en la que el hablante proyecta su emotividad y el efecto que produce en el oyente; este último se relaciona directamente con la función fática si seguimos la definición de Jakobson:

[Hay] mensajes que sirven sobre todo para establecer, prolongar o interrumpir la comunicación, para cerciorarse de que el canal de comunicación funciona ("¿Oye, me escuchas?"), para llamar la atención del interlocutor o confirmar si su atención se mantiene ("Bien oiréis lo que diré", del romance tradicional popular —y, desde la otra punta del hilo: "Haló, haló"). Esta orientación hacia el CONTACTO, o, en términos de Malinowski, la función FÁTICA, puede patentizarse a través de un intercambio profuso de fórmulas ritualizadas, en diálogos enteros, con el simple objeto de prolongar la comunicación.⁷

En relación con el desarrollo del lenguaje, hay dos aspectos importantes en estas funciones; uno, su aparición temprana en el habla infantil. De hecho Jakobson afirma que la función fática es "la primera función verbal que adquieren los niños, éstos gustan comunicarse ya antes de que puedan emitir o captar una comunicación informativa"⁸. Lo interesante es que, si bien estas funciones son de aparición temprana, con certeza, al pasar el tiempo, y con el uso del lenguaje, enriquecen sus propios valores y actualizan nuevas formas de manifestación. Su aparición incipiente se irá transformando en una funcionalidad más variada, definida y plena con respecto al habla. El otro aspecto importante de la función fática y emotiva es la interrelación continua que se establece entre ambas en el proceso comunicativo. Como veremos, entre lo emotivo y lo fático, no hay una frontera nítida, el uso de algunos elementos pone de manifiesto, a un tiempo, la emoción del hablante y su necesidad de mantener un contacto de calidad y de interés con su interlocutor. Lo fático se cumple así en lo emotivo, y lo emotivo se manifiesta a través de lo fático. En este sentido, como decía el propio Jakobson "nos sería sin embargo difícil hallar mensajes verbales que satisficieran una única función"⁹. Sin embargo, si es cierto que ni la

⁶ *Op cit.*, p. 353 (las cursivas son mías). Cabe resaltar la última parte de la cita, el que la emoción que se transmita sea verdadera o fingida pone de relieve un manejo consciente de los efectos y alcances del mensaje. Esta conciencia en términos de desarrollo lingüístico es sumamente importante.

⁷ *Ibid.*, p. 356.

⁸ *Ibid.*, p. 357. Nótese cómo de la misma explicación de Jakobson se desprende la idea de una función en germen que apenas si se inicia con un aspecto de su potencialidad: la necesidad genuina de comunicación.

⁹ *Ibid.*, p. 353.

función emotiva ni la fática tienen monopolio frente a las otras funciones del lenguaje, también lo es que sí establecen una prioridad jerárquica en la conversación, especialmente en el momento en que el niño entra en una nueva fase de interacción social y busca reafirmar sus habilidades comunicativas.

¿Qué sucede entonces con estas funciones de aparición temprana en las etapas tardías?, ¿cómo se manifiestan?, ¿en qué contextos?, ¿cómo reflejan el desarrollo del lenguaje?. Sin duda, una respuesta a estas preguntas puede encontrarse en el uso de interjecciones, muletillas y repeticiones en diversas situaciones de habla, pues son lugares excelentes de anclaje para describir lo emotivo y lo fático, además de abrir vetas casi inexploradas en los estudios de adquisición del lenguaje.¹⁰

Para observar con cierta amplitud y generalidad este uso, daré varios ejemplos de habla infantil de niños de seis años de distintos *corpora*¹¹ que, con diversos objetivos de investigación, comparten características básicas semejantes: son habla de niños entre seis y siete años que inician la escuela primaria al ser entrevistados; además, estos *corpora* se formaron todos a partir de conversaciones de niños con investigadores adultos en los que se buscaba que el niño dialogara, describiera o narrara alrededor de temas propios de su interés. Interactuar con adultos ajenos al entorno cercano y familiar; dialogar, describir y narrar son habilidades discursivas que precisamente están en plena efervescencia en este momento del desarrollo lingüístico.

La emotividad manifiesta: significado de las interjecciones

En las conversaciones analizadas, los *¡uy!*, *¡ay!*, *¡ah!*, *¡uf!*, aparecen aquí y allá, “sazonando” como dice Jakobson, la comunicación, pero lejos de

¹⁰ Cf. Barriga Villanueva 1990, p. 183. Hacerse dueño de la expresividad y emotividad en el lenguaje supone un grado de dominio en su manejo que refleja también un conocimiento del mundo y una pertenencia a una comunidad de habla dada. Es ir dominando, como ha señalado Fillmore, la diferencia entre “*knowing that* y *knowing how*, the difference in short between competence and performance” (1979, p. 92).

¹¹ Los datos de este trabajo son básicamente de mi tesis doctoral (Barriga Villanueva 1990) en donde analizo y comparo el habla de niños de seis y doce años con el objeto de establecer diferencias relevantes en el proceso del desarrollo lingüístico. Doy, además, ejemplos de otros *corpora*: “Plática libre” que forma parte del proyecto “Estudio Sociolingüístico de Lenguaje Infantil” desarrollado en el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios con el fin de describir la gramática oracional de niños de seis años. Véase el artículo “Rasgos *sui generis* en el habla de niños mexicanos de seis años” de Oralia Rodríguez que aparece en este libro en las pp. 115-137. “Narración” de la Batería de Evaluación de la Lengua Española para niños de dos a seis años, de un proyecto de la Secretaría de Educación Pública (1983) que buscaba evaluar la lengua española en niños mexicanos, y finalmente, un corpus libre que he venido formando con anotaciones del habla de niños de seis años en diversas situaciones de diálogo esencialmente espontáneas.

representar el estrato “puramente emotivo”¹² que él señala, cumplen con diversas funciones que aportan una rica información en torno al manejo de las habilidades discursivas en el niño.

Tomemos como punto de partida el valor más conocido de las interjecciones, la emotividad y la expresividad que atraviesan toda la gama de sentimientos reflejados en los diversos tipos de discursos. El niño acompaña su descripción con toda clase de interjecciones que la hacen más vigorosa y dinámica, contribuyendo a mantener vivo el interés del interlocutor:

... le abro la llave [al muñeco], le tapo con algo, luego le hago fuera abajo y *ishk!*, le hago y le pongo así como si estuviera nadando.

... y luego cuando ya va así [en la montaña rusa] *ifunn!* te bajas, hay también unos columpios que te dan vueltas y *irum!*

Anita es así, bonita y altita y tiene *iuuuuuuh!*, muchas pecas y *iuuuuh!*, muchos chinitos en la cabeza.

En la conversación es frecuente encontrar interjecciones que marcan de manera expresiva la información que el niño quiere dar para apoyar el diálogo:

I: - ¿Y de los niños, quién es tu amigo?

N: - *iAy, ay, ay!*, esto no se lo voy a decir. Estoy enamorada.

I: - ¿Desde cuándo no vas al cine?

N: - *iUh!*, desde cuando, desde cuando nació mi hermanita.

I: - ¿Cómo es tu maestra?

N: - *iUy!*, es bien mala conmigo.

I: - ¿Te gustan las telenovelas?

N: *iUy!*, son bien bonitas.

I: - ¿Y las matemáticas?

N: - *iUff!*, las matemáticas me chocan.

Además de enfatizar toda la emotividad, el niño logra con el uso de interjecciones una “comuni3n” fáctica¹³ con su interlocutor, logra tender un lazo de uni3n expresiva y comunicativa.

¹² *Op. cit.*, p. 353.

¹³ “There can be no doubt that we have here a new type of linguistic use —*phatic*

Al narrar, tanto sus experiencias personales como relatos ajenos a su propia vivencia, el niño se sirve de una serie de interjecciones que hacen que fluya la historia:

Es una película de *monstros* que se van apareciendo y *¡ay!*, todos gritan y es bien divertido.

Me llevaron a una alberca chica, chica y *¡chin!*, que me sumo, me sumo así, me caí.

Pero luego ya se casaban [Cenicienta y el príncipe] y estaba muy pero muy felices *¡dubi, dubi!*, baila y baila.

Estaba lloviendo (...) habían unos truenos pero bien horribles *¡uy!*, hasta daba miedo.

En la mano pachona, se ve una mano *¡ay!*, bien pero bien fea que sale por todos lados y te persigue y te asusta.

Es importante resaltar que la interjección en los ejemplos antes mencionados, no aparece aislada como único marcador de emotividad, sino que está acompañada de repeticiones o elementos enfatizadores, que aunados a una entonación especial y una serie de movimientos corporales y gestos,¹⁴ agudizan la expresión del sentimiento y acentúan la proximidad con el interlocutor, conjugando de esta manera la función meramente emotiva con la fática.

En este deslizamiento de funciones, la interjección en el habla del niño puede aparecer subrayada en su valor de contacto y ser una mera orientadora de la información.¹⁵ En este sentido es un recurso ágil para

communion [...] a type of speech in which ties of union are created by a mere exchange of words. Let us look at it from the special point of view; [...] let us ask what light it throws on the function or nature of language. Are words in phatic communion used primarily to convey meaning, the meaning which is symbolically theirs? Certainly not! They fulfil a social function and that is their principal aim [...] Each utterance is an act serving the direct aim of binding hearer to speaker by a tie of some social sentiment or other. Once more language appears to us in this function not as an instrument of reflection but as a mode of action" (Malinowski, 1953, pp. 478-479).

¹⁴ Aunque sería motivo de otra investigación es importante tratar de imaginar a través de cualquiera de los ejemplos vistos, el sentido de la gesticularidad del niño, pues definitivamente completa la fuerza de la interacción. En los últimos años se ha puesto un énfasis muy especial en la investigación de los elementos no verbales y su papel en la comunicación de la afectividad. (Cf. Ragsdale y FrySilvia 1982, Walker y Trimboli 1989, y Hadar 1989).

¹⁵ Cf. Schiffrin 1988. En su interesante estudio sobre marcadores del discurso, esta autora analiza *oh* como marcador de variadas funciones en relación con el contexto de la comunicación que van desde una orientación subjetiva, hasta un marcador meramente informativo. Véase también Jose 1988.

recuperar elementos o para reorganizar el discurso y no perder la atención del oyente:

I: - ¿Y qué hace Tom Sawyer?

N: - ¿Qué hace?, ¿qué hace?... *iah!*, de veras, le puso una rana a su tía.

I: - ¿Y qué hicieron?

N: - Y después ya nos fuimos a la casa y ya... *iah!*, hicimos la tarea.

I: - ¿Has ido a Reino Aventura?

N: - No, nunca me ha llevado, *iah!*, cuando fui a Chapultepec me subí a la Rueda de la Fortuna.

En ocasiones, el hilo de la narración se pierde y el niño construye un nuevo discurso a partir de una interjección como se observa en:

... y luego que lo dejamos chillando y que se va pa su casa, y luego después que este, este, que... *iAh!*, también le iba a platicar del bote patiado ¿verdad?

Saludé a mi mamá y a mi abuelita y luego soñé que este... que *iah!*, que dice mi mamá que si ahora van a ir [las maestras] este domingo a platicar con nosotros.

Cenicienta barría, lavaba, arreglaba la ropa de los enanitos y este... *iuy!*, mejor te platico lo que me pasó ayer.

De este recorrido a través del uso de las interjecciones, se rescata su contribución a la fluidez¹⁶ y dinamismo del discurso. Queda mucho aún por investigar, pero tal parece que su presencia marca un mecanismo del niño que busca continuamente despertar la atención y el interés de su interlocutor para establecer una comunicación real y compartida.

Lo fático inscrito en las muletillas y las repeticiones

Al igual que las interjecciones, las muletillas y las repeticiones ocupan un lugar significativo en la organización del discurso infantil, son como caleidoscopios que ofrecen diversas imágenes del habla del niño.

¹⁶ Sobre la fluidez véase el excelente artículo de Fillmore (cf. *supra* nota 10) donde hace un minucioso estudio de los tipos de fluidez y de todos los elementos lingüísticos y extralingüísticos que contribuyen a alcanzarla. "We need to distinguish then, between how people speak their language and how well people speak their language. Ability to get along in a language involves both production and reception. The word *fluency* seems to cover wide range of language abilities [...] articulateness, volubility, elocucency, wit, garrulouness" (p. 92. Véase también Stubbs, *op. cit.*, pp. 35-36).

La primera imagen que surge de la muletilla es la del titubeo, una pausa llena¹⁷ con un *umm*, un *este*, un *eeeh*, cuya aparente falta de significado encuentra su valor en el habla misma¹⁸ que se constituye entre las palabras, pausas y silencios de la conversación infantil. Lo importante es el manejo equilibrado entre el sonido y el silencio para no perder el fin último: la comunicación.

Las muletillas tienen variadas funciones: clarificar y enfatizar el mensaje, regular turnos de habla, marcar cambios temáticos, indicar que aún hay más que decir, llamando la atención del interlocutor.¹⁹ En apariencia, la muletilla pasa desapercibida por éste, pero en realidad es una eficaz forma de atraer su atención, pues al no recibir la información completa, permanece alerta mientras el hablante logra encontrar una nueva salida a su discurso. No es aventurado afirmar que el uso de muletillas revela estrategias²⁰ del niño para no perder el contacto con el “otro”, dar cauce a su comunicación y cumplir así con la función fáctica:

Las muletillas aparecen continuamente en los tres tipos de discursos analizados como parte integrante de ellos. Veamos algunos ejemplos encontrados en descripciones y diálogos:

I: - ¿Qué son los ziguis?

N: - Son unos... *eh*... son unos... *eh*... unos muñecos muy chistosos con la cabezota grandota y *eh*... la nariz chiquita.

I: - ¿Qué es un simulacro?

N: - Es un... *umm*... es cuando *umm*... si mira, ves *umm* cuando va a haber un temblor nos ponemos todos así.

¹⁷ Aunque aún no es bien comprendida su función, en los estudios actuales de psicolingüística y análisis del discurso hay un creciente interés por investigar las llamadas “pausas llenas” generalmente ocupadas por las muletillas y las “pausas vacías” o silencios —cargados de significación. Hay autores que incluso hablan de “major hesitation” (equivalentes a “extended pauses”, Brown y Yule, p. 163). Otros autores estudian las “pausas silencios” en diversos estilos de habla y su relación con las estructuras sintácticas que les rodean (Duez 1982). Véanse también Levinson 1987, Brown y Yule 1989, Hadar 1989, Markel 1990, Christenfield *et al.* 1991.

¹⁸ Como puede observarse, la cercanía de las muletillas con algunas interjecciones es notoria, de hecho en ocasiones comparten la misma forma: *ah*, *um*, *eh*. Sin embargo, sus funciones varían de acuerdo con el contexto comunicativo y, desde luego, con el dominio que el niño tenga de él. Cabe destacar que en este trabajo he dejado de lado otras muletillas muy interesantes del tipo: “¿cómo se llama?, ¿cómo se llama?”, “y todo lo demás, y todo lo demás”, “que quién sabe quién, que quién sabe quién”, “que quién sabe qué tanto”.

¹⁹ Hadar, *op. cit.*, p. 221.

²⁰ Aquí valdría la pena dejar abierta una interrogante obligada cuando se estudia el lenguaje infantil: ¿qué diferencia hay entre el uso de estas muletillas infantiles y las que frecuentemente aparecen en el habla del adulto? Si son parte del *fluir* del habla, ¿qué es lo que las hace diferentes en un momento dado del desarrollo lingüístico y en otro donde ya se alcanzó el dominio del lenguaje?

I: - ¿Dónde está Londres?

N: - *Umm, mmm, umm*, mucho muy lejos, donde le hablan inglés.

I: - ¿Por qué no tuvieron clases ayer?

N: - Porque las maestras tenían que ir a *este... a...* ir a ver con *al... a ir al... a...* con el cardenal [...] el candidato.

Estos *eh*, los *umm* y los *a*, acompañados con pausas silenciosas, son claros indicadores del tiempo que transcurre mientras el niño encuentra la respuesta a la información solicitada, que sin duda estará relacionada con su conocimiento del tema o con sus propias motivaciones. Ciertamente, a los seis años el niño ha ampliado mucho su capacidad comunicativa,²¹ pero es indudable que aún hay carencias que se manifiestan aunque se superan con recursos que mantienen la comunicación.

La riqueza de su variedad²² en las narraciones determina el uso limitado o profuso de la muletilla. Si el niño es protagonista de la historia contada, relata hechos fantásticos o reales, o reproduce lo visto en el cine o la televisión, hará variar la calidad y fluidez de lo narrado, sin embargo, pese a proximidades y lejanías y dificultades con respecto al tema, el valor fáptico se pone de relieve en el relato infantil. En términos de competencia comunicativa esto apunta también un conocimiento de las reglas de la interacción.

En la siguiente narración de cuentos infantiles, en la que el niño queda fuera de la trama y pone en juego su memoria, se observan aspectos interesantes:

... *luego este y luego, este... ¿cómo se llama? y luego a ella, este... mmm*

... *luego esta Caperucita fue lobito, lobito que se mete ahí y se mete ahí, y luego ahí se mete Caperucita.*

Nótese la reiteración de *y* y de *luego*, adverbios que son marcadores de la sucesión temporal en una narración. Aparentemente, esta función principal está desgastada, pero en realidad su uso reiterado le da cohesión y ritmo al relato.²³ La natural dificultad que supone reorganizar en un discurso lo que se ha visto, se refleja en un significativo uso de muletillas. La narración de telenovelas resulta riquísima en este sentido. Este fragmento de "El pecado de Oyuki"²⁴ puede ser un buen ejemplo:

²¹ Cf. De Villiers y De Villiers, *op. cit.*, p. 151. Véanse Romaine 1986, Karmiloff-Smith 1986, Jose 1988.

²² Preece (1987), en su estudio sobre formas narrativas que surgen en la conversación con niños de cinco a siete años, encontró catorce tipos diferentes de lenguaje narrativo.

²³ Cf. Keenan 1974.

²⁴ Este es el nombre de una telenovela muy de moda en 1988 cuando realizaba las entrevistas para formar el *corpus* de mi tesis doctoral.

¡Ah!, pues se trata, se trata en que su hermano era muy malo, muy... se burlaba... *mmm* y todo... y así y vivían en Japón y se llevó *a... a... a...* Europa su hermano... y el que... su hermano quería que se casara con un japonés y se casó con un inglés y *este... y este...*

Finalmente, ejemplifico el relato de un hecho familiar y cercano al niño en el que él es personaje de la acción: el día de las madres:

El día de las madres bailé, me pintaron, *este... y este...* como fue mi mamá, fuimos a la casa y nos fuimos a Reino Aventura.

Más escasa que en los casos anteriores, la muletilla sigue presente evidenciando que hay algo ahí que merece la atención pues forma parte casi natural del habla.

A veces la muletilla cumple, además, con la función de expresividad y énfasis al repetirse un elemento una y otra vez. Lo fático se confunde entonces con lo emotivo:

...y que llega el pastelero, *y que* le da *este*, *y que* le da con una d'esa para mosca *y que* la espanta *y que* no le pasa nada al pastel.

que es una Caperucita, *que* es un lobo, *que* se la quiere comer, *que* viene la abuelita, y se esconde en el cajón, *y que* viene Caperucita *y que* se asusta con el lobo.

Hay muletillas que marcan una clara necesidad de contacto y verificación constante de que se está dando la comunicación, como se ve en:

Había una vez una Cenicienta *¿no?*, que tenía dos hermanastras muy malas *¿no?*, y que le hacían llorar todo el tiempo *¿no?*, porque le tenían mucha envidia *¿no?*

Estamos ahí en la escuela, *¿sí?*, y que dice la maestra: ahora la prueba de español *¿sí?*

Lo mismo sucede con el *¿verdad?*, o el *uhum* que finalizan partes de la narración — sean del tipo que sean — y que sirven para establecer contacto con el oyente y verificar si sigue con atención el discurso. Son como la manifestación de la necesidad del niño de una forma de reconocimiento²⁵ de su interlocutor con quien comparte en la interacción.

De las imágenes producidas por el caleidoscopio, las de la repetición son, tal vez, las más ricas, versátiles²⁶ y asibles de los elementos que hemos

²⁵ Cf. Keenan, art. cit., p. 169. Véanse Brown y Levinson 1987 y Tannen 1989.

²⁶ Cf. Ochs 1979, p. 70.

visto como portadores de lo fáptico y lo emotivo en el habla infantil. Al repetir, el niño pone en juego un viejo mecanismo adquirido desde muy temprano²⁷ para lograr diversos objetivos en la comunicación. El niño repite, ya categorías gramaticales, ya estructuras verbales; repite elementos de su propia habla o se convierte en el eco del habla de su interlocutor. Repitiendo recrea un sinnúmero de funciones comunicativas²⁸ que establecen un verdadero enlace emotivo y estético.²⁹ Efectivamente, al repetir un elemento, el niño no sólo capta la atención de su interlocutor, sino que lo involucra en la expresión de su propia emotividad.

A continuación, doy ejemplos de algunas formas de repetición encontradas:

I: - ¿Qué le trajeron los reyes a tus hermanos?

N: - A mi hermanito chiquito le trajeron dos pantalones y y ... *una, un, un, un, un* carro de ambulancia.

I: - ¿Y qué hace tu papá?

N: - y este *también hace muñecas muñecas* y *este... también hace... qué hace... pizarrones, mi papá y mi abuelito.*

I: - ¿Qué te gusta hacer?

N: - *Me gusta, me gusta, me gusta* jugar a la comidita.

I: - ¿Qué hicieron el día de las madres?

N: - *El día de las madres es bonito, el día de las madres es bonito.*

Como vemos, aquí la repetición refleja varios mecanismos: búsqueda de una palabra que solapa un olvido o un desconocimiento, el tiempo requerido para organizar la información o para autocorregirse o simplemente una forma para no perder contacto con el interlocutor.

En esta misma línea de estrategias organizativas es frecuente encontrar, sobre todo en las narraciones, que el niño inicia una estructura que se completa en su propia repetición:

En la casa de mi abuelita *estaba juntando, estaba juntando* yerba, entonces *que sale ipss! que sale una víbora.*

²⁷ "Repetition is a highly versatile device, and it is among the earliest behaviors emergent in the speech of the language acquiring child". *Ibid.*, p. 71.

²⁸ Tannen (1989) hace un fino análisis de las variadas funciones comunicativas que tiene la repetición en el discurso: propicia producción, añade comprensión, mejora la coherencia, sirve al manejo de la intercomunicación y constituye la relación entre hablantes (pp. 48-53)

²⁹ Dice Tannen que las repeticiones son "linguistic strategies create meaning and involvement in discourse". *Ibid.*, p. 35.

Ahí tenía *que era... que era una... este... una niña* y se encontró a un,... y se encontró a un señor, barba azul.

Cuando vi *Victoria*, cuando vi a *Victoria*, cuando vi a *Victoria* se murió una señora, entonces ya *no... ya no... ya no* volvió a pasar en la telenovela.

En el diálogo es común que el niño responda con un eco de cortesía³⁰ que confirma que ha escuchado correctamente lo dicho por su interlocutor y que tiene interés en mantener la conversación:

I: - ¿Dónde juegas fútbol?

N: - *¿Dónde juego fútbol?*, pues en CU.

I: - ¿Y qué más hay en la feria?

N: - *¿Y qué más hay?*, hay juegos mecánicos.

I: - ¿Cómo se va a llamar tu hermanito?

N: - *¿Cómo se va a llamar?*, *¿cómo se va a llamar?*, Tonatiuh, como el sol.

El eco de un sólo elemento del habla del interlocutor se puede entender como el acuerdo emocional que el niño quiere establecer con su dialogante, el interés por seguir con coherencia la conversación y construir un hilo conductor conjunto:

I: - Voy a ir a Acapulco de vacaciones, ¿y tú?

N: - *Acapulco*, ¡que padre!, yo no sé adónde voy a ir.

I: - Tú tienes tres hermanos y yo tres hijos.

N: - *Tres hijos*, qué bonito y ¿cómo se llaman?

I: - Ya me voy porque me duele la cabeza.

N: - *La cabeza*, ¡uy!, pobrecita, tómate una caspirina.

El niño también repite sus propios elementos para ser ahora, con su martilleo verbal, el portador de la emotividad y el guía de la información que quiere compartir. En sus descripciones son frecuentes las repeticiones:

I: - ¿Y cómo son los delfines?

N: - Todavía no los conozco *mucho, mucho, mucho*, tienen un pico así, una boca así, unos ojos, está *lisito, lisito, lisito*, de aquí blanco, de aquí gris.

³⁰ Cf. Brown y Levinson 1987, p. 113. Estos autores hacen un estudio del valor de la repetición como una forma de cortesía casi ritual en ciertas culturas.

I: - ¿Qué es un nido?

N: - Nido es una cosa donde *viven los pajaritos chiquitos*, ahí también se *viven los pajaritos chiquitos* para luego volar, y para que ahí se hagan más *pajaritos chiquitos*.

I: - ¿Me vas a platicar de Reino aventura?, ¿has ido?

N: - ¡*Bonito!*, pero no hemos ido, pero se me *hace itan bonito!*... porque me *hacen* que está *muy bonito*... como que es *muy bonito*.

Lo mismo sucede en las narraciones en las que el niño enfoca la atención en un elemento dado donde se concentra lo más relevante de la información:

... entonces Rapunzel se fue *corriendo y corriendo y corriendo* y se encontró con la casita.

En Playa Azul, cuándo fuimos, estaba *vacto, vacto*.

En el mar, en la otra orilla, llegaba una arena bien *lisita, lisita, lisita*, y el mar llegaba *bien bien* rápido.

La riqueza de los elementos descritos hace que los ejemplos se sucedan unos a otros mostrando una clara intencionalidad expresiva y fática en el habla del niño de seis años. Aquella temprana necesidad de la que hablaba Jakobson³¹ de llamar la atención y establecer contacto con la madre o el padre sin un contenido informativo como tal, han ido cambiando, poco a poco,³² en una comunicación más consciente y responsable. Las funciones permanecen ahí, pero los requisitos impuestos por la entrada a nuevos ámbitos sociales, hacen que el niño las vaya transformando en sistemas más abarcadores de significación social.

Habrá que ahondar mucho todavía en la investigación de las funciones expresiva y fática para encontrarles una explicación más amplia a su valor dentro del complejo proceso que lleva al niño al dominio de su competencia comunicativa.

³¹ Cf. *supra*, nota 8.

³² Cf. Dore, art. cit., pp. 61 y 63. En su interesante artículo "Child's Conversations", Dore (1985) habla de sucesivas etapas de desarrollo en la competencia discursiva infantil. Cada una de estas etapas logra su plenitud en armonía con el desarrollo social del niño.

BIBLIOGRAFÍA

- Barriga Villanueva, Rebeca (1990), *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo de habla infantil*. Tesis doctoral inédita. El Colegio de México, México.
- Brown, Penelope y Stephen Levinson (1987), *Politeness. Some Universal in Language Usage*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Brown, Gillian y George Yule (1988), *Discourse Analysis*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bühler, Karl (1967), *Teoría del lenguaje*. Trad. de J. Marías. Revista de Occidente, Madrid.
- Christenfield, Nicholas, Stanley Schachter y Frances Bilous (1991), "Filled Pauses and Gestures: It's not Coincidence" en *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 20, No. 1, 1-10.
- Dore, John (1985), "Children's Conversations" en Teun A. Van Dijk (ed.), *Handbook of Discourse Analysis, T.3: Discourse and Dialogue*. Academic Press, London.
- Duez, Daniel (1982), "Silent and Non-Silent Pauses in Three Speech Styles" en *Speech*, Vol. 25, Part. 1, 11-28.
- Fillmore, Charles J. (1979), "On Fluency" en Charles J. Fillmore, Daniel Kempler y William S-Y Wana (eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*, Academic Press, New York-London, 85-101.
- Hadar, Uri (1989), "Two Types of Gesture and their Role in Speech Production" en *Journal of Language and Social Psychology* 8, 221-228.
- Halliday, M. A. K. (1985), "Aprendiendo a conferir significado" en Eric Lenneberg y Elizabeth Lenneberg (comps.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Trad. de P. Soto y M. E. Sebastián. Alianza, Madrid, pp. 239-267. (*Alianza Universidad*, Textos, 41)
- Hymes, Dell (1974), *Foundations in Sociolinguistics*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Jakobson, Roman (1985), *Ensayos de lingüística general*. Trad. de Josep M. Pujol y Jem Cabanes. Planeta-De Agostini, Barcelona. (Biblioteca breve. Ciencias humanas, 381)
- Jose, Paul E. (1988), "Sequentially of Speech Acts in Conversational Structure" en *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 17, No. 1, 65-88.
- Karmiloff-Smith, Annette (1986), "Some Fundamental Aspects of Language Development after Age 5" en Paul Fletcher y Michael Garman (eds.), *Language Acquisition. Studies in First Language Development*. 2nd ed., Cambridge University Press, Cambridge, 455-474.
- Keenan, Elinor O. (1974), "Conversational Competence in Children" en *Journal of Child Language*, 2, 163-183.
- Langacker, Ronald W. (1973), *Language and its Structure. Some Fundamental Linguistic Concepts*. 2nd ed., Hartcourt Brace, New York-Chicago-San Francisco.
- Levinson, Stephen C. (1987), *Pragmatics*. Cambridge University Press, Cambridge-London.
- Mainueneau, Dominique (1980), *Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas*. Trad. de L. Castro. Hachette, Buenos Aires.

- Malinowski, Bronislaw (1953), "The Problem of Meaning in Primitive Languages" en C.K. Ogden y I.A. Richards, *The Meaning of Meaning*. Nueva York y Londres, 296-336.
- Markel, Norman (1990), "Speaking Style an Expression of Solidarity: Words per Pause" en *Language in Society*, 19, 81-88.
- Ochs Elinor (1979), "Planned and Unplanned Discourse" en *Syntax and Semantics*, Vol. 12, Discourse and Syntax, 51-79.
- Oksaar, Els (1983), *Language Acquisition in the Early Years, an Introduction to Paedolinguistics*. Trans. of Katherine Turler. Batsford Academic and Educational Ltd., St. Martin's Press Inc, New York.
- Preece, Alison (1987), "The Range of Narrative Forms Conversationally Produced by Young Children" en *Journal of Child Language*, 14, 353-373.
- Ragsdale, Donald y Catherine FrySilvia (1982), "Distribution of Kinesic Hesitation Phenomena in Spontaneous Speech" en *Language and Speech*, Vol. 25, Part. 2, 185-190.
- Romaine, Suzanne (1984), *The Language of Children and Adolescents. The Acquisition of Communicative Competence*. Basil Blackwell, New York. (*Language in Society*, 7)
- Schiffrin, Deborah (1988), *Discourse Markers*. Cambridge University Press, Cambridge. (*Studies in Interactional Sociolinguistics*, 5)
- Stubbs, Michael (1983), *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. The University of Chicago Press-Basil Blackwell, Chicago-Oxford.
- Tannen, Deborah (1989), *Talking Voices: Repetition Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Villiers, Jill De y Peter A. De Villiers (1978), *Language Acquisition*. Harvard University Press, Cambridge, London.
- Walker, Michael B. y Antonietta Trimboli (1989), "Communicating Affect: The Role of Verbal and Nonverbal Content" en *Journal of Language and Social Psychology*, Vol. 8, Nos. 3-4, 229-248.

RASGOS *SUI GENERIS* EN EL HABLA DE NIÑOS MEXICANOS DE SEIS AÑOS¹

ORALIA RODRÍGUEZ
El Colegio de México

En este trabajo se pretende dar a conocer algunos de los resultados lingüísticos de un proyecto de investigación que se ha realizado en el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México, titulado "Estudio sociolingüístico de lenguaje infantil". Concretamente, se presentan los resultados obtenidos respecto a la presencia de rasgos *sui generis* en algunos elementos gramaticales de oraciones producidas por niños mexicanos de seis a siete años; a saber: en el verbo (V), en el sujeto (S), en el complemento directo (CD), en el complemento indirecto (CI) y en el atributo (A).

El material que se analiza proviene de un proyecto realizado en años anteriores en el mismo Centro,² y comprende la producción lingüística de 61 niños (30 mujeres y 31 hombres) que vivían en tres zonas distintas de la ciudad de México,³ las cuales se consideraron como indicadores de que

¹ En la Cuarta Conferencia Internacional sobre Lenguaje y Adquisición del Lenguaje (Mons, Bélgica, 22-27 de Agosto de 1988), se presentó una ponencia de Oralia Rodríguez, Ma. Paz Berruecos y Graciela Murillo, traducida y adaptada al francés por Ma. de Lourdes Berruecos, que llevaba este mismo título. La autora del presente trabajo continuó trabajando sobre el tema y, aunque tomó aquel texto como punto de partida para la elaboración de éste, le hizo cambios, supresiones y adiciones, de manera que la versión que ahora se presenta es de su exclusiva responsabilidad.

² En aquel proyecto, titulado "Clase social, familia y lenguaje" y coordinado por el Dr. Hans Saettele, se pretendía estudiar las relaciones entre el grupo social al que pertenecía el niño, la socialización que éste recibía en su familia y el lenguaje que producía. Dada la naturaleza interdisciplinaria del proyecto, el equipo de investigación estuvo formado por los sociólogos Juan Manuel Cañibe, Leticia Anchondo e Irma Kőrósi, los psicólogos Jaime de León e Iluminda Marín, los lingüistas Hans Saettele, Rodney Williamson y Oralia Rodríguez, y las maestras Elisa González y Thelma Rodríguez. Desgraciadamente, ese proyecto, tal como se planteó, no llegó a su culminación.

³ Definidas en función de dos criterios básicos: el tipo de habitaciones o viviendas predominantes (casas o edificios habitacionales construidos con materiales de buena calidad y con habitaciones funcionalmente diferenciadas, o viviendas uni o multifamiliares construidas con materiales de baja calidad o con materiales de desecho, tales como madera,

sus habitantes pertenecían a uno de los tres grupos sociales escogidos: sectores medios, obreros y sectores marginales.⁴ Durante el lapso de la grabación del material lingüístico, los niños asistían al primer grado de educación primaria en escuelas públicas.

La producción lingüística de esos niños constituye una muestra muy extensa del habla infantil y fue obtenida mediante el establecimiento de nueve situaciones comunicativas distintas, diseñadas para garantizar diferentes tipos de lengua oral.⁵

Para el proyecto se escogieron las seis situaciones en que habla un solo niño con un investigador.⁶

En la que se denominó "Familia", un investigador entrevistó a un niño sobre la estructura de su familia y sobre diferentes aspectos de la dinámica familiar (actividades conjuntas, costumbres, normas disciplinarias, premios y castigos).

En la "Plática libre", un investigador estableció una conversación con un niño en la que éste habló del tema o de los temas que escogió libremente.

La "Narración" consistió en que un niño narrara a dos compañeros de clase un cuento que le había sido relatado previamente por un investigador.

En "Naturaleza", un investigador realizó una entrevista con un niño, en la que éste expuso sus ideas o creencias acerca de diversos objetos o fenómenos de la naturaleza: sobre fenómenos físicos, el origen de los astros y de los seres vivos; y sobre fenómenos psíquicos: la naturaleza del pensamiento, de los nombres y de los sueños.

En "Instrucciones", un niño instruyó a un compañero de clase para que hiciera una muñeca con una paleta de dulce, después de que él fue instruido por un investigador para hacer la propia.

Y en "Juicio moral" se realizó una entrevista entre un investigador y un niño, en la que éste expresó sus juicios o ideas personales sobre las

piedra, cartón); y los servicios públicos disponibles (pavimentación, agua potable, drenaje, electricidad, teléfono y acceso a los servicios de transporte público).

⁴ Se consideró como pertenecientes a los sectores medios a los niños cuyo padre era un empleado que realizaba, bajo contrato y con prestaciones sociales, trabajo no manual; como obreros, a los padres que realizaban, bajo contrato y con prestaciones sociales, trabajo manual en un sitio fijo en el que trabajaban más de 15 personas; y como parte de los sectores marginales a los que, además de realizar eventualmente trabajos manuales diversos en distintos sitios, sin contrato de trabajo y sin prestaciones sociales, vivían en una casa construida con materiales de desperdicio en una zona habitacional carente, total o parcialmente, de servicios públicos.

⁵ Para el diseño de estas situaciones comunicativas, se tomó como base el modelo de funciones del lenguaje propuesto por M.A.K. Halliday, *Explorations in the functions of language*, Arnold, London, 1973. Véase también, del mismo autor, *Learning how to mean*, Elsevier, New York, 1975; y *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*, Park Press, Baltimore, 1978.

⁶ Las tres restantes no se incluyeron porque la transcripción ha sido muy difícil, puesto que hablan dos o tres niños a la vez y no es fácil saber quién dice qué en cada caso.

acciones de otros niños, que le fueron presentadas previamente mediante una función de teatro guiñol representada por los investigadores.

Todas las situaciones comunicativas fueron grabadas en cinta magnetofónica y transcritas fonológicamente, con la ortografía tradicional, pero respetando escrupulosamente tanto la sintaxis como el léxico utilizados por el niño.⁷

Con la grabación de estas situaciones se obtuvo una muestra de habla de tres a cinco horas según el caso, para cada niño, cuya transcripción ocupa unas 10 mil cuartillas mecanografiadas a doble espacio. Dado que las situaciones comunicativas no fueron diseñadas para elicitación de ningún tipo de estructura lingüística en especial, ni para comprobar la comprensión de estructuras previamente seleccionadas, el material está integrado por habla infantil espontánea; es decir, habla que no corresponde a elicitaciones obtenidas mediante "pruebas", o en situaciones experimentales rigurosamente controladas. El conjunto de las transcripciones constituye, pues, uno de los *corpora* más extensos y variados sobre lenguaje de niños de esta edad que se han recogido en el mundo hispanohablante.⁸

Varios años más tarde, con la idea de aprovechar ese material, se inició un nuevo proyecto, el mencionado en la introducción de este trabajo, coordinado por la autora. Para el análisis lingüístico, que es el central en la investigación, se tomó como base la *Gramática Española* de Alcina y Blecua,⁹ naturalmente con las modificaciones y adiciones que resultan indispensables para analizar la lengua infantil, ya que ésta presenta rasgos que no están contemplados en las gramáticas adultas.

Dado que una de las investigaciones derivadas del nuevo proyecto tiene como objetivo estudiar algunas de las expresiones lingüísticas de causalidad, finalidad y condicionalidad, el procedimiento que se siguió para aislarlas del material general fue el siguiente: se seleccionaron primero los nexos *porque* o *por* + verbo en infinitivo, *para que* o *para* + verbo en infinitivo y *si*; luego se buscaron los dos verbos relacionados por ellos y finalmente los sujetos, complementos directos y demás elementos gramaticales que le correspondieran a cada verbo, si ése era el caso. Se construyó así la unidad de análisis a la que se llamó "enunciado" y se delimitó con corchetes. Se aisló cada uno en fichas de trabajo elaboradas manualmente y se anotó también el contexto lingüístico anterior y el que le sigue — si ése

⁷ Dadas las condiciones de grabación — que incluyen el ruido normal de una escuela —, las grabaciones no alcanzaron la calidad necesaria para hacer una transcripción fonética.

⁸ La importancia de este corpus — por su amplitud y por la cantidad de tiempo y de trabajo que implicó su formación —, nos ha motivado a establecer los primeros contactos para incorporarlo al Child Language Exchange System (CHILDES), iniciado por el Dr. Brian MacWhinney en los Estados Unidos, y ponerlo, así, a disposición de todos los investigadores, de cualquier país, que quieran utilizarlo para estudiar el lenguaje infantil, entre los seis y los siete años de edad, en español.

⁹ Alcina Franch, Juan y José Manuel Blecua, *Gramática Española*, Ariel, Barcelona, 1975.

era el caso—, dada su obvia importancia para comprender mejor el enunciado. Ejemplos:¹⁰

Enunciados causales:

I: ¿Y lo supo él solo? <el sol, su nombre>

N: No/ [él lo supo **porque** tiene hermanitos]/ le dijo tú te llamas sol y yo también///

N: .../[le creció la nariz como a Pinocho **por decir** mentiras]/ ¿verdá?///

Enunciados finales:

N: Papá Dios dijo/ bueno/ [hay que poner mujeres y hombres **para que** las mujeres se casen con los hombres] y los hombres tengan hijos/ digo/ las mujeres///

I: ¿Qué cosas haces tú con tu papá?

N: [Hay veces que me acuesto **para ver** el futbol] y cuando acaba me voy a mi cama///

Enunciados condicionales:

I: ¿Por qué otras cosas se puede morir la gente?

N: Bueno/ [si un maldoso quiere que se mueran las gentes () incendia una gasolinera] y ya cuando llegue uno...

I: ¿Y las otras nueve <lunas> donde están?

N: Están en otros países porque/ [si nada más hubiera una/ en otros países no se vería] nomás aquí se ve///

Como puede notarse, la unidad de análisis que se construyó para el proyecto, el “enunciado”, está formada por dos oraciones simples: una principal y su subordinada introducida por alguno de los nexos que se seleccionaron. De ellos, en el material lingüístico se obtuvieron las siguientes cantidades:

¹⁰ Al citar ejemplos se utilizan las siguientes convenciones: I: Investigador; N: Niño; []: límites del enunciado analizado; < >: información implícita proveniente del contexto lingüístico; (): supresión de titubeos;: precede o sigue habla no pertinente; /: pausa corta; //: pausa larga; ///: fin de la emisión. Las palabras con peculiaridades fonéticas o fonológicas van en cursivas. Se emplean negritas para resaltar la(s) palabra(s) que interesa(n).

CUADRO 1. *Número de enunciados analizados*

Valor	Tipo de enunciado	Frecuencia	%	% Acum.
1	Causales	1753	57.8	57.8
2	Finales	667	22.0	79.8
3	Condicionales	614	20.2	100.0
TOTAL		3034	100.0	

Estos 3034 enunciados constituyen el corpus del proyecto.

Luego se procedió a realizar el análisis gramatical de cada una de las dos oraciones simples que los forman y se registraron, además, todas las observaciones sobre rasgos peculiares que se presentaron en cada uno de sus elementos gramaticales.

El siguiente paso fue la elaboración de códigos que permitieran transformar toda la información arrojada por el análisis gramatical, en datos analizables estadísticamente por computadora. El manual de codificación quedó constituido por 104 variables que cubren tanto el análisis del enunciado en su carácter de una oración subordinada a otra, como el análisis detallado de cada uno de los elementos gramaticales que forman a cada una de ellas. Se codificó también el análisis de los contextos lingüísticos – anterior y posterior – en los que se produjo el enunciado, algunas consideraciones de tipo semántico y marcas que indican si el enunciado analizado inicia o forma parte de un texto y de qué tipo: narrativo, descriptivo, explicativo, etcétera.

Ahora bien, puesto que cada enunciado está formado por dos oraciones simples (salvo excepciones en las que la oración principal se elide porque queda implícita en el contexto lingüístico inmediatamente anterior), el *corpus* puede estudiarse considerando unidades de análisis más pequeñas: precisamente las oraciones simples. Para ello se dispone, en principio, de 6068 oraciones simples, que son las que se manejan como *corpus* para el presente trabajo.

De acuerdo con Alcina y Blecua, se entiende por “oración simple” aquella que “contiene un solo verbo en forma personal”.¹¹

Por “rasgos *sui generis*” nos referimos a todas aquellas peculiaridades que encontramos en las oraciones infantiles, que no corresponden a la norma general de la lengua española. Aunque en algunos trabajos sobre adquisición del lenguaje se refieren a ellas como “errores”, aquí no se consideran tales porque, para el niño, no lo son; constituyen casos de aplicación de alguna regla que el niño ha escuchado y manejado muchas veces y que, por lógica, la hace funcionar en casos especiales donde no se

¹¹ Alcina y Blecua, *op. cit.*, p. 849.

aplica. Naturalmente, algunos de estos rasgos pueden aparecer también en el habla adulta, pero el objetivo de este trabajo es dar a conocer los que se presentan en el lenguaje infantil entre los seis y los siete años de edad.

Como es de suponerse, no todas las oraciones producidas por los niños contienen todos sus elementos gramaticales explícitos; por ello, se presenta primero un cuadro que muestra las frecuencias generales en que aparecieron explícitos cada uno de los elementos gramaticales que interesan en este trabajo.

El verbo

En la gramática que tomamos como base, el verbo se define como “una clase de palabras que significan el atributo de la proposición, indicando juntamente la persona y número del sujeto, el tiempo y el modo del atributo”.¹²

En el corpus que manejamos, el verbo apareció en las siguientes cantidades:

CUADRO 2. *Número de verbos en el corpus*

Valor	Tipo de verbo	Frecuencia	%	% Acum.
0	Implícito	1197	19.7	19.7
1	Explícito	4871	80.3	100.0
TOTAL		6068	100.0	

Se advierte que el 80.3% de las oraciones analizadas contiene el verbo explícito. Veamos ahora cuántos de ellos contienen rasgo(s) *sui generis*:

CUADRO 3. *Número de rasgos en el verbo.*

Valor	Presencia de rasgos	Frecuencia	%	% Acum.
0	No	4713	96.8	96.8
1	Sí	158	3.2	100.0
TOTAL		4871	100.0	

Nótese que el 96.8% de los verbos no contienen rasgos *sui generis*; es decir, que los niños dominan las formas que designan persona, número, modo, tiempo y aspecto del español. Sólo el 3.2%, correspondiente a 158 ocurrencias, sí presenta rasgos. Si se desglosan esos 158 verbos por el tipo de rasgo que contienen, se distribuyen de la siguiente manera:

¹² *Ibid.*, pp. 731-732. Dado que los autores no proponen una definición propia, queda entendido que adoptan la de Bello, que es la que citan.

CUADRO 4. *Tipos de rasgos sui generis en el verbo*

Valor	Tipo de rasgo	Frecuencia	%	% Acum.
1	V irregular regularizado	58	36.7	36.7
2	uso de <i>los/no</i> por <i>nos</i>	15	9.5	46.2
3	creación especial	12	7.6	53.8
4	confusión de conjugación	8	5.1	58.9
5	uso de un V por otro	17	10.8	69.6
6	cambio de persona	3	1.9	71.5
7	falta la marca <i>se</i>	4	2.5	74.1
8	uso de un nexo por otro	3	1.9	75.9
9	confusión de modo	2	1.3	77.2
10	V impersonal con sujeto	2	1.3	78.5
11	2 rasgos c/u	3	1.9	80.4
12	otros rasgos (1 de c/u)	3	1.9	82.3
13	rasgos del habla adulta	28	17.7	100.0
TOTAL		158	100.0	

Es claro que el rasgo más frecuente fue la bien conocida regularización de verbos irregulares, que representa el 36.7% del total de los verbos con rasgos.

En este sentido, Dan Slobin¹³ ha propuesto una serie de principios, desglosados en universales del desarrollo lingüístico, que, a su vez, determinan patrones gramaticales específicos observables tanto entre lenguas como dentro de una misma lengua, aunque cada una pueda ofrecer distintos problemas al niño que la aprende y también haya diferencias individuales entre los niños.

Estos "principios operantes" (operating principles) son una especie de heurística o de autoinstrucción que el niño aplica a la tarea de organizar su aprendizaje de la lengua. De cada principio, Slobin deriva uno o varios "universales" y luego los ilustra con ejemplos de datos publicados de 40 lenguas.

Uno de ellos, el Principio F, establece: *Evita excepciones*; y parece adecuarse muy bien a los fenómenos que en este estudio se agruparon bajo el rubro "verbo irregular regularizado". De dicho principio, Slobin deriva el Universal F1, que establece que, típicamente, se observan las siguientes etapas en el desarrollo de marcas lingüísticas:

- 1) No marca ("break").
- 2) Marca apropiada en casos limitados ("broke").

¹³ Slobin, Dan I., "Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar", en Ferguson, Charles A. & Dan I. Slobin (eds.), *Studies in Child Language Development*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1973, pp. 175-208.

- 3) Sobregeneralización de la marca, frecuentemente acompañada por marcadores redundantes (“breaed”, “breaeked”).
- 4) Sistema adulto completo.

En nuestro corpus, la mayoría de las ocurrencias son casos de verbos que no presentan el cambio vocálico o la diptongación que debe hacerse al conjugar un verbo irregular, o los presentan donde no debe hacerse. Ejemplos:¹⁴

N: Si [un niño **quebra** un vaso] y dice que...

N: ...[mis hermanos se **acostan** juntos] porque cada quien...

N:...y *apáguemos* la tele un ratito *pa* que *cénemos* y luego [los **acuéstemos**]...

N: ...[yo no **avienté** la pelota]///

N: Le dijo su mamá que [no **juegara** con los cuchillos] porque [se **cuedia** cortar]///

N: <la mosca> dijo [ya no podré **güelar**] porque estoy muy gorda///

N: ...se va la luna y viene la bruja porque [la bruja **vola**]...

N: <Dios hizo las estrellas> *pa* que [no nos **muéramos** nosotros]///

También se presentaron casos claros de sobregeneralización de las marcas de los verbos regulares a los irregulares:

N: <la palabra> si [no la **sabo**] pues le digo a mi mamá///

I: ¿Qué crees tú que es pensar?

N: Este/ es que/ *pa* que [sabamos todas las cosas]///

I: ¿Cómo sabes tú que una persona está viva?

N: Porque si está viva es que [no se ha **morido**]/ y si no está viva es que ya se murió///

¹⁴ Puesto que los resultados que se presentan en este trabajo se basan en el análisis de las oraciones simples, de aquí en adelante se usan los corchetes para delimitar la oración donde cada rasgo se presenta. Las demás convenciones permanecen igual.

N: ...dijo [yo me **poniera** ese moño] *pa* que me viera bien chula///

N: ¿*Verdá* que si *stuviera* gorda [no **cabiera** aquí]?///

N: <mi papá me castigó> porque [no **hací** la tarea]///

N: ...ponían el dibujo *pa* que [lo **hacíramos losotros**]///

N: ...dijo/ [como le **haceré**] para quitarme de aquí///

N: ...y allí no comieron porque [ya se les había **hacido** tarde]///

Y aun se dieron casos de marcadores redundantes, lo cual permite afirmar que, a los seis años, todavía hay niños que se encuentran en la etapa 3, de las propuestas por Slobin:

I: ¿Cómo supiste el nombre de la luna?

N: [Lo **supí**] porque dijo que se llamaba luna/ hasta me preguntó que se llamaba luna//

N: ...me dijo que [le había **dichido** su mamá] que...

El tipo de rasgos cuya frecuencia ocupa el segundo lugar (28 ocurrencias, 17.1%) agrupa todos aquellos rasgos que, en opinión de la autora, sin duda se encuentran también en el habla adulta (**juimos, güela, oyir, dijieron, pasiar, bieras** por *hubieras*, etc.). Esto podría significar que el niño ha incorporado ya a su lengua no sólo muchas de las reglas o principios generales de la gramática adulta, sino también algunos rasgos peculiares de la gramática que escucha, quizá sistemáticamente, en el tipo específico de lenguaje que lo rodea a diario.¹⁵

En tercer lugar, con 17 ocurrencias (10.8%), se encuentra el uso de un verbo por otro y el cuarto lugar lo ocupa el cambio de *n* por *l* en *nos* (*otros*) (15 ocurrencias, 9.5%).¹⁶

¹⁵ Un estudio más minucioso de los demás rasgos, pero sobre todo estudios sistemáticos del habla adulta que rodeaba a los niños, podría dar como resultado que muchos de ellos también se encontrarán entre los adultos (por ejemplo, el uso de un verbo por otro o la confusión de conjugación, etc.); lo cual podría ayudar a establecer una diferencia más clara entre los rasgos propios del lenguaje infantil y los que usan también los adultos. Sin embargo, para el proyecto del que proceden los datos que aquí se manejan, no se tomaron muestras del habla de los adultos de cada grupo social.

¹⁶ En Chile, Marianne Peronard ("Variación diastrática y lenguaje infantil", *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 6 (1975), 107-125.) encontró que este uso

El rasgo más interesante es el que llamamos “creación especial” y que apareció en quinto lugar (12 ocurrencias, 7.6%). Se refiere a formas verbales inexistentes en la lengua, que fueron creadas por el niño en el momento de la entrevista:

N: <la luna> no ve porque si estaría viva [si viería] y respiraba/ pero muerta no/ como es de queso...

N: <la luna está viva> porque si no *estuvía* caída aquí en la Tierra/*entons...*

N: Es que/ si Dios no hacía nada de comida *entons* nosotros estaríamos pobres y nos moríam.../ nos morim.../ [nos *morimíamos* de hambre]///

I: ¿A ése <niño> *no lo castigarías*?

N: No porque [sí *juía* a los mandados]///

I: ¿Por qué <yo no podría ver tu sueño>?

N: Porque si *estuviéramos* adentro de la cabeza/ pues [sí *víamos* el sueño]///

Formas como *viería* (*viera?*, *vería?*), *íramos* (*íbamos?*, *iríamos?*), *estuvía* (*estuviera?*, *estaría?*), *morimíamos* (*moríamos?*, *moriríamos?*), *víamos* (*veíamos?*, *veríamos?*) muestran claramente que el niño no encontró (o no disponía de) la forma canónica de la lengua para expresar lo que quería; y que tuvo que echar mano de aquéllas de las que sí disponía, pero no acertó a elegir una y formó otra, especial, combinando varias de ellas.

Los demás tipos de rasgos presentan una frecuencia muy baja (de 1 a 8 ocurrencias; de menos de 1 a 5%). Sin embargo, y a pesar de que pudiera considerarse inútil una interpretación sobre rasgos de tan baja frecuencia de aparición, es conveniente conocer los tipos de rasgos *sui generis* que todavía se presentan a la edad de seis años. Se sabe que en edades inferiores a la que ahora se estudia,¹⁷ varios de dichos rasgos aparecen con

fue notablemente más frecuente en los niños de la clase baja: 88.7%, contra 11.99% en la clase media alta. En nuestro material lingüístico apareció en los tres grupos, pero este estudio está limitado a los que aparecieron en el corpus, independientemente del grupo social de procedencia de los niños. Conforme se avance en el análisis, se llegará a hacer la clasificación por grupos sociales.

¹⁷ Véanse las muestras de lenguaje infantil publicadas en: Canellada, María Josefa, “Sobre lenguaje infantil”, *Filología*, 13 (1968), 39-47, p. 46; Montes Giraldo, José Joaquín, “Esquema ontogenético del desarrollo del lenguaje y otras cuestiones del habla infantil”, *Thesaurus*, 29 (1974), 254-270, p. 264; del mismo autor, “El sistema, la norma y el aprendizaje de la lengua”, *Thesaurus*, 31 (1976), 14-40, pp. 29 y 19; Hernández Pina, Ma. Fuensanta, *Teorías psico sociolingüísticas y su aplicación al español como lengua materna*, Siglo XXI, Madrid, 1984, 185-195.

mayor frecuencia y constituyen diferentes aspectos “difíciles” del proceso de adquisición de las formas verbales del español. Véanse ahora ejemplos concretos de los demás tipos de rasgos.

Tipo 4. Confusión de conjugación.

I: ¿Cuando tu abuelito era chiquito ya había sol?

N: No sé porque [yo todavía no *naciba*]/...

Tipo 5. Uso de un verbo por otro (*ser por tener*).

I: ¿Y por qué se sueña?

N: Porque tienen ojos/ [si no *jueran* ojos] pues no *soñaban*///

Tipo 6. Cambio de persona.

I: ¿Qué le había dicho su mamá?

N: Que [no *agarraras* esos cuchillos] porque son muy peligrosos///

Tipo 7. Falta la marca *se*

I: ¿Cómo supiste que esto se llama banca?

N: [Es la banca para *sentar*]///

Tipo 8. Uso de un nexos por otro (*deber que por deber de*).

I: ¿Quién lo debe castigar? <a un niño>

N: Su mamá y su papá porque/ si hace alguna cosa mala pues [sí lo *deberían que castigar*]///

Tipo 9. Confusión de modo.

N: Unos niños son bien bonitos/ que no se pelean/ luego otros son bien feos y luego uno le tiene que *pegarles* () o si no/ [si *entiendan bien*] *pus* no les *pegan*/ los llevan a *pasiar*///

Tipo 10. Verbo impersonal con sujeto.

N: <la lumbre y la lluvia> están iguales de vivas porque [la *lluvia llueve*] y la lumbre *aluza*/ las dos son iguales///

Tipo 11. Dos observaciones en cada verbo (uso de *los/mos* por *nos* y verbo irregular regularizado).

N: Prende la tele y luego ya se acuesta/ [si mosotros los queremos acuestar] [los acuestamos]///

Tipo 12. Otros rasgos (verbo regular irregularizado).

N: [¡Enródaselo!]///

N: [¡Enruédaselo!]///

El sujeto

Se define el sujeto como “el único elemento nominal que cambia su marca de número con el verbo con el cual concuerda”.¹⁸

Antes de entrar a analizar los rasgos *sui generis* que aparecieron en este elemento gramatical, veamos cuántos sujetos se presentaron explícitos en el corpus de la investigación.

CUADRO 5. Número de sujetos en el corpus

Valor	Tipo de sujeto	Frecuencia	%	% Acum.
0	Implícito ¹⁹	4623	76.2	76.2
1	Explícito	1445	23.8	100.0
TOTAL		6068	100.0	

Es claro que los sujetos explícitos no son tantos como los verbos, dada la posibilidad de la lengua de integrarlos morfológicamente a estos últimos. Si dividimos los sujetos explícitos entre los que contienen rasgos y los que no, se presentan así:

CUADRO 6. Número de rasgos en el sujeto

Valor	Presencia de rasgos	Frecuencia	%	% Acum.
0	No	1373	95.2	95.2
1	Sí	69	4.8	100.0
TOTAL		1445	100.0	

¹⁸ Alcina y Blecua, *op. cit.*, p. 853.

¹⁹ En este tipo quedan comprendidos tanto los sujetos implícitos en el contexto lingüístico anterior como los que lo están en el verbo. También se agruparon aquí los casos de uso de verbos impersonales (*llover, nevar*, etc.).

Se advierte que, como en el caso de los verbos, la gran mayoría de los sujetos producidos por los niños se presenta sin rasgos; pero nótese también que, aunque el número de casos de sujetos con rasgos es menor que el de los verbos del mismo tipo (158 casos, 3.2% del total de verbos explícitos), la proporción que representan respecto al total de sujetos explícitos es un poco mayor: 69 casos, 4.8% del total de sujetos explícitos. Veamos ahora qué tipos de rasgos se presentaron en los sujetos.

CUADRO 7. *Tipos de rasgos sui generis en el sujeto*

Valor	Tipo de rasgo	Frecuencia	%	% Acum.
1	falta de concordancia de género/número entre constituyentes	4	5.8	5.8
2	falta de concordancia entre S y V	20	29.0	34.8
3	falta el núcleo del S	6	8.7	43.5
4	S con preposición	6	8.7	52.2
5	<i>los/dos/mos(otros)</i> por <i>nos(otros)</i>	4	5.8	58.0
6	falta el artículo	2	2.9	60.9
7	falta de concordancia entre S1 y S2	2	2.9	63.8
8	otros rasgos (uno de c/u)	2	2.9	66.7
9	2 rasgos c/u	1	1.4	68.1
10	rasgos del habla adulta	22	31.9	100.0
TOTAL		69	100.0	

Se observan algunos hechos lingüísticos que es necesario hacer notar. Primero, que el rasgo *sui generis* más frecuente en los sujetos fue la falta de concordancia, ya sea entre constituyentes del sujeto o entre el sujeto y el verbo. Si sumamos los valores 1 y 2, tenemos 24 casos (34%).²⁰ Es de suponerse que los diferentes tipos de concordancia conforman distintas manifestaciones de “problemas” en el proceso de la adquisición y que por ello se puede explicar su presencia, todavía, entre los 6 y los 7 años de edad. Veamos algunos ejemplos de cada tipo de rasgos:

Tipo 1. Falta de concordancia de género y/o número entre constituyentes del sujeto.

I: A ver/ cuéntamelo. <un sueño que te haya dado mucho miedo>

N: [El <sueño> de la hombre lobo. <me dio mucho miedo> porque ése cuando lo vimos...

²⁰ El valor 7 no debe incluirse porque se trata de falta de concordancia entre los dos sujetos de las dos oraciones que forman el “enunciado”, la unidad de análisis que, como ya se dijo, fue la que se aisló del material lingüístico general del proyecto original.

I: ¿Cómo sabemos los nombres de las cosas?

N: De las cosas... porque [los papás y **lostrós mamá́s** los dicen]//

Tipo 2. Falta de concordancia entre el sujeto y el verbo.

I: ¿Qué otras cosas son malas?

N: Que [le **peguen** su mamá] porque el niño no le hizo nada...

N: ...y a uno le gustan mucho/ [las frutas **es** un alimento] para que uno se las coma siempre/ y *lego* cuando...

Tipo 3. Falta el núcleo del sujeto.

N: ...entonces [al otro malo le salió **harto** <sangre>] porque se cayó del edificio/ era muy largo y...

Tipo 4. Sujeto con preposición.

I: ¿Sí? <se podría tocar el pensamiento>

N: Pero con las manos lavadas porque si no [se *infecciona* en la cabeza del hombre]//

Tipo 6. Falta el artículo.

N: ...el lápiz no servía y cogí otro que estaba ahí porque [me salía muy feo/ <el> color]/...

El complemento directo

Alcina y Blecua se refieren a los tres elementos gramaticales que analizaremos a continuación, de la siguiente manera: “Se pueden llamar **integrables** determinados complementos nominales que pueden ser conmutados por los pronombres personales átonos que se integran en el grupo acental del verbo ordenador de la oración en que aparecen. Son los tradicionales *complemento directo*, *indirecto* y el *atributo*”.²¹ Así, en la oración: “Ayer vi una casa/un árbol/unas casas/unos árboles”, las frases nominales se pueden sustituir por: “Ayer la/lo/las/los vi”.

Como en los casos anteriores, veamos primero un cuadro que muestra el número de complementos directos que se presentaron explícitos en el corpus.

²¹ Alcina y Blecua, *op. cit.*, pp. 855-856.

CUADRO 8. *Número de complementos directos en el corpus*

Valor	Tipo de CD	Frecuencia	%	% Acum.
0	No hay CD	3872	63.8	63.8
1	CD explícito	<u>2196</u>	<u>36.2</u>	100.0
TOTAL		6068	100.0	

Se advierte que casi dos terceras partes de las oraciones no contienen complemento directo. De las que sí lo presentan, veamos cuántos de ellos presentan rasgos *sui generis*.

CUADRO 9. *Número de rasgos en el complemento directo*

Valor	Presencia de rasgos	Frecuencia	%	% Acum.
0	No	2030	92.4	92.4
1	Sí	<u>166</u>	<u>7.6</u>	100.0
TOTAL		2196	100.0	

El número de complementos directos con rasgos (166) es mayor que el de sujetos del mismo tipo (69), y representa una proporción también mayor respecto al total de complementos directos explícitos (7.6%, frente al 4.8% de sujetos con rasgos). Ahora veamos qué tipos de rasgos se manifiestan en los complementos directos.

CUADRO 10. *Tipos de rasgos sui generis en el complemento directo*

Valor	Tipo de rasgo	Frecuencia	%	% Acum.
1	falta de concordancia de género/número entre constituyentes	10	6.0	6.0
2	falta de concordancia entre el CD pronominal y su referente	36	21.7	27.7
3	<i>los(tro)</i> por <i>nos/nuestro</i>	14	8.4	36.1
4	<i>le(s)</i> por <i>lo(s)/la(s)</i>	12	7.2	43.4
5	falta la preposición obligatoria	8	4.8	48.2
6	falta el núcleo	11	6.6	54.8
7	rasgo en el complemento del CD	6	3.6	58.4
8	uso de <i>el</i> por <i>al</i>	4	2.4	60.8
9	falta el CD pronominal obligatorio	3	1.8	62.7
10	2 rasgos c/u	2	1.2	63.9
11	<i>la(s)/lo(s)</i> por <i>le(s)</i>	2	1.2	65.1
12	otros rasgos (uno de c/u)	6	3.6	68.7
13	rasgos del habla adulta	<u>52</u>	<u>31.3</u>	100.0
TOTAL		166	100.0	

Sin tomar en cuenta los rasgos que aparecen también en el habla adulta, es claro que el rasgo más frecuente fue la falta de concordancia entre el complemento directo pronominal y su referente (36 casos, 21.7%). Si sumamos (como en el caso de los sujetos) los valores 1 y 2, las faltas de concordancia formarían el 27.7% del total de los rasgos. Esto refuerza la idea, ya expresada en el caso de los sujetos, de que los diferentes tipos de concordancia parecen constituir un “problema” de adquisición, todavía a los seis años.

Veamos algunos ejemplos de los diferentes tipos de rasgos:

Tipo 1. Falta de concordancia de género y/o número entre constituyentes del objeto directo.

N: ...porque sí/ [me enseñó el foto]//

I: ¿No te dejan a veces ver televisión?

N: No porque [se van a comprar lostró ropa]/ porque ya no tengo//

Tipo 2. Falta de concordancia de género y/o número entre el objeto directo pronominal y su referente.

I: ¿Por qué? <de todos modos sería malo decir mentiras>

N: Porque este/ es una peladez que si [se lo dicen a sus papás]/ le pegan al niño//

N: ...las cosas bonitas son para el casamiento/ [no la deben de agarrar] porque si las agarran luego las atrapan en la cárcel]//

N:...si se robó el moño sí/ [a ella lo deberíamos que castigar más]/ a ella y...

N: Los hermanitos no deben que pelear ni decir groserías porque si [lo dicen] su tío y su papá y su mamá les pega//

Tipo 4. Uso de *le(s)* por *lo(s)/la(s)*

N: ...le dice algo malo ()/ [<los niños> a su mamá le deben de respetar] porque ella sabe más que ellos/ entonces le dice algo...

Tipo 5. Falta la preposición obligatoria.

I: ¿Nos oye? <el sol>

N: [nosotros no nos oye] porque está hasta el cielo//

N: ...[un día **mi hermanito** lo llevaron allá donde hacen ejercicio] *pa* que enflaque y...

Tipo 6. Falta el núcleo del objeto.

N: ...y después () que [cortó un <plátano> en un plato chiquito] para *jugar* a la comidita y después que se corta...

Tipo 9. Falta el objeto pronominal obligatorio.

N: ...dice este moño está muy lindo/ me vería muy linda si [me pusiera en la cabeza//

Tipo 11. Dos rasgos (falta de concordancia entre el objeto pronominal y su referente, y entre el sujeto y el verbo)

N: mi hermano se subió y todas sus hermanas de mis amigos no se podían subir porque [su hermana no **la dejaban**//

Tipo 12. Otros rasgos peculiares: preposición no obligatoria en el objeto.

I: ¿Y qué son las estrellas?

N: Brillan porque [adentro tienen **de oro**]/ y brilla igual y...

El complemento indirecto

Conforme la definición de los complementos integrables ya mencionada (Cf. *supra*, p. 128), el complemento indirecto de una oración puede ser sustituido por los pronombres átonos *me/nos/te/se/le(s)*; por ejemplo, en la oración: "Juanito devolvió la(s) canica(s) a su(s) amigo(s)", el complemento indirecto puede sustituirse por: "Juanito *le(s)* devolvió la(s) canica(s)".

Veamos cuántos complementos indirectos aparecieron explícitos en el corpus.

En el Cuadro 11, nótese que el número de complementos indirectos que se presentan explícitos es el menor de todos los demás elementos gramaticales que hemos estudiado hasta ahora, y representa una proporción también menor respecto al total de oraciones. En el cuadro 12 se ve cuántos de ellos contienen rasgos *sui generis*.

CUADRO 11. Número de complementos indirectos en el corpus

Valor	Tipo de CI	Frecuencia	%	% Acum.
0	No hay CI	5250	86.5	86.5
1	CI explícito	818	13.5	100.0
TOTAL		6068	100.0	

CUADRO 12. Número de rasgos en el complemento indirecto

Valor	Presencia de rasgos	Frecuencia	%	% Acum.
0	No	744	90.9	90.9
1	Sí	74	9.1	100.0
TOTAL		818	100.0	

Se advierte que el número de complementos indirectos con rasgos representa una proporción mayor que la de los elementos gramaticales ya vistos; es decir que, al mismo tiempo que los niños producen menos complementos indirectos, construyen más de ellos con rasgos *sui generis*. Veamos de qué tipos.

CUADRO 13. Tipos de rasgos *sui generis* en el complemento indirecto

Valor	Tipo de rasgo	Frecuencia	%	% Acum.
1	falta de concordancia de género/número entre constituyentes	10	13.5	13.5
2	falta de concordancia entre el CI pronominal y su referente	11	14.9	28.4
3	<i>mos/los/nos(tro)</i> por <i>nos/nuestro</i>	26	35.1	63.5
4	falta la preposición	6	8.1	71.6
5	uso de <i>mi</i> por <i>me</i>	6	8.1	79.7
6	marcador redundante	3	4.1	83.8
7	falta el CI pronominal obligatorio	3	4.1	87.8
8	2 rasgos c/u	2	2.7	90.5
9	otros rasgos (uno de c/u)	2	2.7	93.2
10	rasgos del habla adulta	5	6.8	100.0
TOTAL		74	100.0	

El rasgo que aparece con mayor frecuencia es el cambio de *n* por *l/m* en *nos(otros)* y, como ya vimos, aparece también en los demás elementos gramaticales. Por otra parte, si sumamos las proporciones de los valores 1 y 2, la falta de concordancia entre los constituyentes del complemento indirecto o entre el complemento indirecto pronominal y su referente

(que se dan en cantidades y en proporciones muy similares), ocuparía el segundo lugar (28.4%). Por tercera vez, las faltas de concordancia representan una proporción muy importante entre los rasgos *sui generis*. Los demás rasgos se presentaron en cantidades bastante menores. Veamos algunos ejemplos:

Tipo 2. Falta de concordancia entre el complemento indirecto pronominal y su referente.

N: Pedrito es más mentiroso porque *namás* dice mentiras *pa* que [le peguen a los animales]///

N: ...ahí sí hay tiburones/ entonces [le tengo más miedo a los tiburones] que a *hogarme* porque los tiburones...

Tipo 3. Uso de *l/mos* por *nos*

N: ...y [la maestra *mos* dio unos muñequitos] para verlos y luego...

Tipo 4. Falta la preposición.

N: ...y [mi papá le gustan las caricaturas] porque lo hacen reir///

N: ...mi mamá-se queda a hacer la comida porque [mi papá le gusta comer siempre que llega a la casa]/ sí///

Tipo 5. Uso de *mi* por *me*

N: ...y [yo no quiero que *mi* pegue]///

N: ...porque si [ellos *mi* pegan] yo les pego///

Tipo 6. Marcador redundante.

N: Alvaro me dijo que *namás* querían la información para [irle a robarle a su casa]///

N: ...lo que no me platica es por qué [no *me* va a darme *ninero*] porque hay veces que...

N: ...si <mi papá> les pega a mi hermano Juan [mi mamá le manda llamarle a mi *madrina*] porque ella tiene un esposo que trabaja en licenciado y...

Tipo 7. Falta el complemento indirecto pronominal obligatorio.

I: ¿Cómo supiste el nombre de la luna?

N: Porque cuando *staba* chiquito [dije a mi papá ¿cómo se llama la nube?] *entós* este...

Tipo 8. Dos rasgos (falta la preposición y falta de concordancia entre el complemento indirecto pronominal y su referente).

I: ¿Todos <tus primos> primos viven en tu casa?

N: <sí> Porque [todos todos se le murieron su papá] porque el otro día...

Tipo 9. Otros rasgos peculiares (uso de *lo* por *le*).

N: ...si [lo avientan un *cochillo* a un niño]/ se muere y...

El atributo

Los autores de nuestra gramática de base afirman que “con los verbos *ser*, *estar*, *parecer* y *semejar*²² —y solamente con éstos— se produce la integración atributiva por medio del pronombre personal átono neutro *lo* que con esta única forma alude al nombre sustantivo o adjetivo independientemente de su género y número”.²³ En la oración: “Es/son/parece(n) mentira(s) mala(s)” o “Está(n) muy bonito/a(s)” las frases sustantiva o adjetiva pueden ser sustituidas por el pronombre *lo*, sin cambiar el significado de la oración: “Lo es/son/parece(n)”, “Lo está(n)”. Veamos cuántos atributos aparecieron explícitos en el corpus.

CUADRO 14. Número de atributos en el corpus

Valor	Tipo de atributo	Frecuencia	%	% Acum.
0	No hay atributo	5343	88.1	88.1
1	Atributo explícito	725	11.9	100.0
TOTAL		6068	100.0	

²² El verbo *semejar* no apareció en el corpus.

²³ *Ibid.*, p. 858.

Se nota que el número de atributos explícitos es el más pequeño de los cuatro elementos gramaticales que hemos estudiado, y también representa la proporción más pequeña con respecto al total de oraciones del corpus. Ahora veamos cuántos de los atributos explícitos presentan rasgos *sui generis*.

CUADRO 15. Número de rasgos en el atributo

Valor	Tipo de rasgo	Frecuencia	%	% Acum.
0	No	715	98.5	98.5
1	Sí	10	1.5	100.0
TOTAL		725	100.0	

Adviértase que sólo se dieron 10 atributos con rasgos, lo que representa la proporción más baja de todos los demás elementos gramaticales estudiados; es decir que, aunque los niños produjeron una cantidad menor de atributos que de los otros cuatro elementos gramaticales, construyeron muy pocos de ellos con rasgos *sui generis*. Pero, aunque sean tan pocos, veamos de qué tipos.

CUADRO 16. Tipos de rasgos *sui generis* en el atributo

Valor	Tipo de rasgo	Frecuencia	%	% Acum.
1	uso de adjetivo por sustantivo	2	20.0	20.0
2	otros rasgos (uno de c/u)	3	30.0	50.0
3	rasgos del habla adulta	5	50.0	100.0
TOTAL		10	100.0	

Este cuadro nos sugiere que los niños manejan ya muy bien los atributos, porque el tipo de rasgo que fue más frecuente es precisamente el que agrupa rasgos que se presentan también en el habla adulta (5 ocurrencias, el 50% de los atributos con rasgos). Veamos algunos ejemplos de rasgos que pueden considerarse propios del habla infantil:

Tipo 1. Uso del adjetivo por sustantivo.

I: ¿De qué crees tú que está hecho el sol?

N: <el sol está hecho> [De caliente] porque *los* calienta a *mosotros* y tiene unas estrellitas...

Tipo 2. Otros rasgos peculiares: uso de frase locativa en lugar de adjetivo.

I: Si tú ves un gato muerto ¿cómo sabes que está muerto?

N: porque si [está en una *enfermedá*] se muere!!!

Conclusiones

Para terminar, veamos un cuadro que resume los resultados del análisis de los cinco elementos gramaticales estudiados.

CUADRO 17. *Resumen de los cinco elementos gramaticales*

Elemento	Con rasgo	% del total explícito
Verbo	158	3.2
Sujeto	69	4.8
Complemento directo	166	7.6
Complemento indirecto	74	9.1
Atributo	10	1.5

En este cuadro se aprecia con claridad cómo, a partir del verbo, las proporciones de los elementos con rasgos van aumentando poco a poco, a excepción del atributo.

Los resultados respecto a este último fueron realmente sorprendentes: contra lo que podría esperarse dado el bien conocido problema que representa el manejo de los verbos *ser* y *estar* para quienes aprenden el español como segunda lengua, para los niños que lo adquieren como lengua materna dicho problema parece estar prácticamente resuelto entre los seis y los siete años.

Otro de los resultados que queda también muy claro es que los diferentes tipos de concordancia, en los distintos elementos gramaticales analizados, parecen presentar todavía problemas en el lenguaje de los niños de esta edad.

En síntesis, los datos que aquí hemos presentado nos muestran que la competencia gramatical de los niños mexicanos de seis a siete años, reflejada en las oraciones que hemos estudiado — en lo que respecta a los cinco elementos gramaticales analizados —, es superior al 90%. Esto significa que los niños manejan la producción de verbos, sujetos, complementos directos, complementos indirectos y atributos del español en un nivel muy cercano al dominio ejercido por un adulto.

Sin embargo, el análisis de los que hemos llamado “rasgos *sui generis*” en los cinco elementos gramaticales que hemos estudiado en las oraciones infantiles, nos permite darnos cuenta de que todavía existe un margen de alrededor del 10% de casos en que algunos aspectos de la gramática del español parecen no estar plenamente dominados entre los seis y los siete años de edad.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcina Franch, Juan y José Manuel Blecua, *Gramática Española*, Ariel, Barcelona 1975.
- Canellada, María Josefa, "Sobre lenguaje infantil", *Filología*, 13 (1968), 39-47.
- Ferguson, Charles A. & Dan I. Slobin (eds.), *Studies in Child Language Development*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1973.
- Hernández Pina, Ma. Fuensanta, *Teorías psico sociolingüísticas y su aplicación al español como lengua materna*, Siglo XXI, Madrid, 1984.
- M.A.K. Halliday, *Explorations in the functions of language*, Arnold, London, 1973.
- , *Learning how to mean*, Elsevier, New York, 1975.
- , *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*, Park Press, Baltimore, 1978.
- Montes Giraldo, José Joaquín, "Esquema ontogenético del desarrollo del lenguaje y otras cuestiones del habla infantil", *Thesaurus*, 29 (1974), 254-270.
- , "El sistema, la norma y el aprendizaje de la lengua", *Thesaurus*, 31 (1976), 14-40.
- Peronard, Marianne, "Variación diastrática y lenguaje infantil", *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 6 (1975), 107-125.
- Rodríguez, Oralia, Ma. Paz Berruecos y Graciela Murillo, *Traits sui generis dans le langage parlé d'enfants mexicaines* (Traduction et adaptation: Ma. de Lourdes Berruecos), The Fourth International Conference on Language and Language Acquisition, Mons, Belgique, 22th-27th August, 1988.
- Slobin, Dan I., "Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar", en Ferguson, Charles A. & Dan I. Slobin (eds.), *Studies in Child Language Development*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1973, pp. 175-208.

PRINCIPIOS Y PARÁMETROS SINTÁCTICOS

HELES CONTRERAS*
El Colegio de México
University of Washington

Introducción

La idea de que la mente humana está dotada de una facultad del lenguaje no es en ningún modo nueva. Sin embargo, ha sido sólo en años recientes cuando se ha dado suficiente contenido a esta noción como para permitirnos vislumbrar una verdadera teoría del saber lingüístico con predicciones específicas. Este logro se ha debido casi en su totalidad al trabajo de Noam Chomsky y sus colaboradores.

En la versión más reciente de la teoría chomskyana, la llamada Teoría de Principios y Parámetros (Chomsky 1981, 1982, 1986a, 1986b), se concibe el conocimiento de una lengua como derivado de dos fuentes: por una parte, una base biológica uniforme para los seres humanos en la forma de principios generales (lo que a veces se denomina una gramática universal), y por otra, algunos parámetros cuyos valores son fijados sobre la base de la experiencia, y que dan origen a la variación lingüística.

En este trabajo, quisiera mostrar algunos de los logros y problemas de este enfoque, y ofrecer una serie de datos del español que dan sustento a la idea de que en verdad existe una facultad del lenguaje.

El conocimiento de la lengua

Empecemos por examinar algunos principios generales que parecen ser parte de nuestro conocimiento lingüístico. Para ilustrar el primer principio, supongamos que el niño no está dotado de principios lingüísticos específicos, y se fía sólo de su capacidad de raciocinio para inducir las reglas gramaticales sobre la base de los datos que escucha. Supongamos

*Profesor invitado por la Cátedra Jaime Torres Bodet.

que estos datos incluyen las dos oraciones siguientes y la información de que significan lo mismo:

- (1) Juan llega mañana.
- (2) Mañana llega Juan.

Suponiendo que el niño de algún modo sabe que estas oraciones constan de tres palabras (lo que no es nada trivial), sería lógico pensar en que indujera la siguiente regla:

- (3) En toda oración, se puede invertir el orden de las palabras.

Sabemos que los niños pasan por un período de ajuste en que sus reglas no corresponden a las de una lengua adulta. Por ejemplo, regularizan los verbos irregulares. Por lo tanto, una regla como (3) no sólo es perfectamente concebible sino que parece ser la más simple para relacionar las oraciones en cuestión.

Si existiera tal regla en algún momento de la adquisición del español, se verían sus efectos en inversiones incorrectas como las siguientes:

- (4) a. Nadie escribe poesía.
b. *Poesía escribe nadie.
- (5) a. Esta música aturde.
b. *Aturde música esta.

Lo interesante es que este tipo de error no se da, que yo sepa, en el proceso de la adquisición, un hecho que seguramente requiere explicación.

Chomsky (1975) ha sugerido que reglas como (3) no son parte de las hipótesis disponibles para el niño, porque no se ajustan al principio universal de la dependencia estructural, que podríamos formular así:

- (6) Las reglas sintácticas son estructurales.

Esto quiere decir que las reglas deben referirse a categorías o relaciones sintácticas, y no pueden tratar a las palabras en forma indiscriminada.

Ahora bien, si existe algún principio como (6), o algunos principios de los cuales se derive (6), es claro que su dominio no es el procesamiento de datos en general, sino exclusivamente el procesamiento de datos pertinentes a la adquisición de una lengua.

En la última década, se han identificado principios bastante más específicos que (6) referentes a distintos módulos de la gramática. Un grupo de principios, la llamada Teoría del Ligamiento, se refiere a las posibilidades de correferencia para distintos tipos de expresiones. Ilustro con los siguientes ejemplos:

- (7) a. *María confía en sí misma.*
 b. *María confía en ella.*

La expresión *sí misma* no tiene referencia propia. Su interpretación requiere, por lo tanto, la presencia de un antecedente, en este caso *María*. La expresión *ella*, que podría tener un antecedente, como en el ejemplo (8), no puede tener a *María* como antecedente en el ejemplo (7b).

- (8) *María cree que ella es inteligente.*

Estos hechos, que no son de ninguna manera específicos del español, parecen derivar de los principios siguientes:

- (9) a. Las anáforas (como *sí misma*) deben tener un antecedente local.
 b. Los pronombres (como *ella*) no pueden tener un antecedente local.

Suponiendo que un antecedente es local si está en la misma cláusula mínima que el pronombre o la anáfora (la definición correcta es más compleja, pero esta versión sirve para nuestros propósitos), la diferencia entre (7b) y (8) se explica porque la primera es una cláusula simple y la segunda una cláusula compleja en que el antecedente potencial y el pronombre están en dos cláusulas mínimas diferentes.

Conviene destacar algunos aspectos del conocimiento evidenciado en nuestros juicios respecto a estructuras como (7) y (8). Primero, hay total uniformidad para diversos hablantes. A diferencia del conocimiento léxico, en que sí hay gran variación de un hablante a otro, los juicios sobre correferencia son esencialmente invariables. Segundo, el conocimiento que presuponen estos juicios uniformes es bastante complejo. No solamente debe estar el hablante en posesión de los conceptos 'anáfora' y 'pronombre', sino que debe además poseer una noción de 'antecedente' y de 'local'. Consideremos solamente la noción 'antecedente'. Una idea ingenua para identificar el antecedente de un pronombre o anáfora sería la siguiente:

- (10) Toda expresión nominal que preceda a x en la oración es un antecedente potencial de x (x = anáfora o pronombre).

Ingenua y todo, esta receta para identificar el antecedente ya incluye un par de conceptos, 'nominal' y 'oración', nada triviales. Pero esta receta, que se aplica correctamente a los ejemplos (7) y (8), es inadecuada. Por una parte, falla porque hay expresiones nominales que, a pesar de prece-

der a una anáfora, no pueden ser antecedentes de ella. Considérese, por ejemplo, la oración (11).

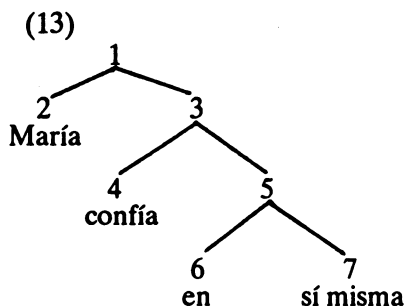
(11) La madre de María confía en sí misma.

En esta oración hay dos antecedentes potenciales para la anáfora *sí misma*: *la madre de María* y *María*. Según (10), cualquiera de ellas podría ser el antecedente de *sí misma*. Todo hablante de español sabe, sin embargo, que *María* no puede ser el antecedente de *sí misma* en esta oración. Es claro, entonces, que la relación de precedencia no basta para identificar al antecedente.

Por otra parte, el antecedente no siempre precede al elemento dependiente, como se ve en el siguiente ejemplo:

(12) La confianza en sí misma de María impresionó al jurado.

Para identificar el tipo de relación que debe existir entre el antecedente y el elemento dependiente, consideremos la estructura interna de (7a) y (11), haciendo abstracción de las categorías sintácticas:



Este tipo de representación analiza la oración en sus partes. Dice, por ejemplo, que las dos subpartes principales son 2 (el sujeto) y 3 (el predicado), y que éste a su vez consta de 4 (el verbo) y 5 (el complemento), y así sucesivamente.

Los diagramas de este tipo permiten definir algunas relaciones entre los distintos elementos de la oración, entre ellas las relaciones de precedencia, dominancia y autoridad. La relación de precedencia se da, por ejemplo, entre 2 y 3, 4 y 5, pero no entre 1 y 2, o entre 3 y 4. La relación de dominancia se da entre 1 y todos los demás elementos, por ejemplo. En general, se dice que un elemento x domina a un elemento y si (y sólo si) x es superior a y en el diagrama, y partiendo de x se puede llegar a y siguiendo una línea siempre descendente. Supongamos que x es 5. Se puede ver que 5 domina a 6 y 7, pero no a 4, por ejemplo.

Finalmente, consideramos la relación de autoridad (también llamada mando-c). En el diagrama (13), nos interesa establecer que 2 (*María*) tiene autoridad sobre 7 (*sí misma*), pero no a la inversa. La definición pertinente, ligeramente simplificada, es la siguiente:

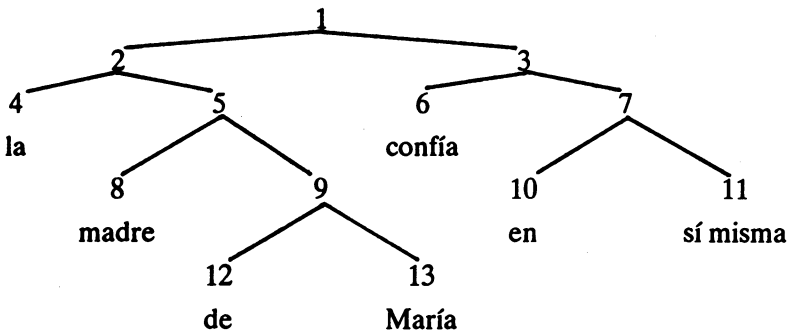
- (14) x tiene autoridad sobre y si (y sólo si)
 (i) x no domina a y ; y
 (ii) el nudo más cercano que domina a x también domina a y

Apliquemos esta definición, suponiendo que x es 2, y que y es 7. La primera condición se cumple, ya que 2 no domina a 7. Veamos si se cumple la segunda condición. El nudo más cercano que domina a 2 es 1, y 1 domina a 7. Concluimos, entonces, que *María* tiene autoridad sobre *sí misma*.

Comprobemos ahora que no se da la relación inversa, a saber, que *sí misma* no tiene autoridad sobre *María*. La primera condición de la definición (14) se cumple, ya que el nudo 7 (*sí misma*) no domina el nudo 2 (*María*). Pero no se cumple la segunda condición: el nudo más cercano que domina a 7 es 3, y 3 no domina a 2. Por lo tanto, *sí misma* no tiene autoridad sobre *María*.

Consideremos ahora la estructura de la oración (11), de nuevo haciendo abstracción de las categorías sintácticas:

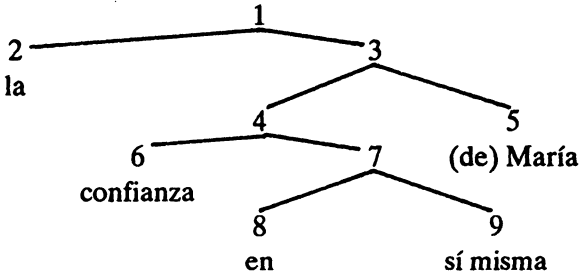
(15)



Sabemos que *la madre de María*, que corresponde al nudo 2, es el único antecedente posible de *sí misma*. Como se ve, el nudo 2 tiene autoridad sobre el nudo 11. Por otra parte, el nudo 13, que identifica a *María*, no tiene autoridad sobre el nudo 11, ya que el nudo más cercano que domina a 13 es 9, y 9 no domina a 11. Parece, entonces, que para que un elemento pueda actuar como antecedente de otro debe tener autori-

dad sobre él. Esto explica por qué la precedencia no basta. Veamos si esto también explica por qué la precedencia no es necesaria, como lo sugiere el ejemplo (12). Basta considerar la siguiente estructura parcial:

(16)



Si ésta es la estructura correcta, se ve que *María* cumple con los requisitos para servir como antecedente de *sí misma*: (i) su nudo (5) no domina al nudo 9, y (ii) el nudo más cercano que domina a 5 es 3, y 3 domina a 9. Por lo tanto, *María* tiene autoridad sobre *sí misma*.

Me he extendido en estos detalles técnicos para mostrar que los juicios sobre correferencia que nos preocupan presuponen la identificación de relaciones bastante abstractas y complejas.

El tercer aspecto de esta cuestión que quiero destacar es que el conocimiento que nos permite hacer estos juicios sobre correferencia no es consciente. Esto me parece tan evidente como para no requerir mayor discusión.

Consideremos ahora cómo se podría dar cuenta de la adquisición de este conocimiento uniforme, complejo e inconsciente sobre la base de las teorías A y B que formulo a continuación.

(17) Teoría A:

Aprender una lengua consiste en seguir ciertas convenciones de la comunidad en cuanto a la relación entre sonido y significado.

(18) Teoría B:

Aprender una lengua consiste en fijar los valores de ciertos parámetros de la gramática universal.

La teoría A, favorecida por filósofos como Wittgenstein (1953) y David Lewis (1975) entre otros, no presupone una estructura innata específica. Si el aprendizaje de una lengua consistiera sólo en identificar los nombres de las cosas, esta teoría parecería adecuada. Después de todo,

es materia de convención que en comunidades de habla inglesa una mesa se llame *table* y en comunidades de habla hispana *mesa*.

Pero el conocimiento de una lengua incluye también aspectos computacionales como el que hemos ilustrado más arriba. ¿Qué convención sigue el hablante que hace los juicios correctos sobre correferencia en las estructuras (7), (8) y (11)? Si decimos que la convención es la expresada en (9), estamos usando el término convención en un sentido muy especial.

Pero aún suponiendo que sea legítimo extender el significado de ‘convención’ de esta forma, no es claro cómo se puede explicar, dentro de la teoría A, la identificación uniforme de esta convención por parte de todos los miembros de la comunidad lingüística. Como hemos visto, la noción ‘antecedente’ que subyace a esta convención es bastante abstracta, y no hay ninguna garantía de que pueda ser identificada individualmente de manera regular sobre la base de los datos.

La teoría A, en efecto, es consistente con el siguiente estado de cosas: En los casos en que la ‘convención’ es transparente, como el hecho de que en inglés se dice *table* por ‘mesa’, se espera regularidad. En los casos en que la ‘convención’ es más difícil de identificar directamente sobre la base de los datos, se espera diversidad. Los aprendices más perspicaces, digamos, lograrían identificar la convención (9) correctamente. Otros quizá seguirían una convención más simple en que el antecedente estaría determinado sólo por la precedencia. Como éste no es el caso, la teoría A es claramente inadecuada.

Consideremos ahora la teoría B. Según esta teoría, el estado inicial de la adquisición de una lengua se caracteriza por un rica estructura biológica especializada, que incluye principios como (9). Para alcanzar el estado final en el dominio que nos preocupa, el aprendiz tiene sólo que identificar qué expresiones son anáforas y cuáles son pronombres. Como esta teoría supone que los principios de correferencia son parte de la dotación genética humana, se espera uniformidad. Para usar una analogía de Chomsky, el desarrollo uniforme de los principios de correferencia es tan poco sorprendente como el hecho de que todos los humanos normales tienen brazos, no alas.

Esta visión de la adquisición de la lengua ha sido muy resistida en algunos círculos. Piaget (1975), por ejemplo, objeta que los mecanismos innatos que postula Chomsky son “inexplicables biológicamente” y que lo que estos mecanismos pretenden explicar puede también ser explicado como “los resultados ‘necesarios’ de las construcciones de la inteligencia sensorial-motora”.

Esta crítica falla en dos sentidos. Por una parte, no se ve cómo los principios de correferencia puedan ser los resultados ‘necesarios’ de la inteligencia sensorial-motora. Hay sin duda otras alternativas compatibles con la inteligencia humana, y la teoría de Piaget no explica por qué se

prefiere la alternativa que se prefiere. Por otra parte, como anota Chomsky (1980), Piaget no ofrece ningún argumento para mostrar que los mecanismos postulados para la adquisición del lenguaje sean más “inexplicables” que los que cualquier biólogo racional postularía para explicar el desarrollo físico. Al respecto, resulta iluminador lo que dicen los biólogos sobre las áreas cognoscitivas. Por ejemplo, David Hubel (1978), especialista en estudios sobre la visión en los mamíferos, afirma:

Tenemos razones para esperar que cada parte del sistema nervioso central tiene sus problemas específicos propios que requieren soluciones distintas. En la visión nos ocupan los contornos, las direcciones y la profundidad. En el sistema auditivo, en cambio, podemos anticipar una multitud de problemas relacionados con las interacciones temporales de los sonidos de frecuencia diferente, y es difícil imaginar que un solo aparato nervioso se ocupe de todos estos fenómenos [...] es improbable una solución global para los aspectos principales de la operación del cerebro.

Como se ve, los biólogos ven como evidente, no solamente que hay una estructura innata, sino que ésta es modular. Esta postura es precisamente la que adopta la hipótesis B con respecto al conocimiento de la lengua.

Consideremos ahora otra área del conocimiento lingüístico, a saber, la posibilidad de la elipsis ilustrada en el siguiente diálogo:

- (19) a. ¿Quieres café?
b. Sí, quiero [].

Sobre la base de información de este tipo, se podría inducir la siguiente ‘convención’, de acuerdo con la teoría A:

- (20) Se puede elidir todo elemento mencionado previamente.

Es fácil demostrar, sin embargo, que la convención (20) no es correcta, como se ve en los ejemplos siguientes:

- (21) a. ¿Viste a Juan?
b. *Sí, vi [].
- (22) a. Todos los políticos son ambiciosos, pero no todos [] son deshonestos.
b. *Todo político es ambicioso, pero no todo [] es deshonesto.
- (23) a. María escribió una novela, y Pedro [] un poema.
b. *María compró un paraguas en la misma tienda en que Pedro [] una camisa.

En todos estos casos, se cumple la condición de mención previa, pero sólo en algunos es permisible la elipsis. No se ve cómo los juicios sobre estos datos puedan ser el “resultado ‘necesario’ de la inteligencia sensorial-motora”. Por el contrario, parece que hay condiciones muy específicas que determinan cuándo es posible la elipsis y cuándo no.

Considérense ahora los siguientes ejemplos de elipsis:

- (24) a. María escribió una novela, y yo [] un poema.
 b. Los amigos de Juan y el [] de Pedro

En estos casos, el elemento elidido no corresponde exactamente a una palabra mencionada previamente. Hablando informalmente, *escribió* sirve de antecedente a *escribí*, y *amigos* sirve de antecedente a *amigo*. Parecería entonces que la inflexión no cuenta, y que la elipsis requiere sólo mención previa de una raíz léxica apropiada, olvidando por el momento los casos problemáticos (21-23). Los hechos, sin embargo, son más complejos. El elemento elidido en (24a) tiene que ser necesariamente *escribió*, y no *escribiré*, *escribo*, etcétera. En otras palabras, se permite que la inflexión de persona y número varíe, pero no la inflexión temporal del verbo.

La frase (24b) muestra que el número del nombre elidido puede ser diferente del número del ‘antecedente’. Como se supone generalmente que los nombres también pueden tener inflexión de género en español (pero véase Harris (1991)), se esperaría que también el género pudiera ser diferente, pero esto no es posible, como lo indica el siguiente ejemplo:

- (25) *El tío de María y la [] de Pedro

Hechos de este tipo constituyen un desafío, en mi opinión, insuperable para teorías del tipo A.

Veamos ahora algunos ejemplos relativos a la interpretación de elementos tácitos, empezando con el siguiente par de oraciones:

- (26) a. Juan está comiendo pan.
 b. Juan está comiendo [].

En el ejemplo (26b) tenemos un elemento tácito cuyo contenido no está determinado por el contexto. En otros términos, el objeto tácito de *comiendo* no tiene antecedente. Su interpretación es equivalente a ‘algo’, y no puede ser más específica (e.g. ‘pan’, ‘arroz’, etcétera).

Un partidario de la teoría A podría proponer la siguiente ‘convención’ para dar cuenta de estos casos:

- (27) Un elemento tácito sin antecedente se interpreta en la forma más general posible.

Dejando de lado el problema de cómo identificar la forma más general posible, esta convención claramente da resultados incorrectos en casos como el siguiente:

- (28) a. John is too stubborn to talk to Mary.
 ‘Juan es demasiado testarudo para hablarle a María.’
 b. John is too stubborn to talk to [].
 ‘Juan es demasiado testarudo para hablarle.’

La oración (28b) debería poder interpretarse como (29), según la convención (27).

- (29) John is too stubborn to talk to anybody.
 ‘Juan es demasiado testarudo para hablarle a nadie.’

Esto no es posible, sin embargo. De nuevo, no se ve claro cómo las diferencias interpretativas de (26b) y (28b) puedan ser el “resultado ‘necesario’ de la inteligencia sensorial-motora”. Por el contrario, parece que existen principios muy específicos que determinan que las interpretaciones de los elementos tácitos sean como sean.

Consideremos finalmente la posibilidad de interpretar a los pronombres como variables, sobre la base del siguiente ejemplo:

- (30) Nadie cree que lo estiman.

Esta oración es ambigua, según cómo se interprete el pronombre *lo*. Por una parte, *lo* pueden referirse a un individuo particular, digamos *Juan*. Por otra, *lo* puede funcionar como una variable lógica. En este caso, la interpretación de (30) es equivalente a (31).

- (31) No hay ningún individuo *x* que crea que estiman a *x*.

El problema para la teoría A es identificar la convención en la que se basa esta interpretación del pronombre como variable. Para empezar, esta convención deberá distinguir entre cuantificadores como *nadie* y expresiones referenciales como *Juan*, *mi amigo*, etcétera, ya que los pronombres pueden funcionar como variables sólo cuando hay un cuantificador en el contexto. Es cierto que una oración como (32) es también ambigua.

- (32) Juan cree que lo estiman.

El pronombre *lo* puede referirse a *Juan* o a otra persona. Pero en ningún caso puede funcionar el pronombre como variable en oraciones de este tipo.

Supongamos entonces que la teoría A tiene acceso a la distinción entre cuantificador y expresión referencial. La convención para dar cuenta del contraste entre (30) y (32) podría formularse así:

(33) Un pronombre puede ser interpretado como variable sólo si hay un cuantificador en la misma oración.

Dejando de lado el problema de ningún modo trivial de cómo se identifica la noción 'variable', se puede ver que esta convención es inadecuada para dar cuenta de los hechos pertinentes, ya que predice incorrectamente que en la siguiente oración el pronombre *lo* puede funcionar como variable:

(34) Como nadie vino, no lo vimos.

Basta un instante de reflexión para ver que aquí *lo* sólo puede ser un pronombre cuya referencia viene del contexto. No es posible interpretar (34) como (35).

(35) Como no hubo ningún individuo *x* que viniera, no vimos a *x*.

Una enmienda que permitiría a la convención (33) dar cuenta del contraste entre (30) y (34) sería la siguiente:

(36) Un pronombre puede ser interpretado como variable sólo si hay un cuantificador que tenga autoridad sobre él.

Esta parece ser una formulación adecuada, pero no es claro en qué sentido pueda ser considerada como una convención. Supongo que una convención es una regla que se sigue (o se ignora) conscientemente. No sé de cuántos hablantes de español se pueda decir que tengan conciencia de la convención (36).

En suma, si se consideran seriamente los ejemplos precedentes, creo que de las dos teorías que estábamos considerando, sólo la teoría B tiene alguna probabilidad de ser correcta.

Principios y parámetros

Al reflexionar sobre la adquisición del conocimiento reflejado en los fenómenos que hemos ilustrado, hay que concluir que existe una organización biológica bastante rica y específica que determina en gran parte la forma de este conocimiento. De otro modo, no se explica su uniformidad y complejidad, ni tampoco el hecho de que se trata de conocimiento inconsciente.

La primera tarea de una teoría del tipo B es, entonces, caracterizar la estructura del conocimiento pertinente representado en el cerebro. En la última década ha habido considerables avances en esta dirección. Ya hemos ilustrado los principios referentes a la correferencia que conforman la llamada Teoría del Ligamiento. Aunque hay varios detalles de la teoría sobre los cuales no hay total acuerdo, la forma general parece estar establecida.

Se ha avanzado también en la llamada Teoría de Formación de Frases (también llamada Teoría X Barra). En versiones anteriores de la teoría generativa, se suponía que había reglas específicas que determinaban la estructura de las distintas frases. En ese sistema, no había regularidades ni a través de distintos tipos de frases ni a través de lenguas distintas. La versión actual de la Teoría de Formación de Frases identifica unos pocos principios generales que rigen la organización de frases de todos tipos y en lenguas diversas. Por lo tanto, esta teoría se acerca mucho más a una verdadera caracterización de lo que podríamos llamar el mecanismo universal para formar frases.

Otro componente de la teoría en que ha habido considerable progreso es el que se relaciona con la identificación y los requisitos estructurales de las llamadas categorías vacías, por ejemplo, los casos de elipsis que hemos visto anteriormente. Hay una variedad de fenómenos, aparentemente no relacionados, que reciben su explicación por los principios de este componente.

Por supuesto, estas hipótesis están sujetas a modificación, ya que en su forma actual son seguramente inadecuadas. En esto, la lingüística no difiere de otras ciencias.

La segunda tarea que debe enfrentar la teoría es la caracterización de la variación lingüística posible. No sirve de mucho caracterizar lo universal del lenguaje en forma precisa si no restringimos de algún modo la forma posible de la variación paramétrica.

En el estudio de los parámetros, se vislumbra ya una evolución paralela a la del estudio de los principios generales. Partiendo de la identificación provisional de parámetros específicos, se está llegando gradualmente a una caracterización general de la forma posible de un parámetro.

No puedo entrar en muchos detalles por razones de espacio. Me limitaré, por tanto, a hacer algunas consideraciones generales en cuanto a la identificación de parámetros lingüísticos.

Una observación importante al respecto se debe a C. L. Baker (1979), y dice que no puede existir ningún parámetro cuya determinación requiera evidencia negativa, ya que el niño no dispone de ese tipo de información. Consideremos el llamado Parámetro del Sujeto Nulo, que distingue el español del inglés con respecto a estructuras como las siguientes:

- (37) a. María llegó tarde.
 b. Llegó tarde.
 c. Mary arrived late.
 d. *Arrived late.

El problema es cómo determina el aprendiz de inglés que esta lengua no acepta sujetos nulos (excepto en imperativos). No puede ser, según C. L. Baker, porque alguien le dé directamente la información de que oraciones como (37d) son agramaticales. Esto implica que el parámetro en cuestión no puede concebirse como un interruptor que esté inicialmente en una posición neutra, y que luego sea fijado en las posiciones *sí* o *no* de acuerdo con los datos. Según esta concepción, el aprendiz de inglés no tendría nunca información suficiente para decidir que el valor del parámetro es *no*.

Para que la fijación del parámetro sea compatible con la condición de Baker, habrá que suponer quizás que el valor inicial del parámetro es *no*, y que este valor se altera sólo cuando el aprendiz encuentra evidencia positiva que lo justifique. Como el aprendiz de inglés no encuentra tal evidencia, el parámetro permanece en su valor inicial. El aprendiz de español, en cambio, que encuentra oraciones del tipo (37b), tiene justificación para alterar el valor inicial del parámetro.

Robert Berwick (1985) sugiere que la elección de *no* como valor inicial de este parámetro no es accidental, sino que obedece a lo que él llama el Principio del Subconjunto. Según este principio, el valor inicial de un parámetro es siempre el más conservador, es decir, el que genera el número más reducido de oraciones. En el caso que estamos examinando, el valor *no* del parámetro en cuestión genera sólo oraciones del tipo (37a) y (37c). El valor *sí* genera estas oraciones más las oraciones tipo (37b) y (37d). El conjunto de oraciones generadas por el parámetro en su valor *no* es un subconjunto del conjunto de oraciones generadas por el parámetro en su valor *sí*.

La propuesta de Berwick constituye, sin duda, un avance importante en el estudio de los parámetros lingüísticos. Sin embargo, hay casos de variación paramétrica a los que no parece ser aplicable. Considérese, por ejemplo, el parámetro que determina el orden lineal relativo del núcleo de frase y su completo. En español, el orden es núcleo + complemento, como se ilustra en (38).

- (38) a. leyó un libro.
 b. lectura de un libro.
 c. aficionado a la música.

En lenguas como el japonés, el orden es el inverso.

El problema es que en este caso el principio de Berwick es inaplicable, ya que ningún valor del parámetro genera un subconjunto del conjunto de oraciones generadas por el otro valor. En otras palabras, no se puede identificar a un valor como más conservador que el otro.

En años recientes, se ha estado considerando una concepción restringida de la noción 'parámetro' según la cual un parámetro es básicamente una especificación léxica. Una versión bastante elaborada de esta idea se debe al lingüista alemán Gert Webelhuth (1991).

Webelhuth parte del examen de las especificaciones léxicas, y distingue tres tipos de información: categorial, relacional y direccional. La información categorial especifica la categoría sintáctica del elemento en cuestión: nombre, adjetivo, verbo, etcétera. La información relacional indica el tipo de relación (complementación, especificación o modificación) y la categoría del correlato. Doy algunos ejemplos en (39).

- (39) a. *leer* toma complementos de los tipos 'frase nominal' o 'cláusula' (*leí un libro, leí que había nevado*).
- b. *confianza* toma complementos del tipo 'frase preposicional' encabezados por *en*.
- c. *muy* especifica una frase adjetiva.
- d. *casi* especifica frases verbales, frases adjetivas, frases nominales o frases preposicionales (*casi terminé el libro, casi lleno, casi un litro, casi en la esquina*).

La información direccional especifica el orden de los elementos que entran en la relación sintáctica en cuestión. En muchos casos, este orden es común a todos los miembros de una clase sintáctica. En (40) se ilustran diversas especificaciones de orden que van de lo más general a lo más específico.

- (40) a. La complementación es a la derecha en español.
- b. En alemán, los verbos toman complementos a la izquierda, las preposiciones a la derecha.
- c. El especificador *enough* 'bastante' del inglés especifica hacia la izquierda.

Es importante notar que la información relacional está limitada a pares de elementos que entran en lo que Webelhuth llama una relación de saturación, y puede referirse sólo a ese par de elementos y a sus propiedades.

Tomemos por ejemplo la relación entre verbo y complemento. Un verbo puede especificar la categoría sintáctica de su complemento y las propiedades específicas del núcleo del complemento, pero no, por ejemplo, si el complemento puede estar o no modificado por adjetivos.

Para ilustrar cómo se aplica esta restricción a la especificación de los parámetros, consideremos las siguientes formas del parámetro del sujeto nulo en diversas lenguas:

- (41) El sujeto nulo es posible en los siguientes casos:
- sólo en imperativo (inglés);
 - sólo en pasado y futuro (hebreo);
 - sólo con primera y segunda persona (finlandés);
 - con cualquier modo, tiempo o persona (español, italiano).

Todas estas especificaciones son legítimas según la propuesta de Webelhuth, porque el sujeto está en relación de especificador con respecto a la inflexión verbal, que es un elemento sintáctico independiente que contiene información de modo, tiempo, persona y número.

Lo que no se admitiría, según esta propuesta, serían, por ejemplo, especificaciones como las siguientes:

- (42) El sujeto nulo es posible
- sólo con verbos de estado, no con verbos de acción;
 - sólo en oraciones con verbos transitivos;
 - sólo en oraciones matrices, no en oraciones subordinadas.

También se eliminan en principio algunos parámetros obviamente incorrectos que la restricción de C. L. Baker no puede eliminar, como los siguientes:

- (43) El sujeto nulo es posible
- sólo en oraciones producidas antes del mediodía;
 - sólo en oraciones producidas por hablantes mayores de 21 años.

Como indica Webelhuth, los parámetros ilustrados en (43) son fijables sobre la única base de evidencia positiva, lo que indica que la teoría requiere restricciones más específicas para eliminarlos en principio. Su idea de que la forma de los parámetros es exactamente la de las especificaciones léxicas cumple este objetivo.

La fijación de parámetros constituye un área importantísima de la investigación lingüística actual, y, como se ve, la teoría que se ocupa de ellos está progresando en una dirección bastante promisoría.

Concluyo aquí estas observaciones. Creo haber demostrado algo de la uniformidad y complejidad del saber lingüístico, y haber sustentado, por tanto, la idea de que una teoría adecuada de este saber tiene necesariamente que asumir la existencia de un componente biológico innato bastante específico. Aunque no he podido ahondar mucho en el examen de

los principios y parámetros en que se basa este saber, he tratado de dar por lo menos una idea general de su contenido y, en cuanto a los parámetros, de las propuestas actuales que pretenden limitar su forma.

BIBLIOGRAFÍA

- Baker, C. L. (1979) "Syntactic Theory and the Projection Problem", *Linguistic Inquiry* 10, 533-582.
- Berwick, R. (1985) *The Acquisition of Syntactic Knowledge*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. (1975) *Reflections on Language*, Nueva York: Pantheon.
- Chomsky, N. (1980) *Reflections and Representations*, Nueva York: Columbia University Press. Versión en español de Stephen A. Bastien, *Reglas y representaciones*, México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- Chomsky, N. (1982) *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. (1986a) *Knowledge of Language*, Nueva York: Praeger.
- Chomsky, N. (1986b) *Barriers*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Harris, J. (1991) "The Exponence of Gender in Spanish", *Linguistic Inquiry* 22, 27-62.
- Hubel, D. H. (1978), "Vision and the Brain", *Bulletin de la American Academy of Arts and Sciences* (abril de 1978), 31 (7) 28. Cito por la traducción de Stephen A. Bastien de Chomsky (1980).
- Lewis, D. (1975), "Languages and Language", en K. Gunderson (ed.) *Language, Mind and Knowledge*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Piaget, J. (1975), "La psychogenèse des connaissances et sa signification épistémologique", en *Proceedings of the Royaumont Conference on Phylogenetic and Ontogenetic Models of Development*.
- Weberhuth, G. (1991), *Principles and Parameters of Syntactic Saturation*, Oxford University Press.
- Wittgenstein, L. (1953), *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.

LOS DATIVOS DE POSESIÓN Y LOS SUJETOS POSVERBALES: SU FUNCIONAMIENTO EN EL ESPAÑOL Y EN OTRAS LENGUAS

MARIANNA POOL WESTGAARD
El Colegio de México

Introducción

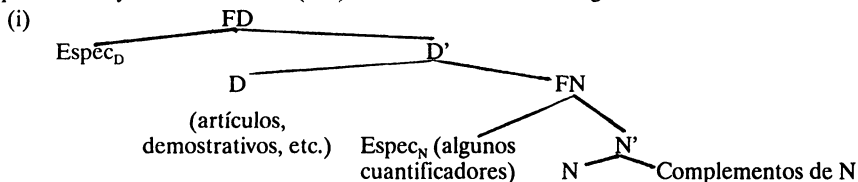
Quiero considerar aquí la posibilidad de analizar los dativos de posesión del tipo

- (1) a. María le lavó las manos a su hija
- b. Te encontré el saco ayer
- c. El peluquero me cortó el pelo¹

como casos de la Incorporación Prepositiva (en adelante, *IP*) propuesta en Baker (1988a), a partir de posiciones no argumentales. Que la frase genitiva que da lugar al dativo de posesión no sea un argumento verbal es bien claro, como se verá cuando analicemos esta construcción. La propuesta de que la incorporación prepositiva pueda tener lugar a partir de posiciones no argumentales viola los criterios para este proceso descritos por Baker. Argumentaré que, al menos en algunas lenguas, el especificador de D,² donde se encuentra la frase genitiva en la estructu-

¹ Nótese que algunas de estas oraciones tienen más de una lectura, pero aquí sólo interesa la lectura posesiva en cada caso. Para más comentarios sobre cómo afecta la ambigüedad el análisis de estas construcciones, véase Pool (1990, 1992).

² Respecto a lo que tradicionalmente se ha llamado *frase nominal* (FN) en esta teoría, sigo el análisis de Abney (1987) en el que la FN está dominada por una categoría funcional que se llama *frase determinante* (FD). La estructura es como sigue:



ra-P, cuenta para la teoría de X' como una posición argumental en algunas situaciones.

Procederé de la siguiente manera. Primero presentaré el análisis de Masullo (1990) sobre el proceso de la incorporación prepositiva en los dativos subcategorizados en español y lo ubicaré dentro de lo que se podría denominar el proceso de *Incorporación de X*, la propuesta más general de Masullo (1992a, 1992b). En seguida argumentaré que el Ascenso del Posesor (en adelante, AP) que propone Masullo para dar cuenta de los dativos posesivos no es el adecuado. Estos dativos no están subcategorizados, sino que se originan en la posición de Espec(D) de alguna FD subcategorizada. Bajo el análisis original de Baker (1988a), al cual se adhiere Masullo, la incorporación a partir de estas posiciones debe ser imposible, pues al hacerlo se incurre en una violación del Principio de la Categoría Vacía (PCV) al quedar la huella de la preposición sin reción propia. De hecho, el mecanismo que propone Masullo para el dativo de posesión en español es uno de incorporación nominal. Demostraré que esta solución es la que realmente viola el PCV, por lo cual propondré una estructura sintáctica para los posesivos en las cuales podría haber movimiento de la P al núcleo de V sin que quedara la huella de P sin regir.

El análisis sobre la IP para los dativos según Masullo y Baker

El análisis más coherente que he visto para los dativos en el español es de hecho el de Masullo,³ quien dice que en ciertas construcciones el núcleo de una FP subcategorizada se incorpora abstractamente en el núcleo verbal. Esto quiere decir que hay un movimiento de núcleo a núcleo en el que una preposición léxica, después de haber asignado un papel temático a su complemento nominal, se desplaza hacia el núcleo verbal, donde pierde sus características morfológicas y fonológicas.⁴

Hay tres principios que rigen este movimiento, según Baker (1988a). Uno es la Hipótesis de la Uniformidad de la Asignación de Papeles Temáticos (*Uniformity of Thematic Assignment Hypothesis*, que llamaré en adelante HUAT), bajo la cual dos oraciones que comparten la misma estructura temática tienen que haberse derivado de una misma estructura-P. Esto permite que el papel asignado por la P a su complemento se conserve en la oración en la que ya ha tenido lugar la incorporación.

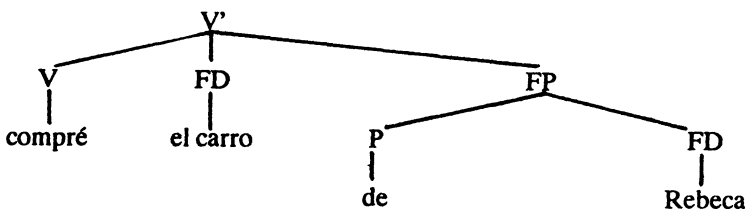
³ Frente a, por ejemplo, los de Kempchinsky (1992, en prensa) y Demonte (1991), quienes parecen rechazar de antemano una explicación unificada de los dativos (o al menos, de la mayoría de ellos) al acentuar su diversidad semántica.

⁴ La incorporación no es de ninguna manera un mecanismo abstracto en todas las lenguas. En muchas aparece como resultado de la incorporación un afijo verbal que tiene o bien la misma forma que el elemento incorporado o bien una forma diferente pero asociada específicamente con ese elemento. Véanse los ejemplos (10) y (11) adelante.

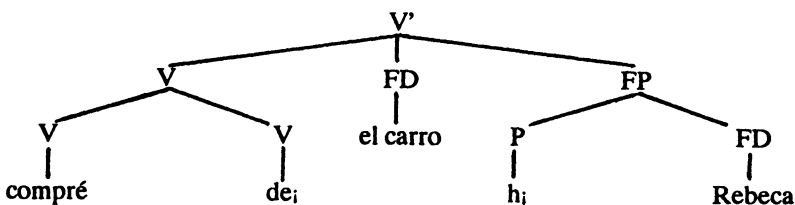
Un segundo principio es el Corolario de la Transparencia de la Rección (*Government Transparency Corollary*, en adelante *CTR*), que dice que el elemento al cual se incorpora la P (en este caso, el verbo) llega a ser el rector directo del complemento de la FP. Es decir que en estas construcciones, la FN que era el complemento de la FP ya es un argumento verbal. En el español, este argumento recibe el Caso dativo. La evidencia física del nuevo estatus de la FN es la presencia del clítico de dativo y la “pseudopreposición” *a* en lugar de la P léxica. Este proceso se ilustra en (2):

- (2) a. Compré el carro de Rebeca⁵ (Est-P)
- b. Le compré el carro a Rebeca (Est-S)

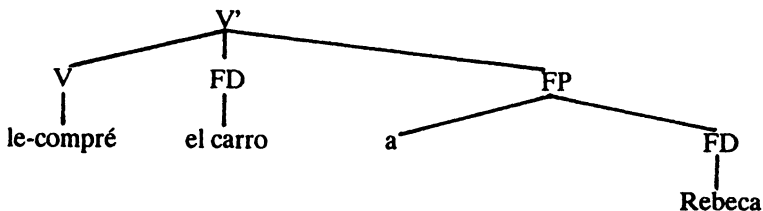
c.



d.



e.



El árbol (2)c es la representación en estructura-P de las partes pertinentes de la oración. En (2)d se ve la estructura-S y en (2)e la Forma Fonológica.

⁵ Interesa la lectura en la cual Rebeca era la dueña del carro, aunque hay otras.

El tercer principio que rige el proceso de la incorporación, según Baker (1988a), es el Principio de la Conservación del Marco Casual (*Case Frame Preservation Principle*, en adelante *PCMC*). De acuerdo con este principio, un complejo X^0 de una categoría Y (en este caso $Y=V$, $X^0=V+P_i$, y más generalmente $V+X_i$) sólo puede asignar el número máximo de casos que asigna la categoría Y por sí sola. Para los verbos del español, este número parece ser dos (un objeto directo más uno indirecto, por ejemplo).

Bajo la propuesta de la incorporación, la mayoría de los dativos no se encuentran como tal en la estructura-P: son productos de la derivación. Se da perfecta cuenta así de los múltiples papeles temáticos que puede ostentar un dativo en la lengua. Según la propuesta de Masullo, los siguientes pares de oraciones se relacionan de esta manera:

- (3) a. Exigió una explicación del empleado (Fuente)
b. Le exigió una explicación al empleado
- (4) a. María puso azúcar en el café (Locativo)
b. María le puso azúcar al café
- (5) a. Entregó el manuscrito al editor (Meta)⁶
b. Le entregó el manuscrito al editor

Los dativos que surgen a partir de la incorporación de una P subcategorizada constituyen solamente una de las estructuras de dativo por incorporación en el español. Según Masullo (1992a, 1992b), la incorporación de toda categoría léxica —V, N, A y Adv,⁷ además de P— da lugar a estructuras con dativo:

⁶En el caso de las Metas, la preposición léxica *a* es homófono de la “pseudopreposición” *a* que marca todo argumento dativo. Esto explica la alternancia clítico/Ø en estas construcciones:

- (i) Juan mandó un regalo a su maestro
- (ii) Juan le mandó un regalo a su maestro

En (i) tenemos la P léxica *a* sin incorporar. En (ii), se encuentra el clítico *le* como evidencia de la incorporación y la “pseudopreposición” *a* que sustituye a la *a* léxica.

⁷Apelación mía. Masullo (1992a, 1992b) lo explica en los términos de Plann (1986, 1988), quien habla de una categoría que ella llama los *substantivos*. Los substantivos son aquellas entidades que tradicionalmente se tratan como preposiciones/adverbios, como *cerca*, *lejos*, *antes*, *después*, (*a*)*delante*, (*a*)*trás*, (*a*)*dentro*, (*a*)*fuera*. Plann los trata como elementos subespecificados que sólo se caracterizan con el rasgo [+N]. En cierto sentido, entonces, las estructuras en las que se incorporan son casos de incorporación de N.

- (6) Incorporación de V:
 a. Est-P: Juan hizo [FFi Pepe *comprar* un libro]
 b. Est-S: Juan hizo-*comprar*_i [Pepe h_i el libro]
 c. FF: Juan le hizo-*comprar* un libro a Pepe
- (7) Incorporación de N:
 a. Est-P: Micaela tiene [FN *ganas* de ese helado]
 b. Est-S: Micaela le tiene-*ganas*_i [h_i a ese helado]
- (8) Incorporación de A:
 a. Est-P: Consuelo es [FA *franca* con su hermana]
 b. Est-S: Consuelo le es-*franca*_i [h_i a su hermana]
- (9) Incorporación de Adv:
 a. Est-P: Mario se echó [FAdv *encima* de su contrincante]
 b. Est-S: Mario se le echó-*encima*_i [h_i a su contrincante]

Fallas de la propuesta de Incorporación de X respecto al proceso de Ascenso del Posesor (AP)

Antes de proseguir con una examinación más detallada del AP en español, quiero reparar brevemente en la dificultad de proporcionar argumentos contundentes a favor de (e igualmente en contra de) un proceso como la incorporación abstracta. Las lenguas que tienen estructuras de incorporación “visibles”, como las aplicativas que existen en muchas lenguas del mundo, son más fáciles de relacionar con las estructuras que las subyacen, como se ve en los siguientes ejemplos:

- (10) Chichewa (Baker 1988b)
- a. Mavuto a -na. -umb -a mtsuko *ndi* mpeni
 Mavuto 3sS-PDO-esculpir-ASP cántaro con cuchillo
 ‘Mavuto esculpió el cántaro con un cuchillo’
- b. Mavuto a -na -umb -ir -a mtsuko mpeni
 Mavuto 3sS-PDO-esculpir-INST-ASP cántaro cuchillo
 ‘Mavuto esculpió el cántaro con un cuchillo’
- (11) Náhuatl (Merlan 1976)
- a. Ne? Ø -panci-tete?ki ika *kocillo*
 él 3sS-pan -cortar con cuchillo
 ‘Cortó el pan con un cuchillo’

- b. Ya? ki *-kocillo* -tete?ki panci
 él 3sS-cuchillo-cortar pan
 ‘Cortó el pan con un cuchillo’

El ejemplo de (10) es un caso de incorporación prepositiva, en el que la preposición *ndi* de (10)a se asocia con el morfema verbal *-ir-* de (10)b. El náhuatl permite la incorporación nominal, de manera que la palabra *kocillo* de (11)a se convierte en una especie de morfema verbal en (11)b.

En ausencia de otras propuestas que den cuenta de lo que se ha llamado la incorporación abstracta, utilizaré el siguiente criterio: si una estructura “incorporada” está en distribución complementaria con otra no incorporada (es decir, que no aparecen en la misma oración) y se pueden relacionar entre sí de manera que se respeten los tres criterios de incorporación (HUAT, CTR, PCMC), tendrá que ser suficiente.

Sin embargo, no sería imposible sobregeneralizar esta relación y así abogar por un proceso de incorporación donde no ha habido ninguno (o donde ha habido incorporación, pero de otro tipo). Para evitar en alguna medida este error, agregaré otro criterio: que las dos oraciones embonen perfectamente, o sea que no sobren ni falten “pedacitos” al hacer la incorporación. De hecho, ésta no es una estipulación para que funcione la incorporación, sino que se deriva de otros principios que rigen la gramática. En la configuración que nos interesa aquí ([FD [Espec *hi*] [D' las [FN [N' [N manos]]]]] [del niño_i]], por ejemplo), la FN constituye una barrera para la extracción de N según la definición que da Chomsky (1986:14) para las barreras. Esto quiere decir que el movimiento de N que tiene que darse para que pueda haber incorporación (sea en la estructura-S o en la Forma Lógica, como sugiere Masullo en este caso) constituye una violación del PCV.

Masullo (1990) trata el AP como un caso de incorporación nominal, en el que el núcleo del objeto directo (o de otra FD interna) se incorpora de manera abstracta — en el nivel de la Forma Lógica — al V. Masullo no proporciona los detalles de este análisis, principalmente, según yo, porque no hay detalles viables que proporcionar: la cuestión de lo que sucede con el especificador o el núcleo de la FD o con los adjuntos o complementos de la FN no es para nada clara. Si simplemente se mueve el N a la posición de hermana de V, se incurre en la violación que se mencionó en el párrafo anterior.

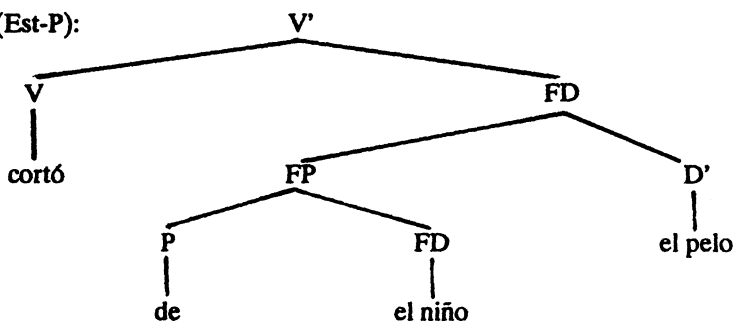
Otra propuesta para el AP en el español

Quiero proponer, más bien, que el AP es otro caso de incorporación de P, pero a partir de la posición de Espec(D) de un argumento subcategorizado por el verbo. En esta sección detallaré el funcionamiento del AP y en la

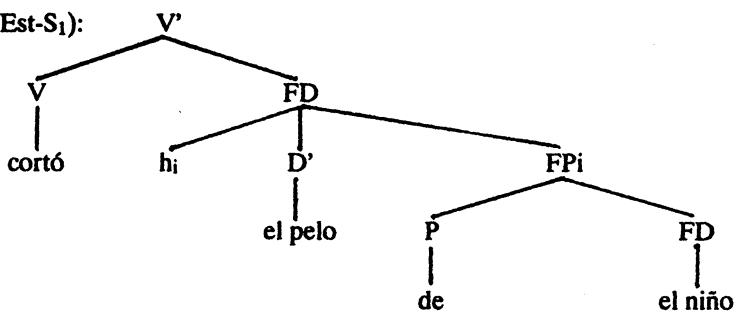
siguiente explicaré por qué es importante que se entienda el AP como la incorporación de P y no como la incorporación de N.

La incorporación de P en estas construcciones procedería de la manera:

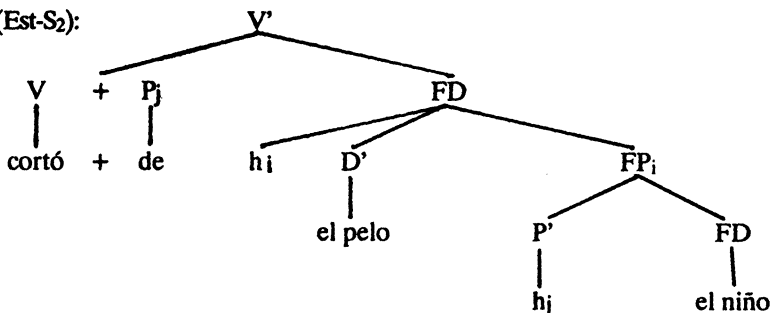
(12) a. (Est-P):

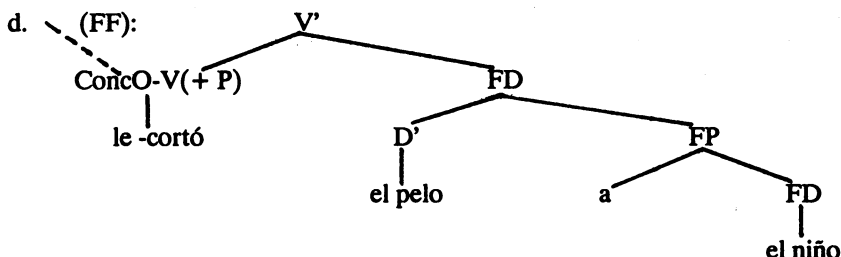


b. (Est-S₁):



c. (Est-S₂):





En la estructura-P, la frase genitiva se encuentra en el especificador de la FD, es decir, es un adjunto de D' en posición anterior. Esta es una propuesta universal para la posición del genitivo.

Si el genitivo se queda en posición de *Espec(D)*, no puede haber incorporación de P, pues la FP es una barrera para la extracción de P. Al darse el movimiento, la huella que deja P se queda sin regir. Sin embargo, la propuesta de la IP en estos casos se salva en el español por el simple hecho de que es una lengua en la que se permite la posposición de sujetos.

La cuestión de la posposición de sujetos es importante porque, según Rizzi, las lenguas que permiten la posposición de sujetos permiten la extracción de elementos dentro de estos sujetos, mientras que en las lenguas que no la permiten, no es posible tal extracción. (Esto es algo que Rizzi ha mencionado en varios lugares a través de los años, sobre todo en los libros de 1982, *Issues in Italian syntax*, y 1990, *Relativized minimality*.)

A primera vista, este dato no parece tener nada que ver con los genitivos, pero hay que darse cuenta de que en la teoría de X' toda posición de especificador es una posición de sujeto y todo núcleo de frase es comparable, en términos estructurales, con el verbo. Entre otras cosas, se sigue que si el español permite la posposición de sujetos, entonces debe permitir la posposición de genitivos, lo cual sabemos que es enteramente cierto. Este paso se ilustra en (12)b.

Una vez que el genitivo se encuentra en posición final de la FD, la preposición *de* del genitivo se puede incorporar con el verbo, como se ve en (12)c. Bajo el CTR, lo que resta de la FP pasa a ser regido por el verbo y de ahí recibe el Caso dativo, cuyos indicios — el clítico *le* del nodo de la concordancia con el objeto (ConcO) y la “pseudopreposición” *a* — aparecen en la Forma Fonética en (12)d.

Este análisis parece estar en oposición a otro que es común actualmente, en el que se supone que la preposición *de* que introduce la frase genitiva no existe en la estructura-P sino que se inserta en la estructura-S. De hecho, no creo que los análisis sean incompatibles, pues es posible que la P se inserte *antes* de que se lleve a cabo el proceso del AP. Lo importante es que la existencia de los dativos de posesión se entienda como un proceso de incorporación prepositiva a partir de la frase genitiva y no como uno de incorporación nominal a partir del núcleo nominal mismo. Esto es cierto,

tanto por la violación del PCV que se daría si hubiera incorporación nominal en este caso, como por la luz que arroja la incorporación prepositiva en el AP sobre la Gramática Universal (GU), como veremos en seguida.

La hipótesis de los sujetos posverbiales y lo que predice respecto a otras lenguas

De ser certera la hipótesis de Rizzi (1982, 1990) de que es posible la extracción a partir de los sujetos posverbiales, y si es también cierto que se puede relacionar la existencia de sujetos posverbiales en una lengua con la posibilidad de tener el Espec(D) en posición posnominal, tenemos una hipótesis fuerte y contrastable acerca de cuáles son las lenguas que pueden permitir el AP y cuáles no: las lenguas que permiten el sujeto posverbal deben permitir el Espec(D) en posición posnominal, por tratarse de una especificación paramétrica de la teoría de X' para esa lengua.

Nótese sin embargo, que los sujetos posverbiales no aparecen únicamente en las lenguas del tipo del italiano y el español. Tipológicamente, se tendrían que incluir en este grupo las lenguas en las que el verbo aparece en segunda posición (como el alemán y el holandés), y las lenguas que tienen orden básico de VSO, VOS y OVS.

De hecho, en una encuesta sobre 18 lenguas de diferentes familias, he encontrado que hay tres tipos de lenguas que admiten un sujeto posverbal: las de caída de *pro* con posposición de sujeto,⁸ como el español; las de "verbo segundo" (o V-2) como el alemán; y las que tienen orden básico VSO, como el otomí. En la siguiente tabla reúno los resultados de esta encuesta:⁹

(13) Lengua	Clasificación	Existencia de AP
español	Caída de <i>pro</i> con posposición de sujeto	sí
italiano	Caída de <i>pro</i> con posposición de sujeto	sí
francés	Caída de <i>pro</i> con posposición de sujeto	sí

⁸ Estipulo la posposición de sujeto en este caso, pues parece que no toda lengua que admite la caída del *pro* permite la posposición de sujetos, como proponía Chomsky (1981).

⁹ Las fuentes de los datos fueron las siguientes: Pascual José Masullo, Sergio Bogard (español); Patrizia Romani, Bruna Radelli (italiano); Authier y Reed (1991), Lisa Reed (francés); Beatriz Urrea (portugués); Watters (1989) (tepehua); Paulette Levy (totonaco); Borer y Grodzinsky (1986), Ur Schlonsky, Iris Berent (hebreo); Massimango Cangabo (swahili); Baker (1988a, 1988b) (chichewa); Roy Jones (ruso); Dagmar Freisinger (alemán); Doris Bartholomew (otomí); Michael Piper (zapoteco); la autora (inglés); Russell Maeth (chino); José Lema (náhuatl, pápago); Andrés Hasler (náhuatl); Yoshie Awaihara (japonés).

Agradezco la generosidad y la paciencia de los informantes con los que trabajé personalmente y les pido disculpas por las malas interpretaciones en las que pueda haber incurrido en estos análisis. Se trata en algunos casos de apreciaciones sumamente someras, y reconozco la necesidad de profundizar mucho más en algunas de estas lenguas para entender con más exactitud lo que sucede con las construcciones de AP.

<i>Lengua</i>	<i>Clasificación</i>	<i>Existencia de AP</i>
portugués	Caída de <i>pro</i> con posposición de sujeto	en algunos dialectos
tepehua	Caída de <i>pro</i> con posposición de sujeto	sí
totonaco	Caída de <i>pro</i> con posposición de sujeto	sí
hebreo	Caída de <i>pro</i> con posposición de sujeto	sí
swahili	Caída de <i>pro</i> con posposición de sujeto	sí
chichewa	Caída de <i>pro</i> con posposición de sujeto	sí
ruso	Posposición de sujeto (pero sin caída de <i>pro</i>)	sí
alemán	V-2	sí
otomí	VSO	sí
zapoteco	VSO	no
inglés	SVO	no
chino	SVO	no
náhuatl	SVO	no
pápago	SVO	no
japonés	Verbo final	no

Antes de ver el significado de esta tabla, examinemos algunos datos de ciertas lenguas que aparecen en ella.

Como es sabido, el AP es un fenómeno común en las lenguas romances. El francés y el italiano lo permiten cuando se trata de la posesión inalienable (partes del cuerpo, prendas de ropa y términos de parentesco, por ejemplo). El español lo utiliza tanto para la posesión inalienable como para cualquier otro tipo de posesión.

El portugués presenta el panorama más interesante de las cuatro lenguas romances que se consideran aquí, al menos desde el punto de vista de la relación entre la existencia de los sujetos posverbiales y el AP en una lengua. En el portugués peninsular se permite el AP. En el portugués del Brasil, casi no se encuentra. Lo curioso es que también el portugués del Brasil está en vías de dejar de ser una lengua de caída de *pro*, así como de dejar de tener clíticos de dativo:

¹⁰ No quiero dar a entender aquí que la pérdida de la caída de *pro* sea lo único que explica la agramaticalidad de la oración (14)a. Aparte de esto, siempre ha habido restricciones (supongo que son estilísticas) en contra de la aparición del clítico de dativo en primera posición en una oración, así como después de todo elemento que no sea pronombre de sujeto, elemento de negación o adverbio:

- (i) Eu lhe dei um livro ('Yo le di un libro')
- (ii) Não lhe dei um livro ('No le di un libro')
- (iii) Ontem lhe dei um livro ('Ayer le di un libro')
- (iv) *Lhe dei um livro

(14) Portugués del Brasil:

- a. *Lhe dei um livro¹⁰
- b. ?Eu lhe dei um livro
- c. Eu dei um livro para êle

La desaparición de elisiones de sujeto en el portugués brasileño junto con la falta del AP subrayan una vez más la posible relación entre el parámetro de la caída de *pro* y la existencia de los dativos de posesión. Sin embargo, en vista de la posibilidad de que no haya una relación estrecha entre la caída del *pro* y la posposición de sujetos en las lenguas que ostentan este parámetro, hará falta un estudio más cuidadoso del portugués del Brasil, pues aunque se está extinguiendo la caída del *pro*, no hay ninguna falta de sujetos pospuestos en la lengua.

Los datos que tengo sobre el AP en tepehua (tomados de Watters 1988:8) son sumamente escasos y también sugieren que haría falta un estudio más detallado para demostrar que el AP en esta lengua es un caso genuino de incorporación prepositiva. Los únicos ejemplos que da Watters de dativos de posesión en la lengua tienen que ver con genitivos antepuestos –y, de paso, no prepositivos:

- (15) a. k -ma:xtu-ni -ya -n mi -'ukxpu:
 1sS-sacar -DAT-FUT-2sO 2sPOSS-cara
 'Te sacaré una foto' (lit. 'Te sacaré tu cara')
- b. ki -xka -ni -y ki -maka
 1sO-doler-DAT-IMPF 1sPOSS-mano
 'Me duele la mano'

No tengo datos sobre el AP cuando el genitivo no es pronominal sino pleno, que sería el caso crucial para determinar que el AP fuera un caso de incorporación prepositiva. Sin embargo, lo interesante de las construcciones de (15) es que el morfema posesivo del FD posverbal (*mi-* en (15)a y *ki-* en (15)b) sigue presente aun en presencia del clítico de dativo (*ni-*). La presencia de un posesivo en esta posición en una oración del español tiene precisamente el efecto de evitar una lectura posesiva para el argumento dativo:

- (16) a. María le buscó la bolsa a Sandra
 b. María le buscó su bolsa a Sandra

La rareza de (10)b tiene que ver con el hecho de que todo clítico de objeto empieza a oírse extraño en el habla del Brasil. Lo más común sería una oración del tipo (10)c.

El ejemplo (16)*a* permite una interpretación de posesivo o de benefactivo para el dativo. En cambio, el de (16)*b*, aunque permite una lectura benefactiva, ya no tiene la lectura de posesivo para el dativo. Es evidente que haría falta tener más datos sobre el tepehua para ver por qué una construcción aparentemente tan similar en estas dos lenguas conduciría a interpretaciones tan opuestas.

El hebreo, en cambio, a pesar de su lejanía del español en términos evolutivos, funciona de manera muy parecida en cuanto a los dativos de posesión (Borer y Grodzinsky 1986:178-179):

- (17) a. ha-yalda 'axla li 'et ha-tapu'ax
 la-niña comió a.mí ACC la -manzana
 'la niña me comió la manzana'
 b. ha-yeled šavar li 'et ha -xalon
 el-niño rompió a.mí ACC la -ventana
 'el niño me rompió la ventana'
 c. ha-kelev šaxav li 'al ha-mita
 el-perro se.acostó a.mí en la -cama
 'el perro se me acostó en la cama'

La estructura del alemán requiere que en las oraciones matrices el verbo aparezca como el segundo constituyente. Esto quiere decir que si hay algo en primera posición que no sea el sujeto de la oración, entonces ese sujeto aparecerá forzosamente en posición posverbal:¹¹

- (18) a. Johannes hat drei Buchen gekauft
 Johannes ha tres libros comprado
 'Johannes compró tres libros'
 b. Drei Buchen hat Johannes gekauft
 Tres libros ha Johannes comprado
 'Johannes compró tres libros'

Al hacer una revisión de la tabla de (13), se ve que — con una sola excepción, que analizaremos en seguida — todas las lenguas que permiten sujetos posverbales tienen dativos de posesión. Esto es sorprendente, aun en vista de lo que dice Rizzi respecto a las lenguas romances, ya que él sólo analizaba las lenguas de caída de *pro* con sujeto pospuesto. Sin embargo, el hecho de que pueda haber otros tipos de lenguas con sujeto posverbal (las de “verbo segundo” y las que tienen orden básico VSO aquí) con

¹¹ La estructura de las oraciones subordinadas es bien diferente — es de verbo final, como el japonés. Haría falta ver qué relación tiene este hecho con la hipótesis que se defiende aquí.

dativos de posesión viene a confirmar tanto la hipótesis de Rizzi como la predicción que hice yo a partir de los datos del español.

La excepción a todo esto parece ser el zapoteco que, a pesar de ser una lengua VSO, no tiene dativos posesivos. En realidad, no creo que sea excepcional, sino que simplemente hay que encontrar otra manera de expresar la relación entre la posposición de sujetos y los dativos de posesión. De hecho, si una lengua debiera, según esta hipótesis, tener dativos de este tipo, pero no los tiene, podría tratarse simplemente de un hueco en el paradigma. No es una violación seria de la hipótesis: simplemente demuestra que la relación no es biunívoca. Esto es, se puede decir que cualquier lengua que tiene dativos de posesión tendrá sujetos posverbiales, pero no que cualquier lengua que tiene sujetos posverbiales tiene dativos de posesión.

La violación fuerte sería, a mi modo de ver, que una lengua que no permite los sujetos posverbiales tuviera dativos de posesión. En la Tabla (13) no aparecen lenguas de este tipo. Ninguna de las lenguas de tipo SVO o “verbo final” tienen dativos de posesión.

Ahora bien, en la muestra de lenguas que se presenta en (13), faltan ciertos grupos: los de orden básico VOS, OVS y OSV.¹² A la luz de la hipótesis revisada que estamos manejando, las lenguas tipo VOS y OVS (por ser lenguas de sujeto posverbal) podrían tener o no tener dativos de posesión. Las lenguas OSV, que constituyen otro tipo de lengua de “verbo final” parecida al japonés, no deberían poder tener este tipo de estructura. Obviamente, hará falta ampliar la encuesta para incluir lenguas de estos tipos para ver qué sucede con ellas.

Conclusiones

Si la hipótesis respecto a la relación entre dativos de posesión y sujetos posverbiales es la correcta, entonces mi explicación del AP también es la correcta — es decir, se trata de la incorporación de la preposición genitiva de la FD subcategorizada y no de la incorporación del sustantivo núcleo de la FN.

Sin embargo, hay mucho camino que recorrer en esta investigación todavía. En primer lugar, sólo he señalado una relación estadística entre dativos de posesión y sujetos pospuestos. No he demostrado que todos los dativos de posesión han surgido por el proceso de AP. Hace falta un análisis más detallado de todas las lenguas de la encuesta para ver si estos dativos siempre surgen a raíz del AP. Probar esta relación es de suma importancia porque *explicaría* el fenómeno. Si los dativos de posesión no

¹² No incluyo en la lista de construcciones faltantes las lenguas tipo SOV, pues aunque he preferido calificar el japonés como lengua de verbo final, parece que el orden básico en japonés es precisamente de SOV.

se derivan del AP en todas las lenguas que tienen esta construcción, realmente tendremos que partir de cero para explicarnos el por qué los dativos de posesión sólo se dan en las lenguas de sujeto pospuesto.

En segundo lugar, tampoco he demostrado que las lenguas que no permiten los sujetos posverbiales prohíban también los genitivos pospuestos (aunque también haría falta probar que si estas lenguas tienen genitivos pospuestos, sería de alguna manera negativo para el análisis que proponemos aquí).

En resumen, es un problema no resuelto, pero la relación entre dativos de posesión y sujetos posverbiales es definitivamente algo que hay que explicar, pues entenderla ayudará en nuestra comprensión general de la estructura de la facultad humana del lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Abney, Stephen (1987), *The English noun phrase in its sentential aspects*. Tesis doctoral, MIT, Cambridge, MA.
- Authier, Marc, y Lisa Reed (1991), "Case theory, theta theory and the distribution of French affected datives". Ponencia leída en la X reunión de la West Coast Conference on Formal Linguistics, Arizona State University, Tempe.
- Baker, Mark (1988a), *Incorporation*. University of Chicago Press.
- Baker, Mark (1988b), "Theta theory and the syntax of applicatives in Chichewa". *NLLT*, 6, 353-389.
- Borer, Hagit, y Yosef Grodzinsky (1986), "Syntactic cliticization and lexical cliticization: The case of Hebrew dative clitics", en H. Borer (ed.), *The syntax of pronominal clitics*. Academic Press, New York, 175-217. (*Syntax and semantics*, 19).
- Chomsky, Noam (1981), *Lectures on government and binding*. Foris, Dordrecht.
- Demonte, Violeta (1991), "Dos clases de objetos indirectos, la construcción de doble objeto y el alcance de las estructuras larsonianas". Ponencia leída en el Segundo Encuentro de Lingüistas y Filólogos de España y México, Universidad de Salamanca, 25-29 de noviembre.
- Kempchinsky, Paula (1990), "Theta role assignment and proper government in the possessive dative construction". Ponencia leída en la XX reunión del Linguistic Symposium on Romance Languages, University of Ottawa.
- Kempchinsky, Paula (1992), "On the characterization of a class of ditransitive verbs in Spanish", en H. Campos y F. Martínez-Gil (eds.), *Studies in Spanish linguistics*. Georgetown University Press, Washington, DC.
- Kempchinsky, Paula (en prensa), "Syntactic constraints on the expression of possession in Spanish". *Hispania*.
- Masullo, Pascual José (1990), "Prepositional phrase - dative alternations in Spanish". Ms., University of Washington, Seattle.
- Masullo, Pascual José (1992a), Apuntes del cursillo "La incorporación y la teoría del Caso en español", impartido en el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México, 30 marzo-1o. abril.

- Masullo, Pascual José (1992b), *Incorporation and Case theory in Spanish: a cross-linguistic perspective*. Tesis doctoral, University of Washington, Seattle.
- Merlan, Francesca (1976), "Noun incorporation and discourse reference in Modern Nahuatl". *IJAL* 42, 177-191.
- Plann, Susan (1986), "Substantive: a neutralized syntactic category in Spanish", en I. Bordelois, H. Contreras y K. Zagana (eds.), *Generative studies in Spanish syntax*. Foris, Dordrecht, 121-142.
- Plann, Susan (1988), "Prepositions, postpositions and substantives". *Hispania* 71, 920-926.
- Pool, Marianna (1990), *Papeles temáticos y relaciones sintácticas: un estudio de argumentos verbales del español*. Tesis doctoral, El Colegio de México, México.
- Pool, Marianna (1992), "Non-thematic datives in Spanish". Ponencia leída en el XXII Linguistic Symposium on Romance Languages, University of Texas, El Paso, 20-23 de febrero.
- Rizzi, Luigi (1982), *Issues in Italian syntax*. Foris, Dordrecht.
- Rizzi, Luigi (1990), *Relativized minimality*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Watters, James (1989), "The syntax of applicatives in Tepehua (Totonacan)". Ponencia leída en la Annual Meeting of the Linguistic Society of America.

EL ESTATUS DEL CLÍTICO DE COMPLEMENTO INDIRECTO EN ESPAÑOL¹

SERGIO BOGARD
El Colegio de México
Escuela Nacional de Antropología e Historia

Introducción

El español actual presenta un rasgo formal que permite caracterizar al complemento indirecto (CI), a saber, el hecho sabido de que la frase de CI normalmente coocurre con el clítico de dativo:²

- (1) a. *Le traje los libros a Juan*
- b. *Le arrancaron el espejo al carro*

En otras palabras, la expresión de un CI parece haber incorporado como obligatoria la presencia del clítico en el verbo, y, correlativamente, haber adquirido la frase de CI el estatus de opcional, de manera que el esquema sintáctico en que aparece el complemento en cuestión se puede sintetizar como sigue:

- (2) clítico de dativo-VERBO + (frase de CI)

Si esto es así, entonces se puede formular la hipótesis de que, al parecer, el verbo español, del mismo modo que tiene, cuando está conju-

¹ Este trabajo fue leído y comentado en diversas etapas de su realización por Josefina García Fajardo y Marianna Pool. Concepción Company también leyó y comentó una versión preliminar de él. El resultado final debe mucho al profesionalismo y generosidad de sus observaciones. Muchas gracias. Si no está a su altura, la responsabilidad es toda del autor. Un agradecimiento aparte les debo a Julieta Haidar y Patrizia Romani por los interesantes datos que me proporcionaron.

² Al hacer esta consideración hay que recordar que las formas tónicas de los pronombres personales, tanto en función de objeto directo como de CI, coocurren invariablemente con el correspondiente clítico: *me... a mí, lo/le...a él*, etc. (cf. Seco 1972:§8.6.2; Academia Española 1973:§3.10.4; Alcina y Bleca 1975:§4.1.1.4, entre otros).

gado, una marca morfológica que refiere al sujeto de su oración, está adquiriendo —o ya lo ha hecho— una marca sintáctica que refiere al CI, y que, por lo mismo, permite identificarlo en el contexto discursivo aun cuando no se explicita en su oración mediante la frase correspondiente.

El objeto de este trabajo es presentar algunos argumentos de carácter sintáctico que me permitan apuntar a la propuesta de que, en español, la coocurrencia *clítico de dativo...* (*frase de CI*) le ha dado a ese clítico el estatus de marca de concordancia entre el verbo y el CI.

El CI en el español

La observación del comportamiento del CI en el español actual muestra que un aspecto que caracteriza la manifestación sintáctica de dicha función en nuestra lengua es la duplicación del lugar para el CI. La presencia del clítico de CI al lado del verbo es obligatoria, en tanto que la de la correspondiente frase prepositiva es opcional:

- (3) a. *Le traje una pelota*
 b. *Le traje una pelota a mi hijo*

con la consecuencia de que una oración que presente la frase de CI pero carezca del clítico correferencial, aparecerá como una construcción que, si bien no se puede establecer como propiamente agramatical,³ en circunstancias normales resultará marcada:

- (4) *Traje una pelota a mi hijo*

Este comportamiento sintáctico abre la cuestión de qué papel estructural juega el clítico, especialmente cuando coocurre con la frase prepositiva de CI.

Como se sabe, el fenómeno de la duplicación de clíticos, tanto de acusativo como de dativo, se documenta desde los textos castellanos más

³ Al revisar las 17.5 horas de grabación transcritas en el volumen *El habla de la ciudad de México. Materiales para su estudio* (Ed. por Juan M. Lope Blanch. México: UNAM, 1971), encontré 491 frases de CI, de las cuales 444 (90 por ciento) están duplicadas con el correspondiente clítico, 38 (8 por ciento) no presentan la coocurrencia del clítico, y 9 (2 por ciento) duplican a un CI no preposicional (“alrededor del mundo... también *mucha gente* le interesa ir alrededor del mundo” (p. 44); “Dice Neruda que *los suicidas* les pesa la pistola” (p. 369)). Queda pendiente un análisis de esos tres tipos de estructura que pueda mostrar, o bien, las reglas de su distribución, o bien, la identificación de un posible cambio sintáctico en el español que parece encaminarse a duplicar de modo generalizado la manifestación del CI, caso, este último, que sólo podrá conocerse y aceptarse o no mediante un estudio de carácter diacrónico. Queda, mientras tanto, la observación descriptiva de que para el español, al menos el de México, la estructura duplicadora del CI es la normal.

antiguos que se conservan,⁴ y normalmente se le ha asociado con procesos de topicalización⁵ (Givon 1976: 152, Contreras 1976 (1983:98), Rivero 1980:363-6, Silva-Corvalán 1980-81:562).

En el ámbito de las lenguas románicas, el fenómeno de la duplicación de una función mediante un clítico no es privativo del español, pero en ningún caso se ha generalizado la coocurrencia de una forma pronominal átona y la frase complementaria correspondiente, como sucede con la expresión no marcada para el CI en nuestra lengua.

El catalán duplica en dos circunstancias: cuando la frase complementaria tiene como núcleo un pronombre personal tónico (*a mi em* sembra...; *a mi* no *m'* ha conegut), o cuando dicha frase, con una función topical, encabeza la oración (*als teus amics* hauries de llegir-los la lletra, o, *als teus amics els* hauries de llegir la lletra). No hay duplicación en otras circunstancias (cf. *l'experiència* ha ensenyat a *l'home*; ho direm *al teu germá*) (Badia Margarit 1962:§§105, 108 y 116).

El rumano normalmente utiliza el caso dativo para expresar el CI (doctoria folosește *bolnavului*; *dau bani cerșetorului*; *scriu mamei*); duplica, sin embargo, como el español y el catalán, cuando las frases complementarias son expresadas por las correspondientes formas tónicas de los pronombres personales (*mie îmi* place; *lui îi* place) (Rauta 1947:244 y Pop 1948:200 y 395).

El francés (Le Bidois y Le Bidois 1967:I, §§241 y 246; y II, §§918 y 919) y el portugués (Goes y Palhano 1965:152-5), por su parte, sólo admiten la coocurrencia de las formas pronominal y de frase cuando ésta implica la función pragmática de tópico (francés: *Je dis la vérité à Jean*; *Je la lui* dis; *Je la lui* dis, *à Jean*; *Je dis la vérité à lui*; *Je la lui* dis *à lui*). (Portugués: *Dei um livro ao João*; *Ao João* *lhe* dei um livro; *Ele deu a mim* um livro = *Ele me* deu um livro; *A mim* *Jóão* *me* deu um livro).⁶

Finalmente, el italiano, de acuerdo con el criterio de las gramáticas normativas, parece no aceptar la repetición de un complemento (Hanno prestatto una grammatica *al professore* = *Al professore* hanno prestatto una grammatica; *mi* hanno parlato = *A me* hanno parlato) (Zilio y Zannier 1957:79). Sin embargo, en el habla, especialmente coloquial (y al menos

⁴ Véanse los ejemplos que del *Cantar de Mio Cid* exhibe Menéndez Pidal (1944:§§131 y 202).

⁵ Mediante un proceso de esta naturaleza un constituyente de un enunciado se convierte en el tópico de lo expresado en él, y pasa así a funcionar como una especie de llamada de atención sobre cuál es el tema que el receptor del mensaje debe esperar que se desarrolle en la parte restante del enunciado. Sobre las características que identifican a un tópico véanse, entre otros, a Halliday (1970:160-4), Chafe (1976:49-53), Givon (1976:151-6) y Li y Thompson (1976:461-6).

⁶ Si bien es gramatical la frase prepositiva con *a* para expresar el CI en portugués, actualmente parece más aceptable, al menos en Brasil, el uso de *para*: *Dei um livro para o João*; *Ele deu para mim* um livro (Julieta Haidar, c. p.).

en la variante dialectal de Roma), no es raro que se presente la duplicación en casos de expresión enfática (*Gli hanno detto la verità a Giovanni; A Giovanni gli hanno detto la verità; mi hanno parlato a me, non a te; a me mi piace il vino*), hecho que, conviene recalcar, es rechazado por las gramáticas normativas (Patrizia Romani, c.p.).

Al comparar al español en esta perspectiva tipológica entre las lenguas románicas, se puede observar que esa lengua duplica las funciones de objeto directo (OD) y CI en la parte donde lo hacen las otras lenguas: duplica, como el catalán, el francés, el portugués y el italiano, cuando la expresión del complemento tiene rasgos topicales, y como el catalán y el rumano, cuando la frase complementaria tiene como núcleo un pronombre personal en su forma tónica. La diferencia — y rasgo de originalidad — que presenta el español con respecto a las otras lenguas románicas es el hecho de haber generalizado la coocurrencia del esquema *clítico... frase complementaria* como forma no marcada de expresar el CI.

Volviendo al español, las gramáticas y estudiosos que se han ocupado de la duplicación llaman de hecho la atención cuando el complemento duplicado es no pronominal (cf. nota 2). Y aquí se pueden reconocer varias posiciones: unos tratan el fenómeno como redundancia o pleonismo (Kany 1945:116, Gili Gaya 1961:§174, Academia Española 1973: §3.10.4),⁷ otros simplemente dan cuenta del fenómeno (Seco 1972: §8.6.2., Cano Aguilar 1981:327, Sánchez Márquez 1982:§176),⁸ y otros ya hablan de duplicación (Fernández Ramírez 1951:§111, Barrenechea y Orecchia 1970, Silva-Corvalán 1980-81, Bickford 1985).⁹

⁷ Poston (1953) también se refiere al fenómeno en términos de redundancia. Sin embargo este autor no asume una actitud normativa, sino una estrictamente descriptiva al analizar los contextos sintácticos y léxicos en que se presenta la duplicación, sin aludir siquiera a si se trata de una redundancia necesaria o no. En su caso realiza el estudio tomando como puntos de referencia la posición de la frase complementaria con respecto al verbo, así como el carácter pronominal o no pronominal del núcleo de esa frase.

⁸ Dentro de las perspectivas tradicionales, resulta interesante la actitud que toman Cuervo y Bello. El primero proporciona gran cantidad de ejemplos — desde la época del Cid hasta su época — con el CI duplicado; en ellos no se ocupa de la duplicación en sí misma, sino que censura la falta de concordancia de número entre el pronombre átono y el complemento, con esa secuencia, cosa que no parece ser muy rara pues hace notar que “todos los días oímos frases como éstas: «yo no le tengo miedo á las balas»; «le dice á todos que vengan»”, etcétera (Cuervo 1872:§335). Bello (1874), por su parte, habla de un “pleonismo muy del genio de la lengua castellana, y a veces necesario, sea para la claridad de la sentencia, sea para dar viveza a un contraste, o para llamar la atención a una particularidad significativa... La forma compuesta [pronombre tónico con preposición] supone regularmente la simple [pronombre átono]” (§919); y esto lo extiende a “los dativos y acusativos de los nombres indeclinables” (§920).

⁹ A Fernández Ramírez no le es extraña la idea de que el complemento duplicado “ofrece los caracteres de complemento superfluo o pleonástico”; pero por encima de ella resulta sobresaliente su afirmación de que “como los dos términos realizan... una misma mención objetiva y los dos se hallan en dependencia de un mismo verbo y sometidos a una

Con respecto a la duplicación, no es nueva la idea de que un pronombre referencial que duplica la forma de manifestarse de una función establece un vínculo de concordancia entre el verbo y el argumento duplicado, especialmente cuando a éste le es concomitante el valor de tópico (Givon 1976). Givon (1976:152-3) señala que en la base de una jerarquía de topicalidad está una serie de relaciones binarias jerarquizadas:

- a. Humano › No humano
- b. Definido › No definido
- c. Participante más involucrado › Participante menos involucrado
- d. 1a. persona › 2a. persona › 3a. persona

que sucesivamente reflejan que el humano suele hablar más de humanos que de no humanos (*a*); que la información vieja es el tópico y la información nueva el comentario (*b*); que con respecto al rasgo de tópico es esperable la jerarquía AGENTE › DATIVO › ACUSATIVO, en tanto que, por un lado, parece haber un correlato altamente generalizado entre la función discursiva de “tópico” y la función semántica de “agente”, normalmente codificadas en la función *agregada* de “sujeto”; que, por otro lado, es preponderante el referente humano de los agentes y dativos; que los dativos suelen tener referentes más involucrados en lo denotado por el verbo que los acusativos; y que el rasgo de definido es más frecuente en los agentes y dativos a causa del carácter normalmente humano de sus referentes (*c*); y que el hablante tiende a ser el punto de referencia fundamental del discurso (*d*).

En cuanto al español, tampoco es nuevo referirse a la duplicación en términos de concordancia entre el verbo y el argumento duplicado. Givon (1976:160-1) habla ya de concordancia entre el verbo y el objeto — dativo y acusativo —, y ubica a esa lengua entre aquéllas cuya concordancia del objeto dativo toma precedencia sobre la concordancia del acusativo, y en las que la concordancia de ambos objetos es sensitiva a la topicalidad relativa del dativo y del acusativo. Esto parece ir de la mano con la situación del español actual, en que, por un lado, el clítico de acusativo

misma clase de régimen verbal, aparecen como duplicación de un complemento idéntico”. Barrenechea y Orecchia, por su parte, analizan como Poston, pero con mayor detalle, los contextos sintácticos, léxicos y semánticos en que se da la duplicación de clíticos, e identifican parámetros concomitantes en mayor o menor grado con ella, como el comportamiento de la construcción según los casos — acusativo y dativo —, la oposición pronombre personal/forma no pronominal para el núcleo de los complementos, la oposición humano/no humano, y el orden con respecto al verbo. Silva-Corvalán establece como determinante de la duplicación el carácter topical de las frases de *od* o de *ci*. Por último, para Bickford el clítico de dativo, en general obligatorio, puede omitirse sólo si la frase complementaria es semánticamente dependiente del verbo de su oración.

duplica, en condiciones no marcadas, al objeto topicalizado, y por otro, el clítico de dativo duplica de manera generalizada al CI.

Silva-Corvalán (1980-81:562), por su parte, también propone que en español la duplicación expresa concordancia entre el verbo y el objeto —directo o indirecto—, y explica que este fenómeno es causado cuando las correspondientes frases complementarias adquieren un valor topical. En este punto creo que sólo es necesario remarcar que, puesto que la duplicación para el CI se ha generalizado, su valor de tópicico en todo caso está implicado por la naturaleza de sus potenciales referentes, como hace notar Givon en su jerarquía de topicalidad. Además, parece razonable suponer que al generalizarse la duplicación del clítico para la función de CI, disminuye la percepción de la topicalidad que se ha postulado para los dativos en virtud de la naturaleza de sus referentes más comunes. Es en esta perspectiva que para asignar explícitamente valor de tópicico al CI, el cambio en el orden de constituyentes se vuelve crucial:

- (5) a. *Le propuse un negocio a Juan*
 b. *A Juan le propuse un negocio*

Así pues, tomando como base la idea de que en español la duplicación manifiesta concordancia entre el verbo y el complemento duplicado, presento a continuación algunos argumentos que me permiten adoptar la posición de que el clítico de dativo funciona como una especie de afijo flexivo más del verbo, y de que, en esta perspectiva es un marcador de concordancia sintáctica entre el verbo y el CI, semejante al marcador de concordancia morfológica de sujeto que tiene el verbo.

Estatus gramatical del clítico

Se sabe que en muchas lenguas existen dos tipos de morfemas ligados que tienen por huésped a palabras libres: clíticos y afijos —principalmente los flexivos. Aunque hay claras diferencias entre ambos, a saber la potencial combinatoria de la unidad palabra-clítico se rige principalmente por la sintaxis, y la de la unidad tema-afijo, por la morfología y/o el léxico (Zwicky y Pullum 1983:503-6), al aplicarse algunas pruebas para distinguir los clíticos de las palabras independientes, se encuentra que mientras éstas tienen algunas de las propiedades de las frases, aquéllos tienen algunas de las propiedades de los afijos —especialmente de los flexivos— (Zwicky 1985:286). Veremos a continuación algunas de las pruebas que menciona Zwicky para mostrar la semejanza entre clíticos y afijos¹⁰ (cf. Zwicky

¹⁰ Con toda oportunidad Zwicky (1985:285) hace notar que las pruebas tienden a mostrar “síntomas” característicos de un estado de cosas en lingüística, y no rasgos invariables concomitantes a él. Considérense las pruebas mencionadas en este sentido.

1985:287-9), especialmente con la finalidad de mostrar que, en los casos en que en español el clítico pronominal duplica la manifestación de una función, como sucede con el CI y el OD topicalizado, su propia naturaleza morfológica permite reconocer que se comporta de manera parecida a como lo hace la marca morfológica de sujeto presente en el verbo conjugado, es decir, como una señal de concordancia entre el verbo y la función gramatical a que refiere el clítico duplicador. En este punto aclaro que las pruebas, aplicadas al español, dan información sobre la naturaleza del clítico pronominal en general, sin importar si se trata del clítico de CI, de OD, o de predicado nominal. Por lo pronto interesa mostrar que el estatus gramatical del clítico pronominal del español es más semejante a un afijo flexivo que a una palabra.

Pruebas que pretenden exhibir la semejanza entre clíticos y afijos flexivos

Los clíticos tienen un estatus semejante al de los afijos flexivos.

Prueba acentual. El clítico normalmente carece de un acento propio¹¹ y, por lo tanto, necesita de la palabra “huésped” para apoyarse en su acento. En el caso del español las palabras tienen, en general, un acento —al menos primario—¹² y la incorporación de nuevos afijos no cambia esta situación¹³ (en los ejemplos a continuación resalto la sílaba tónica):

- (6) a. *casa*
 b. *casita* (se incorporó el afijo flexivo *-ít-*)
 c. *casucha* (*-úch-*)

¹¹ Es importante resaltar que si bien, lo más frecuente es que los clíticos sean formas átonas, no toda forma sin acento propio es un clítico. Como ejemplo de esto último Zwicky (1985:287) hace notar que las preposiciones, determinantes y verbos auxiliares del inglés suelen presentarse sin acento de frase.

¹² Excepción hecha de palabras compuestas y de las formas terminadas en *-mente*. Con respecto a estas últimas véase la nota 13.

¹³ El caso de las formas terminadas con el derivativo *-mente* es peculiar y no parece romper este esquema. Saporta las reconoce como formas anómalas y señala que la evidencia fonológica, morfológica y sintáctica parece mostrar que funcionan más como frases que como palabras. En una perspectiva morfológica, las formas en *-mente* violan una de las bases generalmente aceptadas para distinguir los sufijos derivativos de los sufijos flexivos, a saber, que aquéllos preceden a éstos, y no al contrario, como sucede con las formas con el derivativo *-mente*: *rápid-* + sufijo flexivo *-a-* + sufijo derivativo *-mente*, (cf. los superlativos *fuertísimamente* y **fuertementísimo*). En una perspectiva sintáctica, al coordinarse dos o más formas en *-mente*, la base adjetiva se coordina y sólo el último término carga el sufijo derivativo, cuya aplicación alcanza a todas las bases adjetivas coordinadas: *fácil* y *rápidamente* (Saporta 1990: 181-2). Por último, en una perspectiva fonológica, Harris (1983:86) hace notar que “the stress contour of the adjective pronounced in isolation is retained in the adverb”.

- (7) a. *mesa*
 b. *mesera* (se incorporó al afijo derivativo –ér–)
 c. *meseta* (–ét–)

Los clíticos pronominales *le/lo-la* carecen de acento propio y, por lo mismo, se apoyan en el de la palabra “huésped”. El resultado es que la combinación [clítico + palabra] no altera la situación acentual de la palabra:

- (8) a. *Cuenta* una historia
 b. *Cuéntale* una historia a Juan
 c. *Cuéntale* una historia
 d. *Cuéntasela* a Juan
 e. *Cuéntasela*
- (9) a. *Dije* la verdad
 b. *le-dije* la verdad a Juan
 c. *le-dije* la verdad
 d. *se-la-dije* a Juan
 e. *se-la-dije*

Ligamiento. Una característica de los afijos es que aparecen ligados a otros elementos. No se presentan aislados. Los clíticos tampoco aparecen en total aislamiento:

- (10) – ¿le trajiste los libros a Juan o a mí?
 – A Juan / a él / *le

Cierre. Suele haber afijos flexivos que impiden a las palabras continuar su formación tomando más afijos. Los clíticos también cierran en una palabra la posibilidad de combinar afijos e incluso clíticos:

- (11) a. A Juan #le-enojan tus comentarios
 b. #Le-enojan tus comentarios
 c. A Juan #le-resuperenojan tus comentarios
 d. *A Juan resuper-le-enojan tus comentarios

Ordenamiento. Los afijos y los clíticos son elementos que no pueden sufrir cambios estilísticos de posición, es decir, tienen un orden estricto con respecto a morfemas adyacentes. Véase el orden de los clíticos en español:

- (12) a. Juan me-dijo la verdad
 b. Juan me-la-dijo

- (13) a. Juan quiere decirme la verdad
 b. Juan quiere decírmela
 c. Juan me-la-quiere decir
- (14) a. Juan está diciéndome la verdad
 b. Juan está diciéndomela
 c. Juan me-la-está diciendo
- (15) a. Díme la verdad
 b. Dímela
- (16) a. Te-me-comes las verduras
 b. Cómeteme las verduras
 c. Cómetemelas
 d. Te-me-las-comes

El orden que de ahí se infiere es el sabido de que con el verbo conjugado el clítico se le antepone, y con el verbo en forma no personal así como en imperativo el clítico se le pospone.

Distribución. Tanto afijos como clíticos tienen un único principio que rige su distribución. El principio que gobierna la distribución de los clíticos pronominales del español se podría definir en términos de formativo átono que no puede aparecer en aislamiento, y que, para actualizarse en la lengua requiere, como condición suficiente y necesaria, apoyarse en una forma verbal, con las restricciones posicionales antes señaladas.

Pruebas que pretenden mostrar la diferencia entre clíticos y palabras

La palabra, como constituyente sintáctico, puede sufrir diversos procesos sintácticos. En cambio un clítico es parte de un elemento de estatus semejante al de palabra, y por lo tanto no debería de sufrir esos procesos.

Elisión. En condiciones de identidad no se pueden elidir partes de palabras. Del mismo modo, tampoco se pueden elidir partes de combinaciones [palabra + clítico] (con el signo ? me refiero a construcciones marcadas):

- (17) a. [le-traje] unos libros a Juan y unos cuadernos a Luis
 b. *Le-[traje] unos libros a Juan y le unos cuadernos a Luis
 c. ?[le]-traje unos libros a Juan y traje unos cuadernos a Luis

Sustitución. En condiciones de identidad no se pueden sustituir por una proforma partes de palabras. Tampoco se pueden sustituir partes de combinaciones [palabra + clítico]:

- (18) a. Juan [le-avisó] a Luis y yo *lo hice* a Carlos
 b. *Juan le-[avisó] a Luis y yo *se lo hice* a Carlos

Inserción de elementos. Aunque no es ésta una prueba que mencione Zwicky, también resulta pertinente tomarla en cuenta. Muestra el estrecho grado de cohesión entre un clítico y su núcleo en la medida de que entre ambos no se puede interponer ningún constituyente, mientras que entre palabras sí es posible hacerlo:

- (19) a. A Juan le-resolvieron ya el asunto
 b. A Juan ya le-resolvieron el asunto
 c. *A Juan le ya resolvieron el asunto

Las pruebas expuestas, aplicadas a los clíticos pronominales del español, parecen sugerir que éstos funcionan de modo semejante a como lo hacen los afijos, y en esta perspectiva, que son un constituyente, si bien sintáctico, de la pieza verbal de esa lengua. En consecuencia, no parece descabellado pensar que el clítico que duplica la manifestación del CI en español se comporta como un constituyente flexivo del verbo, constituyente que establece una relación de concordancia entre el verbo y la función duplicada.

Otros ámbitos de duplicación y contraste con la duplicación del CI

En español, la duplicación mediante el clítico no es privativa del CI, sino que también se presenta en el caso del OD y en el del predicativo, pero en circunstancias lo suficientemente distintas como para reconocerle a la duplicación del CI un estatus peculiar frente a los otros dos casos.

Ya hemos dicho que el uso del clítico de dativo se ha generalizado de manera tal que es difícil no reconocerlo como un formativo obligatorio cuando se desea expresar un CI. En cambio, la causa que motiva la duplicación del OD y del predicativo es su constitución en formas topicales:

- (20) a. *La comida la hice* temprano, frente a:
 a'. Hice temprano la comida
 b. *A Juan lo voy a llevar* (o: voy a llevarlo) en mi coche, frente a:
 b'. Voy a llevar a Juan en mi coche
 (21) a. *Mi prima, inteligente lo es*, frente a:
 a'. Mi prima es inteligente
 b. *Los jóvenes, entusiasmados lo están*, frente a:
 b'. Los jóvenes están entusiasmados

y compárese con la duplicación del CI, en la que el rasgo [+ tónico] está ausente:

- (22) a. *Le* leí un cuento *a mi hijo*
 b. *Le* adornaron las calles *a la ciudad*

Consideremos ahora el comportamiento sintáctico de los pronombres personales para OD y CI. Como se sabe, en español hay dos series de pronombres personales que expresan esos complementos, una átona, que, como se ha visto, se liga al verbo, y una tónica, que funciona como término de preposición:

formas átonas

me
 te
 lo-la/le
 nos
 los-las/les

formas tónicas

mí
 ti
 usted-él-ella
 nosotros (as)
 ustedes-ellos (as)

Como se recordó en la nota 2, la distribución sintáctica de las formas átonas y de las correspondientes formas tónicas no varía con la función, sea de OD o de CI; en ambos casos la forma tónica coocurre invariablemente con la átona, y mientras ésta es obligatoria, aquélla es opcional:

- (23) a. *Me* trajo en su coche
 b. *A mí me* trajo en su coche
 (24) a. *Le* presté el carro
 b. *A él le* presté el carro

Este comportamiento es parecido al que presentan las formas que en español expresan el sujeto, a saber, la concordancia morfológica cuando el verbo está conjugado, y los pronombres personales. Hasta aquí he venido proponiendo que el clítico duplicador se comporta como un marcador sintáctico de concordancia, de manera similar a como lo hace la marca morfológica de sujeto que tiene el verbo. Veamos por qué. Sabido es que el español no es una lengua de sujeto obligatorio, lo cual en parte parece estar vinculado con el hecho de que la correspondiente marca de concordancia morfológica en el verbo puede contribuir a recuperarlo en el contexto. Así pues, en español se producen dos posibles tipos de oraciones: con sujeto explícito y sin él. En condiciones normales la construcción no marcada es la que carece de la frase nominal sujeto. La lengua, sin embargo, posee una serie de pronombres personales marcados morfológicamente para desempeñar esa función: *yo, tú, él...*, cuyo uso, en consecuencia, se ha enfocado a cumplir cierto tipo de funciones pragmáticas,

específicamente las de énfasis y contraste. Compárense los siguientes ejemplos:

- (25) a. ¿Llegaste(i) tarde a la conferencia?
 b. ¿LleGASte(i) tarde a la conferencia?
 c. ?¿Tú(i) llegaste(i) tarde a la conferencia?
 d. ¿TÚ(i) llegaste(i) tarde a la conferencia?
 e. ¿Llegaste(i) tarde a la conferencia TÚ(i)?
- (26) a. Después de comer, tú(i) lavas(i) los trastes y yo(j) los seco(j)
 b. Después de comer, lavas(i) los trastes y yo(j) los seco(j)
 c. *Después de comer, tú(i) lavas(i) los trastes y los seco(j)
 d. *Después de comer, lavas(i) los trastes y los seco(j)

Algo semejante ha ocurrido con el OD y el CI cuando se expresan mediante pronombre tónico. Dadas la obligatoriedad del clítico y la opcionalidad de la frase prepositiva con pronombre tónico, en español la expresión de esos complementos no requiere obligatoriamente la presencia de la frase prepositiva, puesto que la correspondiente marca de concordancia sintáctica en el verbo, es decir, el clítico, contribuye a recuperarlo en el contexto. Esto ha motivado que la frase prepositiva con pronombre personal tónico (*a mí, a ti, a él,...*) haya adquirido las mismas funciones pragmáticas que los pronombres de sujeto, a saber, énfasis y contraste. Compárense los ejemplos (27) y (29) con los pronombres en función de OD, y (28) y (30) con los pronombres en función de CI:

- (27) a. ¿Te(i) vieron en el cine?
 b. ?¿A tí(i) te(i) vieron en el cine?
 c. ¿A TÍ(i) te(i) vieron en el cine?
 d. ¿Te(i) vieron en el cine A TÍ(i)?
 e. *¿TE(i) vieron en el cine?
- (28) a. ¿Te(i) prestaron dinero?
 b. ?¿A tí(i) te(i) prestaron dinero?
 c. ¿A TÍ(i) te(i) prestaron dinero?
 d. ¿Te(i) prestaron dinero A TÍ(i)?
 e. *TE(i) prestaron dinero?
- (29) a. En la fiesta me(i) saludó. A Juan(j) no
 b. ?En la fiesta a mí(i) me(i) saludó, no a Juan(j)
 c. En la fiesta me(i) saludó A MÍ(i), no a Juan(j)
 d. *En la fiesta me(i) saludó, no a Juan(j)
- (30) a. Me(i) molesta el humo del cigarro. A María(j) no
 b. A MÍ(i) me(i) molesta el humo del cigarro, no a María(j)
 c. Me(i) molesta el humo del cigarro A MÍ(i), no a María(j)
 d. *Me(i) molesta el humo del cigarro, no a María(j)

Si ahora observamos, en cambio, el comportamiento sintáctico de los clíticos, tanto de OD como de CI, y de los correspondientes complementos en forma de frase con núcleo no pronominal en construcciones no marcadas, encontramos que la distribución ya no es la misma. Mientras que en el caso del OD o aparece el clítico o aparece la frase nominal:

- (31) a. Traje *los libros*(i)
 b. *Los*(i) traje
 c. ?*Los*(i) traje *los libros*(i)

en el caso del CI lo normal es que la frase prepositiva requiera el rasgo de correferencialidad [clítico-frase de CI]:

- (32) a. ?Traje los libros *a Juan*(i)
 b. *Le*(i) traje los libros
 c. *Le*(i) traje los libros *a Juan*(i)

En esta perspectiva puede asumirse que el clítico de CI no funciona como una proforma en el mismo sentido que en que lo hace el clítico de OD, y que el clítico duplicador adquiere una función más semejante a la de un afixo flexivo más del verbo, que a la de un pronombre propiamente dicho.

Finalmente, otro argumento que permite mostrar que el clítico de dativo tiende a despronominalizarse, es el hecho de que no resulta raro que el clítico correspondiente a la tercera persona no concuerde en número con la frase complementaria en plural (véase la nota 8):¹⁴

- (33) a. *Le*(i) regalé los dulces *a esos niños*(i)
 b. No *le*(i) dio ese gusto *a sus detractores*(i)
 c. *Le*(i) compré llantas *a los coches*(i)

de tal manera que lo que parece quedar en foco es la relación funcional que se establece entre el verbo y la frase correferencial con el clítico, sin que sea obligatorio para producir una construcción gramatical el señalamiento de la marca morfológica de número. Hay que aclarar, sin embargo, que este fenómeno, de presentarse, lo hará solamente cuando en la secuencia entre el clítico y la frase correferencial, el primero anteceda a la segunda, pues en los casos en que la frase ocupa la posición que normalmente corresponde al tópico, la concordancia de número se mantiene sistemáticamente:

¹⁴ No es éste un fenómeno nuevo en la lengua. Ya Cuervo lo documenta desde textos medievales y lo observa a lo largo de la historia del español (cf. Cuervo 1872:§335).

- (34) a. *A esos niños(i) les(i) regalé los dulces*
 b. *A sus detractores(i) no les(i) dio ese gusto*
 c. *A los coches(i) les(i) compré llantas*
- (35) a. **A esos niños(i) le(i) regalé los dulces*
 b. **A sus detractores(i) no le(i) dio ese gusto*
 c. **A los coches(i) le(i) compré llantas*

El contraste exhibido entre (33) y (34)/(35) resulta particularmente interesante si se le considera a la luz de los procesos de topicalización que ya se han comentado en el trabajo. Hemos visto que en el español el tópico se marca formalmente para las funciones de sujeto, objeto y predicado nominal. En línea con este comportamiento, la secuencia de carácter topical [frase de CI... clítico], al mantener obligatoriamente la concordancia de número para el clítico, parece ajustarse al esquema de marcación explícita para el tópico, al menos cuando se trata de las funciones citadas, visto que, en el orden inverso, la concordancia de número para el clítico de dativo parece opcional.¹⁵

En resumen, la situación previamente descrita y ejemplificada en (33) parece reforzar la idea de que el clítico de CI no está funcionando propiamente como un pronombre, y que, al no tener concordancia de género y perder la de número, lo que hace es resaltar su carácter de referente funcional, actuando como una especie de afijo flexivo que señala en el verbo la potencial presencia de un CI en su oración.

Conclusión

En el español la expresión formal del CI presenta como estructura más generalizada la coocurrencia del clítico de CI con la frase correspondiente, estructura en la que la frase es un constituyente opcional. En esta perspectiva, el clítico de CI ha adquirido un estatus semejante al de un afijo flexivo del verbo, y en tal sentido parece funcionar como una marca de concordancia sintáctica de persona gramatical entre el verbo y el CI, de tal manera que podría decirse que el verbo español, así como concuerda morfológicamente —cuando está conjugado— con el sujeto, también concuerda, pero sintácticamente, con el CI. Asimismo, el clítico de CI, al tomar un estatus semejante al de un afijo flexivo, deja de comportarse como una proforma en el sentido en que lo hace el clítico de OD, y el carácter pronominal que mantiene se debe a que la flexión verbal para la persona gramatical, lo mismo que las proformas, recupera la interpretación de su referente en el contexto discursivo del que forma parte.

¹⁵ Queda pendiente, de cualquier manera, el análisis y posible explicación del comportamiento aquí sólo exhibido de la concordancia de número en términos de las secuencias [clítico... frase] y [frase... clítico].

BIBLIOGRAFÍA

- Academia Española 1973: *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. 8a. reimpr. Madrid: Espasa-Calpe, 1982 (1a. ed., 1973).
- Alcina y Bleuca 1975: Alcina F., Juan y José Manuel Bleuca, *Gramática española*. Barcelona: Ariel, 1975.
- Badia Margarit 1962: Badia Margarit, Antonio M., *Gramática catalana*. V. 1. Madrid: Gredos, 1962.
- Barrenechea y Orecchia 1970: Barrenechea, Ana. Ma. y Teresa Orecchia, "La duplicación de objetos directos e indirectos en el español hablado en Buenos Aires", *Romance Philology* 24 (1970), 58-83.
- Bello 1874: Bello, Andrés y Rufino J. Cuervo, *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: Sopena, 1945 (1a. ed. con notas de Cuervo, 1874).
- Bickford 1985: Bickford, J. Albert, "Spanish clitic doubling and levels of grammatical relations", *Lingua* 65 (1985), 189-211.
- Cano Aguilar 1981: Cano Aguilar, Rafael, *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*. Madrid: Gredos, 1981.
- Contreras 1976: Contreras, Heles, *El orden de palabras en español*. 2a. ed. Madrid: Cátedra, 1983 (1a. ed. en inglés, 1976).
- Cuervo 1872: Cuervo, Rufino J., *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano*. 6a. ed. París: R. Roger y F. Chernoviz, editores, 1914 (1a. ed., 1872).
- Chafe 1976: Chafe, Wallace, "Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view", *Subject and topic* (Ed. por Charles Li). Nueva York: Academic Press, 1976, 25-55.
- Fernández Ramírez 1951: Fernández Ramírez, Salvador, *Gramática española. T. 1: Los sonidos, el nombre y el pronombre*. Madrid: Revista de Occidente, 1951.
- Gili Gaya 1961: Gili Gaya, Samuel, *Curso superior de sintaxis española*. 9a. ed. Barcelona: Vox, 1964 (1a. ed., 1961).
- Givon 1976: Givon, Talmy, "Topic, pronoun and grammatical agreement", *Subject and topic* (Ed. por Charles Li). Nueva York: Academic Press, 1976, 149-88.
- Goes y Palhano 1965: Goes, Carlos y Herbert Palhano, *Gramática da língua portuguesa*, 6a. ed. Río de Janeiro: Paulo de Azevedo Ltda., 1965.
- Halliday 1970: Halliday, M. A. K., "Language structure and language function", *New horizons in Linguistics* (Ed. por John Lyons). Gran Bretaña: Penguin Books, 1970, 140-65.
- Harris 1983: Harris, James, *Syllable structure and stress in Spanish*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1983.
- Kany 1945: Kany, Charles, *American-Spanish syntax*. Chicago: U. of Chicago Press, 1945.
- Le Bidois y Le Bidois 1967: Le Bidois, George y Robert Le Bidois, *Syntaxe du français moderne*, 2 vol., 2a. ed. París: Editions A. et J. Picard, 1971 (1a. ed., 1967).

- Li y Thompson 1976: Li, Charles y Sandra Thompson, "Subject and topic: a new typology of language", *Subject and topic* (Ed. por Charles Li). Nueva York: Academic Press, 1976, 457-89.
- Menéndez Pidal 1944: Anónimo, *Poema de Mto Cid*, ed. Ramón Menéndez Pidal. Vol 1: *Crítica del Texto y Gramática*. Madrid: Espasa-Calpe, 1944.
- Pop 1948: Pop, Sever *Grammaire roumaine*. Berne: Editions A. Francke, S.A., 1948.
- Poston 1953: Poston, Jr., Lawrence, "The redundant object pronoun in contemporary Spanish", *Hispania* 36 (1953), 263-72.
- Rauta 1947: Rauta, Aurelio, *Gramática rumana*. Salamanca: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, U. de Salamanca, 1947.
- Rivero 1980: Rivero, Ma. Luisa, "On left-dislocation and topicalization in Spanish", *Linguistic Inquiry* 11 (1980), 363-93.
- Sánchez Márquez 1982: Sánchez Márquez, Manuel, *Gramática moderna del español. Teoría y norma*. 2a. ed. Buenos Aires: EDIAR, 1982.
- Saporta 1990: Saporta, Sol, "The status of Spanish forms in *-mente*", *Hispanic Linguistics* 4 (1990), 181-3.
- Seco 1972: Seco, Manuel, *Gramática esencial del español*. Madrid: Aguilar, 1972.
- Silva-Corvalán 1980-81: Silva-Corvalán, Carmen, "La función pragmática de la duplicación de pronombres clíticos", *Boletín de Filología de la Universidad de Chile* 31 (1980-1981), 561-70.
- Zilio y Zannier 1957: Zilio, Giovanni y Guido Zannier, *Italiano. Gramática y antología para hispano-parlantes*. Montevideo: Ed. Librería Italiana, 1957.
- Zwicky 1985: Zwicky, Arnold, "Clitics and particles", *Language* 61 (1985), 283-305.
- Zwicky y Pullum 1983: Zwicky, Arnold y Geoffrey Pullum, "Cliticization vs. inflection: English *n't*", *Language* 59 (1983), 502-13.

EVIDENCIA NEUROFISIOLÓGICA DE LOS PROCESOS DE CATEGORIZACIÓN LÉXICA Y ACCESO AL SIGNIFICADO*

JOSÉ MARCOS-ORTEGA
El Colegio de México
Instituto Mexicano de Psiquiatría

Introducción

La semántica léxica se ocupa del significado de las palabras. Entre las preguntas que pretende responder están las siguientes: ¿qué es el significado? y ¿cómo se organiza el sistema léxico de una lengua? Las cuestiones atinentes a la segunda pregunta remiten a los problemas inherentes a cualquier propuesta taxonómica; es decir, bajo qué principios semánticos se clasifican las palabras de una lengua y cuál es el sistema que establece jerarquías entre ellas.

A estas preguntas se puede responder de diferente manera, según la perspectiva que se adopte y los objetivos que se persigan. Las formas de abordar el problema, aducir evidencia y verificar las hipótesis dependen, asimismo, del modelo epistemológico, explícito o implícito, de la teoría que constituye el marco para la investigación.

La perspectiva desde la cual se realiza este trabajo es neurolingüística. Esto significa, sin entrar por el momento en demasiados detalles, que los conceptos, categorías y procesos lingüísticos que se estudian son definidos en términos de sus correlatos neurofisiológicos (Marcos-Ortega, 1991).

*Este trabajo se realizó a través de un convenio entre el Colegio de México y el Instituto Mexicano de Psiquiatría. Fue financiado parcialmente por el Programa Universitario de Investigaciones en Salud.

Agradezco especialmente la colaboración del señor Rodrigo Fernández-Mas, y la participación y asesoría del psicólogo Gustavo Luna-Villegas, sin cuya ayuda esta investigación sería simplemente imposible.

En este trabajo se presentan resultados parciales de la investigación que para optar al grado de doctor realizo bajo la dirección del doctor Augusto Fernández-Guardiola y la doctora Beatriz Garza Cuarón.

Las ilustraciones fueron elaboradas por el señor Raúl Cardoso.

Los temas sobre los que se pretende aportar evidencia a través de la técnica experimental de los potenciales relacionados a eventos — registro de la actividad eléctrica del cerebro — se refieren al significado y a la organización del léxico. Se considera que ambos fenómenos dependen de procesos cognoscitivos que tienen lugar en el cerebro, por lo que es posible intentar atribuirles un correlato electrofisiológico. La investigación se concentra en dos categorías léxicas, verbos y sustantivos, y en la naturaleza del significado que estas palabras actualizan a través del proceso de la lectura.

Cuando en la indagación sobre el significado y la organización léxica las palabras se abstraen no sólo del contexto sintáctico, sino también del uso que los hablantes hacen de ellas, los argumentos teóricos llevan a conclusiones coherentes, pero especulativas. Aun así, casi siempre es claro que el significado de una palabra no puede identificarse, simplemente, con el referente o con el concepto asociado con el referente. Se admite, al menos, que en el significado puede distinguirse entre denotación y connotación; es decir, que la extensión de una expresión referencial es una clase y su intensión, una propiedad.

Con respecto al significado de las palabras individuales, siguiendo la idea original de Frege (1892), Putnam (1973) ha propuesto que en ellas puede reconocerse sentido y referencia. De su trabajo conviene recuperar la noción de que el sentido es el conocimiento compartido por los hablantes sobre una palabra, pero hacer la precisión de que este conocimiento puede referirse no sólo a la naturaleza de los objetos, sino que hay también un conocimiento compartido sobre las propiedades lingüísticas de una palabra.

En cuanto a la manera en que se organiza el léxico de una lengua, las primeras teorías sobre las clases de palabras se remontan cuando menos a las ideas de Aristóteles. Desde entonces, hasta las investigaciones más recientes fundadas en el estudio de las relaciones de significado (Lyons, 1980) y de la taxonomía implícita en una semántica de rasgos (Katz y Fodor, 1963), el tema no ha sido ajeno a la lingüística.

Cuando la investigación va más allá de las meras preocupaciones formales para definir el significado de las palabras, se trasciende el nivel de la lengua como objeto inmanente y en ocasiones se adoptan perspectivas psicológicas o psicolingüísticas. En estos casos, cuando no se trata de estudios basados en la introspección, la tendencia general consiste en proponer modelos inferidos del comportamiento de los hablantes en situaciones experimentales controladas. De aquí provienen algunas teorías que la lingüística ha asimilado en lo relativo a las categorías léxicas, como las que se refieren a la definición de las *clases* ya no en términos de propiedades necesarias y suficientes, sino involucrando los conceptos de “parecido de familia” y prototipicidad (Rosch, 1975).

Con una perspectiva psicológica, parece que las dos preguntas — ¿qué

es el significado? y ¿cómo se organiza el sistema léxico? — merecen una misma respuesta, ya que en el significado de una palabra interviene también la noción de pertenencia de clase. A la vez, surge una nueva interrogante sobre cuál es el proceso mediante el cual, a partir de una forma lingüística, se accede al significado. En relación con este problema, se han propuesto al menos dos teorías: según una de ellas, cada palabra actualiza su significado en forma prácticamente automática (Morton, 1979); según otra, la palabra se vincula con su significado a través de un proceso de búsqueda (Forster, 1976). Esta última alternativa implica que el sistema léxico debe estar organizado, bien en categorías semánticas, bien de acuerdo con principios formales.

Un defecto que el lingüista encuentra en estas teorías psicológicas es que suelen confundir el conocimiento del mundo y el conocimiento lingüístico. Para el neurofisiólogo, estas teorías adolecen de la ausencia de un correlato cerebral demostrable para los procesos cognoscitivos que pretenden describir.

Cuando la perspectiva es neurolingüística, la evidencia que pretende explicarse proviene de dos campos de investigación: del trabajo experimental en neurofisiología y del estudio de las patologías del lenguaje, principalmente las afasias. En el primer caso, las técnicas que se han empleado incluyen, entre otras, la tomografía por emisión de positrones, la estimulación eléctrica de la corteza cerebral y el registro de la actividad eléctrica del cerebro en forma de potenciales relacionados a eventos o de mapeo eléctrico cerebral. El segundo es un procedimiento usual en neuropatología que consiste en establecer inferencias sobre la organización funcional del sistema nervioso a partir de las deficiencias observables en pacientes con daño cerebral.

Con respecto a la noción de significado y a la organización del léxico en el cerebro, en este trabajo citaré como principal fuente la investigación del lenguaje en pacientes con daño cerebral, y proporcionaré evidencia con mi propio trabajo con potenciales relacionados a eventos.

La evidencia aportada por la patología sobre la organización del léxico, proviene del estudio de los casos en que se pierde o se conserva selectivamente un conjunto de palabras que pueden agruparse en una clase semántica o gramatical. En la primera caracterización formal de estas categorías, y la única investigación con un número elevado de pacientes, se encontró que los nombres de las partes del cuerpo conforman una clase, cuya pérdida o conservación permite distinguir dos tipos de pacientes (Goodglass *et al.*, 1966). Este resultado se confirmó con estudios posteriores (Assal y Buttet, 1973; Dennis, 1976; DeRenzi, 1970; Goodglass y Budin, 1988; Ogden, 1985; Yamadori y Albert, 1973), y en las dos últimas décadas la investigación se ha orientado a la búsqueda de otras categorías, cuya pérdida o conservación selectiva permita deducir

la organización funcional del léxico. En este sentido, se han descrito casos en los que los nombres de ciudades se conservan en mayor proporción que cualquier otra clase de palabras (McKenna y Warrington, 1978; Wapner y Gardner, 1979), y casos en los que prácticamente la única categoría perdida es la de los nombres propios (Semenza y Zettin, 1989), o bien estados patológicos en los que es posible apreciar una disociación consistente en conservación de nombres propios con referentes identificables y pérdida de aquéllos para los cuales el paciente no ubica un referente (Warrington y McCarthy, 1987). Se ha señalado también que puede haber trastornos selectivos en la comprensión de nombres de objetos inanimados (Warrington y McCarthy, 1983) o de objetos animados (Warrington y Shallice, 1984). Y, dentro de la categoría de objetos inanimados, se ha informado que la clase de los alimentos puede conservarse (Warrington y McCarthy, 1983) o perderse en los procesos de comprensión (Basso *et al.*, 1988) o denominación (Hart *et al.*, 1985; Sartori y Job, 1988).

Desde otra perspectiva, con el objetivo de clasificar los pacientes afásicos de acuerdo con la conservación o pérdida de categorías gramaticales, se ha señalado que los pacientes agramáticos con afasia de Broca conservan palabras de clase abierta, o de contenido, y pierden las de clase cerrada, o de función (Bradley *et al.*, 1980; de Villiers, 1978; Goodglass, 1976; Kean, 1978). A esta observación se añaden otras, relativas a una disociación en la clase abierta, consistente en que en el agramatismo puede haber pérdida selectiva de verbos y retención de sustantivos (McCarthy y Warrington, 1985; Myerson y Goodglass, 1972; Saffram *et al.*, 1980, 1989), y que en la anomia la situación suele ser la contraria, es decir, pérdida de sustantivos y tendencia a conservar verbos (Miceli *et al.*, 1984; Zingeser y Berndt, 1988, 1990). Según esto, la evidencia apunta casi sistemáticamente a señalar que la organización funcional del léxico se basa en la distinción de dos clases mayores: palabras de contenido y términos sincategoremáticos, con una disociación en la primera clase entre verbos y sustantivos. Sin embargo, con respecto a esta última distinción, la pérdida selectiva de verbos en el agramatismo se ha atribuido en ocasiones a la dificultad de conceptualizar palabras abstractas, o bien se ha considerado que se trata de la consecuencia de un trastorno en el nivel sintáctico. En relación con esto, hay referencias sobre pacientes cuyo trastorno se localiza en la comprensión y utilización de palabras abstractas (Marshall y Newcombe, 1966; Warrington, 1975); pero, además de que también se ha descrito el caso inverso (Warrington y Shallice, 1984), algunos autores han reportado casos en que el daño selectivo para la clase de los verbos se demuestra aun cuando en la investigación se controla el nivel de abstracción de verbos y sustantivos (Baxter y Warrington, 1985; Caramazza y Hillis, 1991). Esta evidencia ha hecho suponer que el agra-

matismo puede ser la consecuencia, y no la causa, de la pérdida de los verbos (Zingeser y Berndt, 1990).

Los trabajos reseñados anteriormente, aunque son escasos, proporcionan evidencia de que el léxico se representa en el cerebro con la forma de un sistema ordenado y jerarquizado de categorías. Sin embargo, aún no es posible proponer una teoría general que dé cuenta de los principios que rigen la taxonomía. Los resultados que hasta ahora se han acumulado, aparte de los que enfatizan el efecto de la frecuencia de uso de las palabras (Howes, 1964), señalan que el sistema puede ser de base semántica o gramatical.

El hecho de que los pacientes afásicos pierdan o conserven selectivamente conjuntos de palabras que pueden agruparse en *clases* —semánticas o gramaticales— indica que el léxico está organizado. Conviene, no obstante, destacar que esta argumentación es falaz. Aun cuando no fuera posible dar nombre a las clases, porque éstas contuvieran elementos abigarrados, las clases podrían definirse por comprensión, es decir, por enumeración de sus elementos. Y si las clases así caracterizadas proporcionaran criterios para clasificar a los pacientes, igualmente sería válido concluir que el léxico está organizado en el cerebro. De modo que, siendo cautos en la interpretación de los resultados, lo único que puede concluirse es lo siguiente: en ocasiones, coinciden las clases que se obtienen aplicando criterios independientes; por una parte, los grupos de palabras que los pacientes pierden o conservan selectivamente, por otra, las categorías que se definen desde una perspectiva lingüística con base en sus rasgos semánticos o gramaticales. Se trata, pues, de nada más que una coincidencia. Pero la hipótesis que guía las investigaciones y la interpretación de los resultados establece que no es una casualidad, sino la consecuencia de que los principios descubiertos por la lingüística son los mismos que rigen el lenguaje en el cerebro. Por eso es pertinente interrogarse acerca de la relación entre las categorías lingüísticas y las clases en que se organiza el léxico en el cerebro.

Por lo pronto, debe hacerse explícito que los criterios lingüísticos para clasificar el léxico son arbitrarios, y que el hecho de que sean coherentes con la teoría no les resta arbitrariedad. Por eso hay más de una forma de clasificar las palabras y para el lingüista es claro —o al menos debería serlo— que cada clasificación es una entre muchas posibles (Foucault, 1966). Con lo que respecta a la relación entre la gramática y la semántica, desde el punto de vista lingüístico que ve el lenguaje como un sistema, la gramática es un nivel, en tanto que la semántica es una dimensión que opera en todos los niveles. Con esta perspectiva, puede considerarse la lengua como un objeto multidimensional en el que intervienen diferentes principios para su organización. Los casos patológicos descritos, lejos de señalar una contradicción en los recursos empleados por la lingüística

para analizar la lengua, apuntan hacia la idea de que los principios de categorización inciden en el léxico desde más de una dimensión, de modo que es posible la coincidencia y hay clases que son, a la vez, semánticas, sintácticas y morfológicas.

Lo anterior proporciona una motivación lingüística para buscar un principio semántico que explique el comportamiento de los pacientes con daño cerebral. Desde los puntos de vista de la neuropatología y de la ciencia cognitiva, muchas inconsistencias parecen explicarse si se considera que los fenómenos que para la lingüística son estáticos, como la significación o la categorización léxica, para la neurofisiología son procesos dinámicos susceptibles de ser segmentados más finamente.

El estudio de la patología del lenguaje ha hecho obvio que la significación y la categorización son procesos complejos. Los datos parecen ser más sistemáticos si se considera que en el cerebro puede haber diferentes sistemas semánticos que dependen de la modalidad de percepción (Warrington y McCarthy, 1983, 1987; Warrington y Shallice, 1984). Algunas investigaciones han sugerido que hay sistemas semánticos específicos para el procesamiento de la información verbal, visual y táctil (Beauvois, 1982; Beauvois *et al.*, 1978). Así se explica el comportamiento de pacientes que conservan la clase semántica de los objetos inanimados, pero pierden la de los animados en el sistema verbal y no en el visual (McCarthy y Warrington, 1988).

Independientemente de que sean uno o más sistemas cognoscitivos, hay datos suficientes para concluir que la información sensorial no llega directamente al sistema semántico, sino que antes se analiza en estructuras funcionales específicas para cada modalidad de percepción. Cada uno de estos sistemas constituye un “diccionario” de formas (*lexicon*) al que se accede, bien para el reconocimiento auditivo de las palabras antes de asociarlas con su significado (Allport, 1984; Allport y Funell, 1981), bien para localizar la forma fonológica a partir del significado (Morton y Patterson, 1980). La evidencia patológica señala que cada uno de estos módulos puede afectarse de manera independiente; y en los trabajos más recientes se da por un hecho que existe un “diccionario” de entrada, del cual se pasa al sistema semántico en el proceso de comprensión del lenguaje; desde el cual, a su vez, se llega a otro “diccionario” de salida para la expresión verbal (Branch, 1991; Miceli *et al.*, 1991). Asimismo, con base también en la observación de las conductas patológicas, la dislexia profunda demuestra que hay dos “diccionarios” de entrada, uno para la audición y otro para la lectura (Coltheart *et al.*, 1980). Se ha propuesto también que, al menos para el inglés, hay un “diccionario” fonológico para la expresión verbal y otro ortográfico para la escritura. Se piensa que la información categorial está representada en cada uno de estos módulos (Caramazza y Hillis, 1991), y que el “diccionario” fonológico de salida podría estar

organizado de acuerdo con la frecuencia de uso de las palabras (Kay y Ellis, 1987).

Con respecto a los procesos implicados en el acceso al significado de palabras sin contexto sintáctico a través de la lectura, que es el tema que se investiga en este trabajo, la patología indica lo siguiente. A partir del estímulo visual, hay dos caminos que pueden seguirse para su identificación. El primero es la vía fonológica, por la cual cada letra o grafema se asocia con el fonema correspondiente para reconocer la palabra sobre la base de los fonemas que la componen. El segundo camino se define como una vía directa que reconoce la forma sin analizar sus fonemas. Todo indica que la vía directa es la más importante y que la fonológica se emplea, casi exclusivamente, para reconocer las palabras de baja frecuencia (Bub *et al.*, 1986; Seidenberg *et al.*, 1984). Puede afectarse selectivamente tanto la vía fonológica (Beauvois y Déroutesné, 1979; Morton y Patterson, 1980) como la vía directa (Coltheart *et al.*, 1980) y, dentro de ésta, haber daño sólo en ciertas clases de palabras (Job y Sartori, 1984; Patterson, 1982).

De esta manera, si bien el fenómeno lingüístico se revela como un proceso complejo, surge la posibilidad lógica de que el léxico se organice de manera diferente en cada módulo, y se señalan los factores que deben considerarse en la investigación futura. En todo caso, hay evidencia suficiente para suponer que la organización del léxico se refleja funcionalmente en el cerebro, lo que, por supuesto, no debe interpretarse en el sentido de que cada clase de palabras se localice en una zona determinada del cerebro.

Volviendo al tema con una perspectiva lingüística, la primera pregunta es si esta organización se refleja también en el significado de las palabras, o sea, si la pertenencia de clase forma parte de él. El segundo asunto por dilucidar es si la categorización se refiere a objetos lingüísticos o a conceptos. Muchos de los trabajos reseñados apoyan la hipótesis de que en el significado se actualiza la pertenencia de clase, pero la evidencia no es contundente. La segunda cuestión es aún más problemática. Aunque para algunos autores que han abordado este asunto con perspectivas teóricas las categorías gramaticales se refieren a las unidades de la lengua (Benveniste, 1978) y el conocimiento del mundo y el conocimiento lingüístico son la misma cosa (Haiman, 1980), las investigaciones sobre la afasia no proporcionan argumentos suficientes para llegar a una conclusión definitiva. Esto es así porque el campo de observación no puede trascender los límites que le señalan las peculiaridades de cada caso patológico. Sin embargo, la experiencia acumulada en esta área permite reconocer diferentes procesos y variables que deben considerarse en el análisis de los fenómenos lingüísticos, de modo que la investigación experimental en sujetos sanos puede orientarse a la resolución de problemas específicos.

Objetivos

El propósito de este trabajo consiste en utilizar la técnica de registro de los potenciales relacionados a eventos para establecer diferencias en las respuestas cerebrales a verbos y sustantivos.

Para tal efecto, se utilizó un paradigma experimental denominado "oddball", que consiste en presentar dos clases de estímulos, cada uno con diferente probabilidad de aparición. Cuando este modelo experimental se aplica de modo que los sujetos deban discriminar los estímulos, se obtienen respuestas cerebrales más rápidas y de mayor amplitud con los estímulos infrecuentes (Hillyard y Picton, 1987). Con un estudio previo demostramos que este paradigma puede utilizarse con estímulos lingüísticos y que también tiene efectos cuando a los sujetos que participan en el experimento no se les solicita que reconozcan la categoría gramatical de los estímulos (Marcos-Ortega *et al.*, 1991). En otro trabajo encontramos diferentes patrones de habituación a los verbos y a los sustantivos, cuantificables en términos de amplitud en la respuesta eléctrica cerebral que se presenta a partir de los 300 milisegundos posteriores a la estimulación (Marcos-Ortega *et al.*, 1992).

Esta investigación se concentra en analizar las respuestas cerebrales que acontecen dentro de los 200 milisegundos posteriores a la presentación del estímulo.

Técnica

Los potenciales relacionados a eventos son cambios en la actividad eléctrica del cerebro asociados con la percepción de estímulos físicos o con procesos cognoscitivos. Estos cambios, que reflejan también la actividad bioquímica de las células nerviosas del cerebro, se presentan como alteraciones sutiles de la actividad eléctrica espontánea del cerebro, por lo que son muy pequeños y difíciles de detectar en el trazo del electroencefalograma. Para registrarlos se realiza un promedio de las respuestas del cerebro a una serie de estímulos. El principio que guía este procedimiento es que, en el promedio de estas respuestas, la actividad cerebral de fondo, al ser aleatoria, se cancela y sólo queda la actividad eléctrica que se asocia directamente con el estímulo.

El potencial así obtenido consiste en una serie de ondas, positivas y negativas, que aparecen en diferentes latencias. Estas ondas se clasifican como componentes endógenos y exógenos. Los primeros, que aparecen entre los 50 y los 200 milisegundos, señalan la percepción del estímulo; los componentes exógenos, entre los 250 y los 600 milisegundos, se asocian con el procesamiento de la información.

Esta técnica constituye un método inocuo y no invasivo que puede utilizarse con sujetos sanos. Aunque para establecer la topografía de la actividad cerebral no es tan precisa como la tomografía por emisión de positrones, proporciona una definición temporal muy exacta de la actividad eléctrica. El hecho de que permita apreciar cambios muy finos en la actividad cerebral hace posible que las variables dependientes de los estímulos resulten susceptibles de ser manipuladas sutilmente, por lo que para algunos autores es la herramienta más eficaz en el estudio de la fisiología del lenguaje (Picton y Stuss, 1984).

La utilización de esta técnica para la investigación de las funciones cerebrales relacionadas con la cognición es relativamente reciente, pero en las últimas dos décadas ha aparecido un número elevado de trabajos relacionados con distintos aspectos del lenguaje. Con respecto al significado y al proceso de categorización, la técnica permite establecer diferencias en las respuestas cerebrales atribuibles a la categoría semántica de las palabras presentadas visualmente (Chapman *et al.*, 1978); asimismo, algunas investigaciones han demostrado con esta técnica cambios que acontecen en la actividad cerebral, en tareas de categorización semántica, por efecto del grado de prototipicidad de los estímulos presentados (Richards y Chiarello, 1990; Stuss *et al.*, 1988).

En cuanto al proceso de lectura, hay también evidencia de que la técnica asocia diferentes patrones de actividad a los hemisferios cerebrales según el sistema de escritura utilizado, fonético o logográfico (Goto *et al.*, 1980).

La diferencia entre sustantivos y verbos parece tener un correlato electrofisiológico. Dos experimentos en que se emplearon como estímulos palabras en contextos oracionales, demostraron estas diferencias (Brown y Lehmann, 1979; Brown *et al.*, 1980). Sin embargo, sus resultados son discutibles desde una perspectiva neurolingüística, pues, además de que parecen deberse al contexto sintáctico de presentación de los estímulos, su paradigma experimental no explica convincentemente el porqué de las diferencias.

Método

Sujetos

La muestra estuvo constituida por 11 voluntarios clínicamente sanos, de sexo femenino, diestros, con visión normal o corregida y con edades entre 17 y 24 años (promedio = 20.3; desviación estándar = 2.3). Ninguno de ellos había participado en experimentos de esta naturaleza, ni conocía los detalles metodológicos del estudio.

Estímulos

Se emplearon 64 palabras diferentes, seleccionadas de la lista de las 100 más frecuentes del español de México (Ham, 1979), cada una de las cuales apareció cuatro veces a lo largo del experimento. Las palabras, utilizadas en su forma de cita (Matthews, 1972), fueron 42 verbos en infinitivo y 22 sustantivos; entre ambas clases no hubo diferencias significativas en lo que se refiere a número de letras, sílabas ni fonemas.

Procedimiento

Antes de comenzar, se explicó a cada sujeto las condiciones generales del experimento y se les instruyó sobre la tarea que debían realizar. Posteriormente, se hizo un ensayo para verificar que las instrucciones fueron comprendidas.

Los sujetos permanecieron en penumbra, cómodamente sentados en el interior de un cuarto sonoamortiguado y aislado eléctricamente. El contacto con ellos se estableció a través de un interfono y un circuito cerrado de televisión.

Los estímulos se les presentaron en un monitor colocado a una distancia de 90 centímetros, controlado por una microcomputadora. Las palabras aparecieron con letras mayúsculas blancas sobre fondo negro, en el interior de un rectángulo trazado con líneas blancas y colocado en el centro de la pantalla. Las dimensiones del rectángulo y la distancia a la que se colocó el monitor, permitieron que las palabras aparecieran en ángulos visuales, horizontal y vertical, menores a los tres grados.

El experimento inició con la pantalla vacía. La aparición del rectángulo vacío fue la señal para fijar la atención y no mover los ojos ni parpadear. Después de un lapso que osciló aleatoriamente entre 1 000 y 1 500 milisegundos, apareció dentro del rectángulo una palabra durante 200 milisegundos (primer estímulo); con la aleatoriedad de este intervalo se atenuó el efecto de la variación negativa contingente —onda negativa que se presenta cuando el sujeto se somete a una tarea como la de este experimento y anticipa el momento de aparición de un estímulo. Un segundo después de la desaparición del primer estímulo, se presentó en el interior del rectángulo otra palabra (segundo estímulo) durante un segundo, después de lo cual desapareció junto con el recuadro; esta fue la señal para que el sujeto respondiera verbalmente con "sí" o "no" a la cuestión de si el segundo estímulo fue idéntico al primero (*semantic matching task*). De acuerdo con una distribución pseudoaleatoria, el primero y el segundo estímulos fueron iguales (50 por ciento) o diferentes (50 por ciento). El

objeto de asignar esta tarea es garantizar que los estímulos se procesan lingüística y no sólo sensorialmente (Thatcher, 1977).

Tres segundos después apareció nuevamente el rectángulo vacío para indicar al voluntario el inicio de otra secuencia de estímulos.

Este procedimiento en que se presenta un par de palabras para que el sujeto decida si son iguales o diferentes, se repitió en 128 ocasiones para constituir la primera sesión experimental y duró aproximadamente 15 minutos. Después de un descanso de 15 minutos, durante los cuales el sujeto permaneció en el interior de la cámara, se repitió el procedimiento (segunda sesión).

Los verbos y los sustantivos se distribuyeron aleatoriamente en ambas sesiones.

En este trabajo se analizan únicamente los resultados obtenidos en la segunda sesión experimental, y sólo aquellos relacionados con el primer estímulo.

Registro electroencefalográfico

La actividad electroencefalográfica (EEG) se obtuvo de las localizaciones F3, C3, C4 y O1 de acuerdo con el Sistema Internacional 10-20 (Jasper, 1958). El registro fue monopolar con referencia a ambas mastoides en cortocircuito. Se utilizaron electrodos Grass de oro, fijados a la piel con gasa y colodión. La señal se amplificó con un polígrafo Grass 78B estableciendo un filtro pasabandas de 3 a 30 Hz.

Las localizaciones F3, C3 y C4 corresponden a zonas del cerebro asociadas con funciones intelectuales; C4 se localiza en el hemisferio cerebral derecho; C3 y F3, en el izquierdo, cerca de las zonas del lenguaje. O1 es una localización occipital y corresponde a la corteza visual del hemisferio izquierdo.

Análisis

Para su análisis posterior "fuera de línea", la señal EEG ya amplificada se almacenó en cinta magnética, utilizando una grabadora Hewlett Packard 3968A. Los potenciales se obtuvieron con una promediadora Nicolet 1170 con un ritmo de conversión analógico-digital de 100 Hz para segmentos de un segundo de EEG. El registro se inició 200 milisegundos antes de la aparición de cada estímulo y concluyó 800 milisegundos después, con una tasa de muestreo de un punto cada 3.908 milisegundos. La señal se monitoreó en un osciloscopio y los potenciales con artefactos evidentes se excluyeron del análisis.

Con este procedimiento se obtuvieron, de manera independiente para cada sujeto, todos los potenciales relacionados con el primer estímulo (los del segundo estímulo no se describen en este trabajo) en la segunda sesión experimental, la cual se dividió, para su análisis, en dos series consecutivas de 64 estímulos cada una.

Asimismo, se analizaron de manera independiente los potenciales asociados con cada tipo de estímulo lingüístico, de acuerdo con el siguiente arreglo:

<i>Verbos</i>	<i>Sustantivos</i>
2a. Sesión (n=83)	2a. Sesión (n=45)
a) Serie 1 (n=42)	a) Serie 1 (n=22)
b) Serie 2 (n=41)	b) Serie 2 (n=23)

Los datos digitalizados de los potenciales asociados con cada una de las condiciones anteriores se procesaron posteriormente en una microcomputadora. Con el programa *HERMES* se obtuvieron los promedios de los 11 sujetos, se hizo la conversión a una escala de milisegundos y microvoltios, se calculó la línea de base con la amplitud promedio del EEG en los 200 milisegundos previos a la aparición del estímulo, y se estableció una ventana para obtener las latencias de la máxima polaridad negativa en el rango de latencia 50-200 milisegundos (N1) y de la latencia correspondiente a la máxima positividad en el rango 50-200 milisegundos (P1).

Las latencias de N1 y P1, se sometieron al análisis de la varianza de bloques aleatorizados de dos factores (serie \times derivación) y de tres factores (serie \times estímulo \times derivación), para probar, entre otras cosas, diferencias atribuibles al tipo de estímulo.

Resultados

1) Las respuestas de los sujetos a la tarea asignada fueron acertadas en el 99 por ciento de los casos.

2) Los potenciales obtenidos en la corteza de asociación (C3, C4 y F3) al promediar las respuestas de los 11 voluntarios, tanto a los sustantivos como a los verbos, se caracterizaron, en lo que a su morfología se refiere, por un componente negativo en los 94.71 milisegundos (E. E. = 2.19), uno positivo en los 143.41 milisegundos (E. E. = 2.45), una onda negativa de máxima amplitud en los 264.79 milisegundos (E. E. = 8.10) y una positiva en los 432.89 milisegundos (E. E. = 10.48).

La primera deflexión negativa (N1) señala la primera respuesta de las localizaciones cerebrales asociadas con funciones cognitivas. La última

onda positiva (P300) se relaciona con el proceso cognoscitivo de evaluación del estímulo.

Los potenciales obtenidos en la derivación O1, que corresponde a la corteza visual, tuvieron la morfología típica de los potenciales evocados visuales. La primera respuesta, en forma de onda positiva, se registró a los 74.60 milisegundos (E. E. = 5.96), con lo que se demuestra que el estímulo llega en primer lugar a la corteza visual, y que aproximadamente 25 milisegundos después provoca respuestas en las áreas del cerebro que realizan funciones cognoscitivas (figura 1).

CORTEZA DE ASOCIACIÓN Y CORTEZA VISUAL

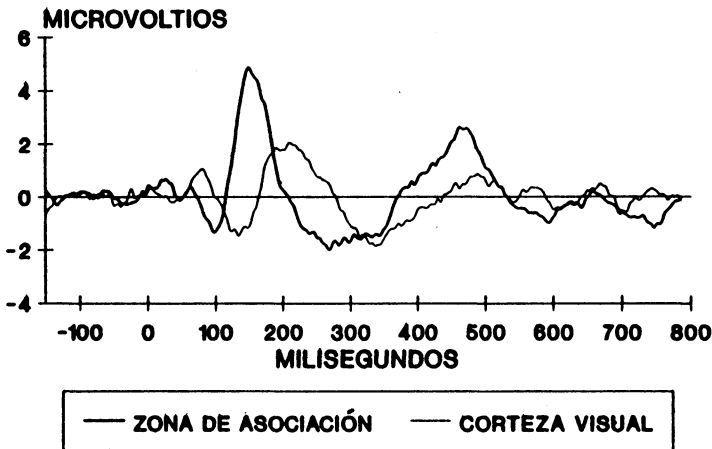


FIGURA 1. Potenciales obtenidos en las localizaciones C3 y O1 con el promedio de las respuestas de los 11 voluntarios a ambos tipos de estímulos en la segunda sesión experimental.

3) En la corteza de asociación, los potenciales asociados con los sustantivos se caracterizaron por una respuesta más rápida, apreciable entre los 75 y los 160 milisegundos, tanto en la primera negatividad (N1) como en la primera positividad (P1) (figura 2).

4) Las latencias de los componentes N1 y P1 asociadas con cada tipo de estímulo en ambas series se proporcionan en el cuadro 1.

5) Las latencias de los componentes N1 y P1 obtenidas del promedio de las tres derivaciones (C3, C4 y F3) se presentan en la figura 3.

6) El análisis factorial de bloques aleatorizados con que se probó los efectos de la serie (1 y 2), el estímulo (sustantivos y verbos) y la derivación (C3, C4 y F3) demostró efectos significativos del tipo de estímulo tanto

**POTENCIALES CEREBRALES ASOCIADOS
CON VERBOS Y CON SUSTANTIVOS**

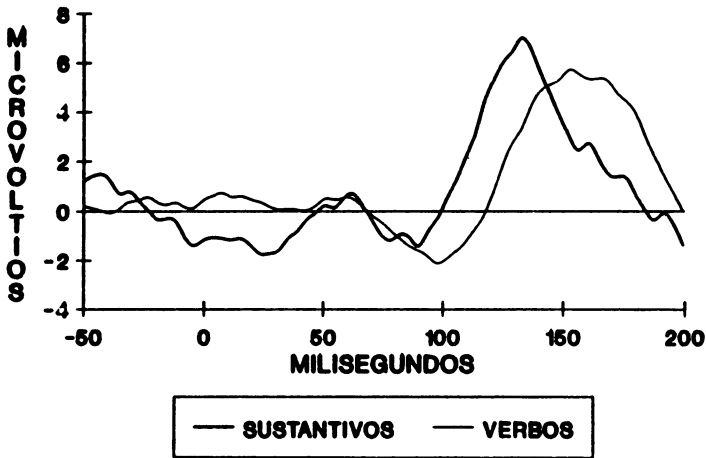


FIGURA 2. Potenciales obtenidos en la localización C3 (corteza cerebral de asociación) en la segunda sesión experimental.

Cuadro 1. Latencias de N1 y P1 (promedio y error estándar) relacionadas con verbos y sustantivos en ambas series y en tres localizaciones de la corteza cerebral de asociación.

DERIVACIÓN		N1				P1			
		SUSTANTIVOS		VERBOS		SUSTANTIVOS		VERBOS	
SERIES		PROM	E.E.	PROM	E.E.	PROM	E.E.	PROM	E.E.
SERIE 1	C3	90.59	7.88	92.72	6.32	139.26	9.37	148.50	4.85
	C4	83.48	7.40	91.30	6.79	131.09	8.99	146.01	4.15
	F3	79.49	8.51	92.01	6.85	135.00	10.71	144.95	4.13
SERIE 2	C3	85.26	10.89	101.96	4.54	141.39	9.79	155.25	8.36
	C4	85.97	10.74	101.25	14.87	147.79	8.47	155.60	8.19
	F3	83.13	11.00	96.27	3.91	134.29	10.54	154.09	8.05

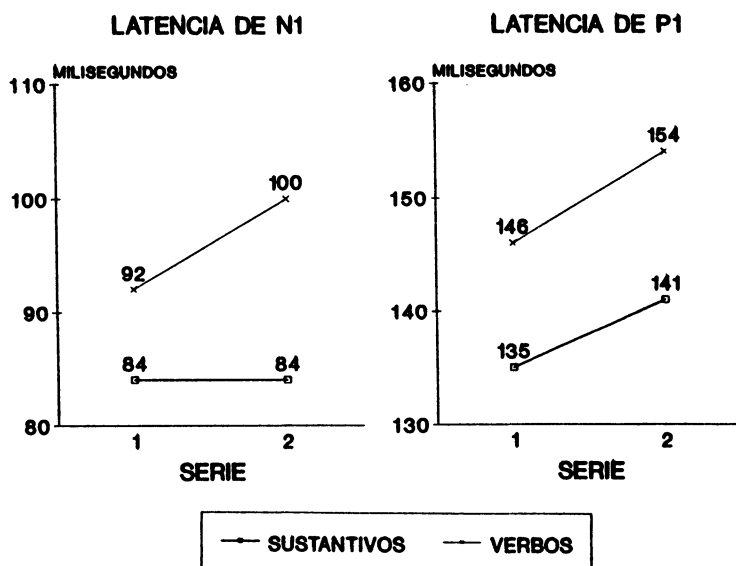


FIGURA 3. Latencias de los componentes N1 y P1 en ambas series de la segunda sesión experimental, obtenidas del promedio de tres localizaciones de la corteza cerebral de asociación (C3, C4 y F3).

para N1 ($F(1,110) = 8.076, p = 0.005$) como para P1 ($F(1,110) = 13.404, p < 0.001$), y efectos de la serie para P1 ($F(1,110) = 4.285, p = 0.040$). No hubo otros efectos ni interacciones.

Las diferencias consistieron en respuestas más rápidas en N1 y P1 para los estímulos consistentes en sustantivos, y respuestas más tardías en P1 para la segunda serie de ambos tipos de estímulos.

7) El análisis de la varianza de dos factores (estímulo \times derivación) sobre el promedio de ambas series demostró también diferencias significativas entre los potenciales relacionados con los sustantivos y los verbos en N1 ($F(1,50) = 23.82, p < 0.001$) y P1 ($F(1,50) = 10.37, p = 0.003$), consistentes en respuestas más rápidas a los sustantivos que a los verbos.

Discusión

Nuestros resultados han demostrado diferencias en el procesamiento de la información asociada con verbos y con sustantivos, las cuales son apreciables entre los 80 y los 150 milisegundos y consisten en respuestas cerebrales más rápidas a los sustantivos que a los verbos.

Aunque generalmente se considera que los componentes tempranos de los potenciales no se asocian con funciones cognitivas (Hillyard y

Picton, 1987), algunos autores han sugerido que el proceso de evaluación de un estímulo puede concluir antes de que se registren los componentes tardíos, es decir, antes del P300 (Goodin *et al.*, 1990).

Los resultados obtenidos con experimentos de tiempo de reacción, en los que se solicita al sujeto que responda lo más rápidamente posible cuando decida si el estímulo que se le presenta es una palabra de su lengua o no lo es, señalan que a la decisión léxica se llega después de un lapso que oscila entre 300 y 500 milisegundos (Stern *et al.*, 1991). Sin embargo, como el tiempo se mide en relación con una respuesta motora, es lógico suponer que la respuesta sensorial se presenta con anterioridad en el cerebro.

La técnica de potenciales relacionados a eventos ha demostrado, con base en las modificaciones de los componentes N1 y P1, que la decisión léxica se realiza en un lapso menor a los 200 milisegundos, y que en ese tiempo se concluyen también tareas lingüísticas posteriores al reconocimiento visual de la palabra (Rugg, 1983). Asimismo, los trabajos en que se investigó la respuesta a verbos y sustantivos encontraron diferencias en los 175 milisegundos (Brown y Lehmann, 1979; Brown *et al.*, 1980). Se sabe también que las palabras frecuentes proporcionan respuestas más rápidas (Forster, 1976). Y, como se explicó en el procedimiento, las palabras de este experimento aparecieron en el interior de un rectángulo, cuya presencia tiene el objeto de fijar la atención y hacer las respuestas más rápidas y acertadas (Posner, 1990).

De acuerdo con lo anterior, encontrar diferencias en los componentes tempranos no es un hallazgo sorprendente. Con lo que respecta a la interpretación de este hecho, antes se expuso que la lectura sigue una vía directa con acceso a un "diccionario", después del cual se llega al sistema semántico. Cabe suponer, entonces, que estas respuestas tempranas se asocian con el procesamiento de la información en las estructuras funcionales donde se localiza el "diccionario" de formas. Hay evidencia de que es posible leer en voz alta sin acceder al sistema semántico (Branch, 1991; Hillis y Caramazza, 1991). Como estas últimas investigaciones se han realizado con hablantes de inglés, cuya ortografía no siempre es suficiente para determinar la pronunciación exacta de una palabra, se ha sugerido que existe cierto reconocimiento lingüístico de las unidades en el "diccionario" de entrada. Y aunque algunos autores opinan que la decisión léxica depende del sistema semántico (Morton, 1982), otros sugieren que ésta se realiza en el "diccionario" de entrada (Kroll y Potter, 1984; Sartori *et al.*, 1987).

Cabe insistir en que a los sujetos que participaron en este experimento no se les solicitó que distinguieran la categoría gramatical de los estímulos, por lo que las diferencias entre verbos y sustantivos no deben atribuirse a sus propiedades lingüísticas, sino verse como el resultado de un proceso de categorización léxica que se lleva a efecto de manera no volitiva. De

nuestros resultados se desprende la predicción de que si se invierte la probabilidad de aparición de los estímulos, de modo que los sustantivos sean más frecuentes que los verbos, se obtendrán respuestas cerebrales más rápidas asociadas con los verbos, es decir, con los estímulos infrecuentes. Hasta ahora no hay razones para suponer que los sustantivos se identifiquen más rápidamente que los verbos.

Este correlato neurofisiológico de la categorización léxica independiente de la volición cabe dentro del concepto de competencia lingüística, o sea: conocimiento consciente o inconsciente de la lengua. Desde el punto de vista neurofisiológico, se interpreta como percepción inconsciente, la cual es susceptible de ser estudiada con diferentes técnicas experimentales (Duncan, 1985); algunas de las cuales han demostrado que puede haber procesamiento semántico no consciente (Lambert *et al.*, 1988).

Ciertos autores, basados en hallazgos patológicos, han propuesto la existencia de sustratos neurales diferentes para verbos y sustantivos (Caramazza y Hillis, 1991; Zingeser y Berndt, 1990). Así, nuestros resultados parecen apoyar la idea de que aquéllos constituyen *clases naturales*. Después de todo, como es bien sabido, la distinción entre verbos y sustantivos se establece en todas las lenguas, y en todas, con excepción del nootka, de la misma manera.

Sobre cuál es la naturaleza de la diferencia entre estas clases de palabras, Lyons (1966) había adelantado la propuesta de que ésta podría ser semántica. En relación con esto, el desarrollo teórico más interesante sobre tal diferencia pertenece a Langacker (1987a, 1987b), quien, en el marco de la gramática cognitiva, argumenta a favor de la posibilidad de proponer caracterizaciones semánticas para verbos y sustantivos universalmente válidas. En español, entre ellos hay también diferencias morfológicas y sintácticas, sin olvidar las sintáctico-semánticas en lo que a la asignación de papeles temáticos se refiere (Pool-Westgaard, 1990).

Si mi hipótesis de que la diferencia se establece en el "diccionario" de entrada es correcta, cabría suponer que ésta depende de la morfología, toda vez que se habría realizado antes de acceder al significado, y que algunos experimentos con tiempo de reacción han demostrado que las marcas morfológicas son un factor importante que orienta la identificación de los estímulos lingüísticos (MacKay, 1978; Taft y Forster, 1975). Sin embargo, si en efecto existe diferente sustrato neural para sustantivos y verbos en las estructuras funcionales donde se localiza el "diccionario" de entrada, la especialización cerebral puede ser resultado de un proceso de aprendizaje fundado en el significado. Aquí, cabe esperar que los estudios sobre la adquisición del lenguaje proporcionen alguna evidencia. Pienso que las teorías sobre la ontogenia del lenguaje, particularmente las relativas a la maduración y la especialización cerebral (Lenneberg, 1985), apoyarían esta idea. Así, aunque esto implique hacer más complejo el pro-

ceso lingüístico, la hipótesis de este trabajo es que la diferencia se establece en el “diccionario” de entrada, con base en la morfología, pero como resultado de una especialización neurológica fundada en el aprendizaje de la semántica de la lengua.

Independientemente de las interpretaciones anteriores, nuestros resultados demuestran que la distinción entre verbos y sustantivos se establece en un lapso menor a los 100 milisegundos. Como no hay diferencias significativas en el número de letras ni fonemas entre la lista de verbos y la de sustantivos — por lo que tampoco la hay en luminosidad — y como la tarea no consistió en distinguir la categoría de los estímulos, debe concluirse que también forma parte del significado la información categorial, es decir, la pertenencia a una clase léxica. El hecho de que el procedimiento para establecer la diferencia sea de índole formal, implica igualmente que el procesamiento de la información se realiza con una base lingüística, ya que la clase formada por las palabras terminadas en -ar, -er, -ir sólo puede deducirse a partir de un conocimiento lingüístico. Por eso mismo, el fenómeno de categorización, al menos en este experimento, se aplica a unidades de la lengua y no depende del conocimiento del mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- Allport, D. A. (1984), “Speech production and comprehension: one lexicon or two?”, en W. Prinz y F. Sanders (eds.). *Cognition and motors processes*. Berlín: Springer.
- Allport, D. A. y E. Funnell (1981), “Components of the mental lexicon”. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, B*. 295, 397-410.
- Assal, G. y J. Buttet. (1973), “Troubles du schema corporel lors des atteintes hemispheriques gauches”. *Praxis*. 62, 172-179.
- Basso, A., E. Capitani y M. Laiacona (1988), “Progressive language impairment without dementia: a case with isolated category specific semantic defect”. *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*. 51, 1201-1207.
- Baxter, D. M. y E. K. Warrington (1985), “Categoric specific phonological dysgraphia”. *Neuropsychologia*. 23, 653-666.
- Beauvois, M. F. (1982), “Optic afasia: a process of interaction between vision and language”. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, B*, 298, 35-47.
- Beauvois, M F. y J. Dérouesné (1979), “Phonological alexia: Three dissociations”. *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*. 42, 1115-1124.
- Beauvois, M. F., B. Saillant, V. Meininger y F. Lhermitte (1978), “Bilateral tactile aphasia: a tacto-verbal dysfunction”. *Brain*. 101. 381-401.
- Benveniste, E. (1978), “Categorías de pensamiento y categorías de lengua”, en *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI.
- Bradley, D., M. Garret y E. Zurif, (1980), “Syntactic deficits in Broca’s aphasia”,

- en D. Caplan (ed.). *Biological studies of mental processes*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Branch, H. (1991), "Read but not write 'Idea': Evidence for a third reading mechanism". *Brain and Language*. 40, 425-443.
- Brown, W. S. y D. Lehmann (1979), "Linguistic meaning related differences in ERP scalp topography", en D. Lehmann y E. Callaway (eds.). *Human evoked potentials: Applications and problems*. Nueva York: Plenum.
- Brown, W. S., D. Lehmann y J. T. Marsh (1980), "Linguistic meaning related differences in evoked potential topography: English, Swiss-German and imagined". *Brain and Language*. 11, 340-353.
- Bub, D., S. Black, J. Howell y A. Kertesz (1986), "Damage to input and output buffers- what's a lexicality effect doing in a place like that?", en E. Keller y M. Gopnik (eds.). *Motor and sensory processes in language*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Caramazza, A. y A. E. Hillis (1991), "Lexical organization of nouns and verbs in the brain". *Nature*. 349, 788-790.
- Chapman, R. M., J. W. McCrary, J. A. Chapman y H. R. Bragdon (1978), "Brain responses related to semantic meaning". *Brain and Language*. 5, 192-205.
- Coltheart, M., K. E. Patterson y J. C. Marshall (eds.) (1980), *Deep Dyslexia*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- De Villiers, J. G. (1978), "Fourteen grammatical morphemes in acquisition and aphasia", en A. Caramazza y E. B. Zurif (eds.). *Language acquisition and language breakdown*. Baltimore, MD: Johns Hopkins Press.
- Dennis, M. (1976), "Dissociated naming and locating of body parts after left anterior temporal lobe resection: an experimental case study". *Brain and Language*. 3, 147-162.
- DeRenzi, E. y G. Scotti (1970), "Autopagnosia: fiction or reality?", *Archives of Neurology*. 23, 221-227.
- Duncan, J. (1985), "Two techniques for investigating perception without awareness". *Perception & Psychophysics*. 38, 296-298.
- Forster, K. I. (1976), "Accessing the mental lexicon", en R. Wales y E. Walker (eds.). *New approaches to language mechanisms*. Amsterdam: North Holland.
- Foucault, M. (1966), *Les mots et les choses*. París: Gallimard.
- Frege, G. (1892), "Über sinn und bedeutung". *Ztschfr. f. Philos. v. philos. Kritik*. N. F. 100, 25-50.
- Goodglass, H. (1976), "Agrammatism", en H. Whitaker y H. A. Whitaker (eds.). *Studies in neurolinguistics*. Vol. I. Nueva York: Academic Press.
- Goodglass, H. y C. Budin (1988), "Category and modality specific dissociations in word comprehension and concurrent phonological dyslexia". *Neuropsychologia*. 26(1), 67-78.
- Goodglass, H., B. Klein, P. Carey y K. J. Jones (1966), "Specific semantic word categories in aphasia". *Cortex*. 2, 74-89.
- Goodin, D. S., M. J. Aminoff y S. L. Shefrin (1990), "Organization of sensory discrimination and response selection in choice and nonchoice conditions: a study using cerebral evoked potentials in normal humans". *Journal of Neurophysiology*. 64, 1270-1281.
- Goto, H., T. Adachi, T. Utsunomiya y C. Chen (1980), "Late positive component

- (LPC) during semantic information processing in Kanji and Kana words”, en C. Barber (ed.). *Evoked potentials. Proceedings of an international evoked potentials symposium held in Nottingham, England*. Baltimore: University Park Press.
- Haiman, J. (1980), “Dictionaries and encyclopedias”. *Lingua*. 50, 329-357.
- Ham, R. (1979), “Del 1 al 100 en lexicografía”, en: L. F. Lara *et al.* (eds). *Investigaciones lingüísticas en lexicografía*. México: El Colegio de México.
- Hart, J., R. S. Berndt y A. Caramazza (1985), “Category-specific naming deficit following cerebral infarction”. *Nature*. 316, 439-440.
- Hillis, A. E. y A. Caramazza (1991), “Mechanisms for accessing lexical representations for output: evidence from a category-specific semantic deficit”. *Brain and Language*. 40, 106-144.
- Hillyard, S. A. y T. W. Picton (1987), “Electrophysiology of cognition”, en F. Plum (ed.). *Handbook of physiology: The nervous system*. (Vol. V, Part 2). Bethesda: American Physiological Society.
- Howes, D. (1964), “Application of the word frequency concept to aphasia”, en A. V. S. de Reuk y M. O’Connor (eds.). *Ciba Foundation Symposium on Disorders of language*. Londres: Churchill.
- Jasper, H. H. (1958), “Report to the Committee on Methods on Clinical Examination in Electroencephalography. Appendix: The Ten-Twenty System of the International Federation”. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*. 10, 371-375.
- Job, R. y G. Sartori (1984), “Morphology decomposition: evidence from crossed phonological dyslexia”. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 36A, 435-458.
- Katz, J. y J. Fodor (1963), “The structure of a semantic theory”. *Language*. 39, 170-210.
- Kay, J. y A. Ellis (1987), “A cognitive neuropsychological case study of anomia: *Brain*. 110, 613-629.
- Kean, M. L. (1978), “The linguistic interpretation of aphasic syndromes”, en E. Walker (ed.). *Explorations in the biology of language*. Montgomery, VT: Bradford Books.
- Kroll, H. H. y M. C. Potter (1984), “Recognising words, pictures and concepts: A comparison of lexical, object, and reality decisions”. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 23, 39-66.
- Lambert, A. J., C. T. Beard y R. J. Thomson (1988), “Selective attention, visual laterality, awareness, and perceiving the meaning of parafoveally presented words”. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 40A, 615-652.
- Langacker, R. W. (1987a), *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1987b), “Nouns and verbs”. *Language*. 63, 53-94.
- Lenneberg, E. H. (1985), *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lyons, J. (1966), “Towards a ‘notional’ theory of the ‘parts of speech’”. *Journal of Linguistics*. 2, 209-236.
- Lyons, J. (1980), *Semántica*. Barcelona: Teide.
- MacKay, D. G. (1978), “Derivational rules and the internal lexicon”. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 17, 61-71.

- Marcos-Ortega, J. (1991), "Lingüística y neurofisiología: reflexiones epistemológicas". *Nueva Revista de Filología Hispánica*. (En prensa).
- Marcos-Ortega, J., G. Luna-Villegas, R. Fernández-Mas, A. Fernández-Guardiola y B. Garza-Cuarón (1991), "Potenciales cerebrales relacionados a eventos lingüísticos". *XXXIV Congreso Nacional de Ciencias Fisiológicas. Resúmenes*. C229.
- Marcos-Ortega, J., G. Luna-Villegas, R. Fernández-Mas, A. Fernández-Guardiola y B. Garza-Cuarón (1992), "Estudio de la habituación en los potenciales cerebrales relacionados a eventos lingüísticos". *Anales del Instituto Mexicano de Psiquiatría*. 165-172.
- Marshall, J. C. y F. Newcombe (1966), "Syntactic and semantic errors in paralexia". *Neuropsychologia*. 4, 175-199.
- Matthews, P. H. (1972), *Inflectional Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, R. A. y E. K. Warrington (1985), "Category-specificity in an agrammatic patient: The relative impairment of verb retrieval and comprehension". *Neuropsychologia*, 23, 709-727.
- McCarthy, R. A. y E. K. Warrington (1988), "Evidence for modality-specific meaning systems in the brain". *Nature*. 334, 428-430.
- McKenna, P. y E. K. Warrington (1978), "Category-specific naming preservation: a single case study". *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*. 41, 571-574.
- Miceli, G., L. Giustolisi y A. Caramazza (1991), "The interaction of lexical and non-lexical processing mechanisms: evidence from anomia". *Cortex*. 27, 57-80.
- Miceli, G., M. C. Silveri, G. Villa y A. Caramazza (1984), "On the basis for the agrammatics' difficulty in producing main verbs". *Cortex*, 20, 207-220.
- Morton, J. (1979), "Word recognition", en J. Morton y J. C. Marshall (eds.). *Psycholinguistic Series*, vol. 2, *Structures and Processes*. Londres: Elek.
- Morton, J. (1982), "Desintegrating the lexicon: An information processing approach", en J. Mehler, E. Walker y M. Garret (eds.). *Perspectives on mental representation*. Londres: Erlbaum.
- Morton, J. y K. E. Patterson (1980), "A new attempt at an interpretation, or, an attempt at a new interpretation", en M. Coltheart, K. E. Patterson y J. C. Marshall (eds.). *Deep Dyslexia*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 91-118.
- Myerson, R. y H. Goodglass (1972), "Transformational grammar of three agrammatic patients". *Language and Speech*, 15, 40-50.
- Ogden, J. (1985), "Autopagnosia". *Brain*. 108, 1009-1022.
- Patterson, K. E. (1982), "The relation between reading and phonological coding: further neuropsychological observations", en A. W. Ellis (ed.). *Normality and Pathology in Cognitive Functions*. Londres: Academic Press.
- Picton, T. W. y D. T. Stuss (1984), "Event-related potentials in the study of speech and language: a critical review", en D. Caplan, A. Roch Lecours y A. Smith (eds.). *Biological perspectives on language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Pool-Westgaard, M. (1990), *Papeles temáticos y relaciones sintácticas: un estudio de argumentos verbales del español*. Tesis doctoral. México: El Colegio de México.

- Posner, M. I. (1990), "The attention system of the human brain". *Annual Review of Neuroscience*. 13, 25-42.
- Putnam, H. (1973), "Meaning and reference". *Journal of Philosophy*. 70, 699-711.
- Richards, L. G. y C. Chiarello (1990), "Typicality effects in artificial categories: Is there a hemispheric difference?", *Brain and Language*. 39, 90-106.
- Rosch, E. (1975), "Cognitive representations of semantic categories". *Journal of Experimental Psychology: General*. 104, 192-233.
- Rugg, M. D. (1983), "Further study of the electrophysiological correlates of lexical decision". *Brain and Language*. 19, 145-152.
- Saffram, E. M., R. S. Berndt y M. Schwartz (1989), "The quantitative analysis of agrammatic production: Procedures and data". *Brain and Language*, 37, 440-479.
- Saffram, E. M., M. Schwartz y O. S. M. Marin (1980), "Evidence from aphasia: Isolating the components of a production model", en B. Butterworth (ed.). *Language production Vol. I: Speech and talk*. Nueva York: Academic Press.
- Sartori, G. y R. Job (1988), "The oyster with four legs: a neuropsychological study on the interaction of visual and semantic information". *Cognitive Neuropsychology*. 5, 105-132.
- Sartori, G., J. Masterson y R. Job (1987), "Direct-route reading and the locus of lexical decision", en M. Coltheart, G. Sartori y R. Job (eds.). *The cognitive neuropsychology of language*. Londres: Erlbaum.
- Seidenberg, M. S., G. S. Waters, M. A. Barnes y M. K. Tanenhaus (1984), "When does irregular spelling or pronunciation influence word recognition?", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 23, 383-404.
- Semenza, C. y M. Zettin (1989), "Evidence from aphasia for the role of proper names as pure referring expressions". *Nature*. 342, 678-679.
- Sternn, C., P. Prather y D. Swinney (1991), "The time course of automatic lexical access and aging". *Brain and Language*. 40, 359-372.
- Stuss, D. T., T. W. Picton y A. M. Cerri (1988), "Electrophysiological manifestations of typicality judgement". *Brain and Language*. 33, 260-272.
- Taft, M. y K. I. Forster (1975), "Lexical storage and retrieval of prefixed words". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 14, 638-647.
- Thatcher, R. W. (1977), "Evoked-potential correlates of delayed letter matching". *Behavioral Biology*. 19, 1-23.
- Wapner, W. y H. Gardner (1979), "A note on patterns of comprehension and recovery in global aphasia". *Journal of Speech and Hearing Research*. 29, 765-771.
- Warrington, E. K. (1975), "The selective impairment of semantic memory". *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 27, 635-657.
- Warrington, E. K. y R. A. McCarthy (1983), "Category-specific access dysphasia". *Brain*. 106, 859-878.
- Warrington, E. K. y R. A. McCarthy (1987), "Categories of knowledge". *Brain*. 110, 1273-1296.
- Warrington, E. K. y T. Shallice (1984), "Category-specific semantic impairments". *Brain*. 107, 829-854.
- Yamadori, A. y M. L. Albert (1973), "Word category aphasia". *Cortex*. 9, 83-89.

- Zingeser, L. B. y R. S. Berndt (1988), "Grammatical class and context effects in a case of pure anomia: Implications for models of language production". *Cognitive neuropsychology*, 5, 473-516.
- Zingeser, L. B. y R. S. Berndt (1990), "Retrieval of nouns and verbs in agrammatism and anomia". *Brain and Language*. 39, 14-32.

LA ECUACIÓN SÉMICA CON *SER* Y *SIGNIFICAR*: UNA EXPLORACIÓN DE LA TEORÍA DEL ESTEREOTIPO¹

LUIS FERNANDO LARA
El Colegio de México

Para Antonio Alatorre, en homenaje

I

Un artículo lexicográfico está constituido por tres elementos principales: el vocablo que constituye su *entrada*,² una *ecuación sémica* de valor sinónimo, que establece la relación entre la entrada y la *microestructura* del artículo, y la *microestructura*, dentro de la cual la *definición lexicográfica* ejerce el papel de predicado a propósito del vocablo de entrada. La ecuación sémica suele no marcarse de ninguna manera; es solamente un espacio en blanco que aparece entre la *entrada* y la *microestructura*. Por ello la lexicografía tradicional no ha aclarado nunca qué clase de relación es la que establece entre las entradas y las definiciones de los diccionarios, y da lugar a muy diversas interpretaciones, tanto por parte de los lexicógrafos mismos, como de sus lectores. Sin embargo, es evidente que el espacio en blanco no equivale a una simple yuxtaposición de las dos partes visiblemente constitutivas del artículo lexicográfico, ni mucho menos a la inexistencia de una necesidad de explicación del tipo de relaciones que se establece entre ellas. Pero el puro carácter técnico y metódico de los procedimientos lexicográficos, a lo cual para muchos se restringe la lexicografía, no es capaz de ofrecer una explicación adecuada de la rela-

¹ Este trabajo forma parte del libro *La complejidad semántica del diccionario*, que he venido preparando desde que la Fundación Alexander von Humboldt me concedió una beca de investigación en el Romanisches Seminar de la Universidad de Heidelberg (1983-84), bajo el patronato del Prof. Dr. Kurt Baldinger. A ambos les reitero mi agradecimiento.

² Tanto la terminología técnica lexicográfica que utilizaré en este artículo, como sus planteamientos teóricos iniciales, son deudores de la obra de Josette Rey-Debove, *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, Mouton, La Haya, 1971.

ción sémica implícita en el artículo lexicográfico. Toca más bien a la teoría semántica, que necesariamente fundamenta la realización de un diccionario, el definir cada vez el tipo de relación que habrá de conferir un sentido coherente y sistemático a la obra lexicográfica.

En este trabajo me ocuparé de discutir los tipos de relación que se pueden dar en un diccionario monolingüe y semasiológico — que es el caso más común en el mundo de lengua española (el diccionario de la Academia Española y también el *Diccionario del español de México*) — junto con las consecuencias semánticas, teóricas y prácticas que se derivan de cada relación específica.

II

Para un diccionario monolingüe y semasiológico la ecuación sémica sólo puede corresponder a dos interpretaciones de la relación entre la entrada y la microestructura del artículo lexicográfico:³ o bien a la que considera que la microestructura — ante todo, la definición — es una predicación ontológica acerca de lo que *es* el objeto referido por el vocablo de la entrada (o acerca que lo que *es* el signo mismo, lo que lo convierte también en objeto); o bien a la que postula que lo que se predica es una *significación* del signo que *se presenta*⁴ en la entrada, lo que equivale a la interposición de una construcción mental, el “significado”, en la relación referencial (semántica).

Entre los diccionarios hispánicos es difícil encontrar alguno que explore sistemáticamente la relación con *ser*; más bien todos se inclinan por la relación con *significar*. Por ello, para ilustrar la relación con *ser* tomaré como paradigma el famoso *Webster's Third New International Dictionary of the English Language*, publicado por la editorial Merriam-Webster en 1966 (y lo abreviaré como *W3*), en tanto que utilizaré el *Petit Robert (PR, 1971)* francés, el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia (*DRAE, 1984*) y nuestro *Diccionario básico del español de México (DBEM, 1986)* principalmente, para ilustrar la relación con *significar*.

1

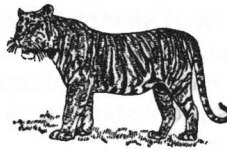
Las definiciones, como las del *W3*, que pueden leerse con *ser*, se consideran como definiciones de los objetos referidos y no como definiciones de

³ Sobre las interpretaciones posibles de la relación Cf. Rey-Debove 1966 y 1969, y mi libro en preparación.

⁴ Sobre la tesis de que el signo de la entrada es un signo *presentado* o *mencionado* véase Lara 1989.

los significados de los signos que los representan. El *tigre* (*tiger*), por ejemplo, se define en ese diccionario con una cuidadosa descripción de sus características físicas, con una referencia a su identificador taxonómico zoológico (*felis tigris*) y con un dibujo que lo ostenta (véase la ilustración 1). La cuestión no es, qué *signifique tigre* o *tiger*, sino qué *es un tigre* (incluso nótese que la definición comienza con “*A large Asiatic carnivorous...*”, de donde la lectura del artículo tendrá que ser: “*A tiger is a large Asiatic carnivorous...*”).

ti-ger \ˈtɪɡə(r)\ *n.*, *pl tigers* also **tiger** [ME *tigre*, fr. OE *tiger* & OF *tigre*, both fr. *L tigris*, fr. Gk, of Iranian origin; akin to Av *tighri-* arrow, *tighra-* pointed; akin to Skt *tejate* it is sharp — more at **STICK**] **1 a** : a large Asiatic carnivorous mammal (*Felis tigris*) having a tawny coat transversely striped with black, a long tufted tail that is ringed with black, underparts that are mostly white, and no mane, being typically slightly larger than the lion with a total length usu. of 9 to 10 feet but sometimes of more than 12 feet, living usu. on the ground, feeding mostly on larger mammals (as cattle), in some cases including man, and ranging from Persia across Asia to the Malay peninsula, Sumatra, and Java and northward to southern Siberia and Manchuria — compare **BENGAL TIGER**, **SABER-TOOTHED TIGER** **b** : any of several large felid mammals: as (1) *Africa* : **LEOPARD** (2) : **JAGUAR** (3) : **COUGAR** **c** : a domestic cat with a striped pattern : **TIGER CAT** **d Austral** : **TASMANIAN WOLF** **e** : **TIGER SNAKE** **f** : any of several strong vigorous aggressive fishes: as (1) : **TIGER SHARK** (2) *Africa* : a large grunt (*Pomadasys operculare*) of the Indian ocean that is highly esteemed as a sport and food fish (3) : a fish that is a hybrid between the muskellunge and pike **2 a** : a representation of a tiger usu. as a symbol or badge (as of an organization) **b often cap** : any of several organizations having a tiger as recognized emblem; also : a member of such an organization **3 a** : a person or sometimes an animal of fierce and bloodthirsty ways **b** : fierce tigerish quality or aspect (<aroused the ~ in his nature>) **c** : a person vigorously aggressive and usu. highly skilled in some activity (as a sport or military combat) **4 Brit a** : a groom in livery; *esp* : a young or small groom who rides usu. standing on a platform at the rear of a vehicle (as a dogcart) driven by the person on whom he is in attendance **b** : a dissolute or vulgar fellow : **SWAGGERER**, **BULLY**, **RAKE** **5 a** (1) : **BIG CAT** (2) : **LITTLE CAT** **b** (1) : **FARO** (2) : **FARO BANK** **6** : a loud cry often of the word *tiger* that terminates a round of enthusiastic cheering (as at a political or sports rally) **7 slang** : **BLIND TIGER**



tiger

ILUSTRACIÓN 1: Definición de *tiger* (W3).

2

De acuerdo con un punto de vista muy extendido en la filosofía contemporánea se podría proponer que la definición con *ser* es una definición *intensional*, en la que cada elemento de la descripción de un tigre se considera una propiedad con la que debe cumplir cierto objeto o cierto ser de la naturaleza para ser reconocido como tigre y no como otra cosa. Así lo propone Carnap (1956:242): el concepto general de *intensión* “may be characterized roughly as follows...: the intension of a predicate ‘Q’ for a speaker X is the general condition which an object y must fulfill in order for X to be willing to ascribe the predicate ‘Q’ to y”. Entonces la definición

de *tigre* del *W3* sería la definición intensional del tigre: carnívoro, de un tamaño semejante al del león, de piel rayada, etcétera.

Según Carnap, los elementos que constituyen una definición intensional de un objeto son *propiedades* y éstas “are not meant as something mental, say images or sense-data, but as something physical that the things have, a side or aspect or component or character of the things” (1956:20), por lo que el ser carnívoro, de cierto tamaño, de piel rayada, etcétera son propiedades físicas de la clase de los tigres.

Los individuos que cumplan con las propiedades determinadas por la intensión de un término forman su *extensión*, por lo que se puede considerar que es la *intensión* la determinante de la *extensión* del término en cuestión. Si esto es así, la intensión de un signo juega un papel preponderante en la determinación y en la identificación de seres como los tigres, pues cada una de sus propiedades será necesaria y suficiente para saber qué es o no es un tigre.

De acuerdo con esa idea de la intensión de un término, lo que nos ofrece el *W3* es precisamente el conjunto de criterios mediante los cuales podemos asignar cierto animal a la clase de los tigres; todo animal que cumpla con las características enunciadas por la definición será un tigre; aquél que no cumpla con ellas, no será un tigre. La definición lexicográfica con *ser* proveerá, por lo tanto, el conjunto de criterios de reconocimiento necesarios y suficientes para que un hablante, a la vista de un animal, decida si ha de formar parte de la clase de los tigres o no. Bajo ese punto de vista, las características del tigre que ofrece el *W3* adquieren una importancia mayúscula, pues cada una de ellas va cayendo, con todo el peso de su *objetividad*, sobre las posibilidades de *extensión* de un término. Aunque el *W3*, como en general todos los diccionarios, se ha cuidado de introducir sus características con cierta medida de prudencia; así dice, por ejemplo, que la piel del vientre del animal es “mostly white”; no siempre, pero generalmente; que el tigre es “typically slightly larger than the lion”, aunque puede haber excepciones; que “sometimes” llega a medir más de doce pies; que “usually” vive en tierra, etcétera.

Toda esa prudencia no tiene más finalidad que permitir excepciones y que haya tigres que no siempre cumplan con las condiciones requeridas aunque puedan formar parte de la extensión del término *tigre*.

Carnap parece haber tomado esto en cuenta. Para dar lugar en su teoría a este hecho, propone el concepto de *vaguedad intensional*.⁵ “In general terms, the determination of the intension of a predicate may start from some instances denoted by the predicate. The essential task is then

⁵ Es larga la lista de los lingüistas que se han opuesto decididamente a la idea de que la lengua tiene *vaguedad*, o que sus signos son típicamente *vagos*; tal idea proviene de los requerimientos ontológicos de la lógica, pero no corresponde a la naturaleza de la lengua. Acerca de ello, véase la excelente respuesta de Klaus Heger 1979.

to find out what variations of a given specimen in various respects (e.g., size, shape, color) are admitted within the range of the predicate. The intension of a predicate may be defined as its range, which comprehends those possible kinds of objects for which the predicate holds. In this investigation of intension, the linguist finds a new kind of vagueness, which may be called *intensional vagueness*" (Carnap 1956: 239).

Aunque también piensa Carnap que, una vez que uno descubre, en la investigación de la intensión de un signo, que hay vaguedad, siempre queda el recurso de volver a intentar otra hipótesis empírica de la intensión de una palabra, que corrija la vaguedad previa y ofrezca, al menos, una reducción sensible de la brecha de indeterminación que la produce.

3

El problema que plantea la idea de que la definición lexicográfica con *ser* es una definición intensional del objeto nombrado es la dificultad del reconocimiento de propiedades "del objeto", que no sean producto de construcciones "mentales" del hablante. Es por lo tanto, el viejo problema del realismo y el nominalismo. Para Carnap, la investigación de la intensión de un término consiste básicamente de dos procedimientos: el del estudio de la conducta de un hablante frente a ciertos objetos, que tendrá como resultado una lista de propiedades "reconocidas" por el hablante en el objeto, y lo que Carnap llama "método del análisis de la estructura" del organismo del hablante, mediante el cual, en conocimiento profundo de su estructura fisiológica, neurológica y perceptual, se puede calcular a qué clase de estímulos reacciona y cómo. Ninguno de estos dos métodos resuelve el problema en los términos en que lo plantea la definición de las propiedades de la intensión, de acuerdo con la cual tales propiedades *son* del objeto; un reconocimiento de esas propiedades implicaría la existencia de medios de acercamiento y aprehensión del objeto que no pasaran, como pide Carnap por "datos de los sentidos", sino que establecieran relaciones unívocas inmediatas con las cosas en sí.⁶

Por otra parte, si, por principio, no hay una manera de allegarse tales propiedades "fácticas" de los objetos, la determinación de la intensión del signo que los designa queda sometida a la aleatoriedad de una estadística del comportamiento de una muestra de hablantes,⁷ con lo que aparece el

⁶ Cf. mi discusión del "lenguaje objetual primario" de Russell en Lara 1989.

⁷ En relación con este punto, existe desde hace años el prurito, en la crítica de la lexicografía, de que sus análisis semánticos se basen en datos conductuales como los que preconiza Carnap: el significado de una palabra estaría dado por los resultados estadísticos de una muestra de hablantes a la cual se le preguntara qué entiende por tal o cual palabra. Estos métodos — como el del llamado "diferencial semántico" —, con lo interesantes que pueden ser, se caracterizan siempre por sustituir lo social de la lengua por el agregado

peligro de que las propiedades así reunidas no pasen de ser gratuitas y arbitrarias en relación con la cosa designada. Así lo piensa Quine, según relata Carnap: “the assignement of an intension... is not a question of fact but merely a matter of choice. [...] The linguist is free to choose any of those properties which fit to the given extension; he may be guided in his choice by a consideration of simplicity, but there is no question of right or wrong”, por lo que Quine llega a afirmar que “we have nothing for the lexicographer to be right or wrong about” (Carnap 1956: 237).⁸

Una conclusión de esta clase no puede dejar de deprimir al lexicógrafo, para quien la información que ofrece en su obra no es gratuita ni depende de su subjetividad y, contrariamente a lo que pensaría Quine, tiene algún tipo de relación verdadera con los objetos cuyos signos constituyen el cuerpo del diccionario.

III

Consideremos ahora un ejemplo semejante al del tigre, para intentar una explicación, distinta de la anterior, de la clase de datos sobre los objetos que ofrece un diccionario como el *W3*. Para ello, partamos de una definición antigua de *gato* (ilustración 2), que nos permitirá ver con más claridad el tipo de propiedades que atribuyen los diccionarios a los objetos⁹ y comparémosla con sus definiciones contemporáneas:

cuantitativo de sus hablantes y por no tener capacidad para distinguir la lengua como producto cultural, de la lengua como rasero estadístico de un conjunto de hablantes; siendo la lengua un producto de la cultura, no todos los hablantes tienen el mismo conocimiento de ella aunque todos sean capaces de usarla, y no todos los hablantes reflexionan y aplican sus reflexiones a ella, en una actuación poética, de una manera homogénea. No se debe confundir una *descripción* de un estado de lengua en una población determinada, que es lo que interesa a la lingüística, con el registro de la memoria social de la lengua, para el cual el criterio del “estado de lengua” es solamente una ayuda para poner límites a la responsabilidad del trabajo del lexicógrafo, pero nunca un sustituto “científico” de la historicidad intrínseca de una lengua.

⁸ Se suele afirmar que, tanto para Carnap como para muchos otros filósofos y lógicos, la intensión de un término determina su extensión; de la discusión de esa creencia ha partido Hillary Putnam para fundamentar su teoría del estereotipo (Putnam 1975); sin embargo, Carnap parece separar la investigación de la intensión de un término, de la determinación de su extensión *correspondiente*, por lo que debiera entonces ofrecer criterios separados para poder reconocer una extensión sin tomar en cuenta la intensión, sólo caracterizable a partir de los hablantes. En ese sentido, la teoría de Putnam sería mucho más coherente, en la medida en que supone una determinación independiente de la extensión y no reconoce el valor de la intensión a la Carnap.

⁹ El ejemplo de *gato* me ha sido sugerido por el trabajo de Alain Rey (1965a), quien cita las definiciones correspondientes de los diccionarios de Furetière: “Petit animal domestique qui miaule, qui est ennemi des souris. Le chat a les pattes, les dents, les yeux et la langue

GATO. f. m. Animal doméstico, y muy conocido, que se cria en las casas, para limpiarlas de ratones y otras sabandijas. Tiene la cabeza redonda, las orejas pequeñas, la boca grande y ragada, el hocico adornado por un lado y otro de unos bigotes a modo de cerdas: las manos armadas de corvas y agudas uñas, el cuerpo igual, y la cola larga. Relucen los ojos en la obcuridad, como si fueran de fuego: y tiene la lengua tan áspera, que lamiendo mucho en una parte, la defuebla y faca fangre. Háilos de varias colores. Es tomado del Latino *Catus*, que significa Afuto y fagaz. Lat. *Felis*. Fr. L. DE GRAN. Symb. part. 1. cap. 14. §. 2. Las astucias y afiechanzas que el gato tiene para cazar y para hurtar, cada día las vemos. HUERT. Plin. lib. 8. cap. 57. Pues hemos tratado de los ratones, y de todas las especies de ellos, justo es tratar ahora de la naturaleza del gato, fu capital enemigo.

gato¹. (Del lat. *cattus*.) m. Mamífero carnívoro, digitigrado, doméstico, de unos cinco decímetros de largo desde la cabeza hasta el arranque de la cola, que por sí sola mide dos decímetros próximamente; cabeza redonda, lengua muy áspera, patas cortas, con cinco dedos en las anteriores y cuatro en las posteriores, armados de uñas fuertes, agudas, y que el animal puede sacar o esconder a voluntad; pelaje espeso, suave, de color blanco, gris, pardo, rojizo o negro. Es muy útil en las casas, por lo mucho que persigue a los ratones. || 2. Bolso o talego en que se guarda el dinero. || 3. Dinero que se guarda en él. || 4. Instrumento de hierro que sirve para agarrar fuertemente la madera y traerla donde se pretende. Se usa para echar aros a las cubas, y en el oficio de portaventanero. || 5. Máquina compuesta de un engranaje de piñón y cremallera, con un trinquete de seguridad, que sirve para levantar grandes pesos a poca altura. También se hace con una tuercia y un husillo. || 6. Instrumento que consta de seis o más garfios de acero, y servía para reconocer y examinar el alma de los cañones y demás piezas de artillería. || 7. Trampa para coger ratones. || 8. V. **lengua**, **ojo**, **pie**, **sopas**, **uva de gato**. || 9. fig. y fam. Ladrón, ratero que hurta con astucia y engaño. || 10. fig. y fam. Hombre sagaz, astuto. || 11. fig. y fam. Hombre nacido en Madrid. || 12. fig. y fam. V. **mano**, **ojos de gato**. || 13. *Argent.* Danza popular que se baila por una o dos parejas con movimientos rápidos. || 14. *Argent.* Música que acompaña ese baile. || 15. *Carp.* Instrumento de hierro o de madera compuesto de dos planchas con un tornillo que permite aproximar una a otra de modo que quede fuertemente sujeta la pieza que se coge entre ambas. || 16. *Zool.* Se da este nombre a todos los felidos en general. || **cerval**, o **clavo**. Especie de gato cuya cola llega a 35 centímetros de longitud; tiene la cabeza gruesa, con pelos largos alrededor de

CHAT, CHATTE [ʃa, ʃat]. n. (XII^o; bas lat. *cattus*).

1. ♦ 1^o Petit mammifère familier à poil doux, aux yeux oblongs et brillants, à oreilles triangulaires. V. *Matou*, et (*fam.*) *Minet*, *minou*, *mistigri*. *Chat noir*, *gris*, *blanc*. *Chat commun*, *chat de gouttière*. *Chat angora*, *siamois*, *persan*. *Le Chat*, roman de Colette. *Le Chat botté*, héros d'un conte de Perrault. *Les Griffes*, les moustaches du chat. *Le chat miaule* (V. *Miaou*), *ronronne*. « *Les chats puissants et doux, orgueil de la maison* » (BAUDEL.). « *L'idéal du calme est dans un chat assis* » (RENARD). *Chat souricier*, *teur de souris*, *de rats*. *Petits chats* (V. *Chaton*). *Chat retourné à l'état sauvage*. V. *Haret*. *Peau de chat*. *Pelage*, *fouurrure du chat*. — Loc. et prov. *La nuit tous les chats sont gris* : on confond les personnes, les choses dans l'obscurité. — *Quand le chat n'est pas là, les souris dansent* : les subordonnés s'émancipent quand le maître est absent. — *Chat échaudé craint l'eau froide* : une mésaventure rend prudent à l'excès. — *À bon chat bon rat* : la défense, la réplique vaut, vaudra l'attaque. ♦ 2^o Loc. *fam.* (Compar.). *Être gommeau, câlin, caressant comme un chat*. Adj. *Elle est chaude* : câline. — T. d'affection. *Mon chat, ma petite chatte*. ♦ *Jouer avec sa victime comme un chat avec une souris*. — *Être, vivre comme chien et chat* : éprouver de l'antipathie, de la haine l'un pour l'autre. — *Écrire comme un chat* : d'une manière illisible, désordonnée. V. *Griffonner*. — *Appeler* un chat un chat*. — *C'est de la bouillie* pour les chats*. — *Toilette de chat* : toilette sommaire. — (Fig.) *Avoir un chat dans la gorge* : être enrôlé. — *Acheter chat en poche*, sans connaître, sans examiner l'objet qu'on achète. — *Il n'y a pas un chat* : il n'y a absolument personne. « *Pas un chat dans les rues du village* » (DAUD.). — *Il n'y a pas de quoi fouetter un chat* : la faute, l'affaire est insignifiante; ne mérite pas de punition. *Avoir d'autres chats à fouetter* : d'autres affaires en tête, plus importantes. — *Donner sa langue au chat* : s'avouer incapable de trouver une solution. ♦ *Danse*. *Saut de chat* : bond latéral. ♦ *Langue de chat* : biscuit. ♦ *Œil de chat* : agate. ♦ 3^o Celui qui poursuit les autres (à un jeu); jeu de poursuite. *Chat, chat perché*. *Jouer au chat perché* (ACAD.), à *chat perché*. *Crier « chat » en touchant celui qu'on poursuit*. ♦ 4^o *Chat*. Mammifère carnívore (*Felidés*) dont le chat (1^o) est le type. « *Chats sauvages*. V. *Guepard*, *ocelot*, *serval*. *Chat-tigre* (*margay*). — (Enfants) *Un gros chat* : un lion, un tigre.

II. Fig. (XIII^e, « machine de guerre »). Vx. Instrument à griffes. V. *Grappin*. Mod. (angl.) *Chat à neuf queues*: fouet à neuf lanières.

♦ HOM. *Chas*, *schah*.

1cat \ˈkɑt, usu -ad-+V\ n -s often attrib [ME *cat*, *catte*, fr. OE *catt*, *catte*; akin to OFris *katte*, OHG *kazza*, ON *kǫttr*; all fr. a prehistoric NGmc-WGmc word prob. borrowed fr. LL *cattus*, *cattia*, perh. of Hamitic origin; akin to Berber *kaddisika* cat, Nubian *kaddis*] 1 a : a long-domesticated carnivorous mammal that is usu. regarded as a distinct species (*Felis catus* syn. *F. domestica*) though probably ultimately derived by selection from among the hybrid progeny of several small Old World wildcats (as the Kaffir cat and the European wildcat), that occurs in several varieties distinguished chiefly by length of coat, body form, and presence or absence of tail, and that makes a pet valuable in controlling rodents and other small vermin but tends to revert to a feral state if not housed and cared for — see ARBYSIANIAN CAT, ANGORA CAT, MANX CAT, PERSIAN CAT, SIAMESE CAT b : a member of the family Felidae (as a lion, leopard, jaguar, or wildcat) c : an animal that in appearance or behavior resembles any member of the family Felidae — usu. used with a qualifying term (bear ~), (tody ~) (polecat) (native ~) d : the fur or pelt of the domestic cat 2 : a person felt to resemble a cat: as a : a malicious woman; esp : one given to making caty remarks about other women b : a timid person — used with a modifier (a scared ~) 3 : a low movable defensive structure used in medieval warfare as a means of approaching fortifications 4 a : the tapered peg used in tipcat b [by shortening] : TIPCAT 5 : a strong tackle used to hoist an anchor to the cathead of a ship 6 a : a seagoing ship with a narrow stern, projecting quarters, and deep waist formerly used in England in the coal and timber trade b : an old-fashioned 3-masted Deal lugger c [by shortening] : CATBOAT 7 [by shortening] : CAT-O'-NINE-TAILS 8 [by shortening] : CATSWIP — usu. used with a qualifying term (channel ~) (blue ~) (mud ~) 9 : a double tripod that rests on three of its legs however it is set down and is usu. used as a stand near or over an open fireplace 10 : ONE OLD CAT 11 *slang* a : SKAT b : KITTY C 12 : the part of the first coat of plaster going between laths 13 a : BIG CAT b : LITTLE CAT 14 *slang* a : a player or a devotee of hot jazz b : HEPCAT d : GUY, PERSON, CHARACTER 15 : the heraldic representation of a European wildcat or a domestic cat

Lo primero que uno nota es que, desde el diccionario de *Autoridades* (1739) para acá (y, como señala Alain Rey (1965a), los de Furetière y Richelet), el componente zoológico “objetivo” de la definición ha aumentado en diversos grados: desde el simple enunciado de su identificador taxonómico hasta la observación que ofrece el *W3* acerca de su posible origen en los gatos salvajes del Viejo Mundo; en cambio, se han conservado los rasgos sencillos que permiten a todo hablante reconocer el gato como animal doméstico y mascota: el brillo de sus ojos, la lengua áspera —observación que parece ser exclusiva de los diccionarios de la Academia Española—, la variedad de su piel y su función de enemigo de los ratones “y otras sabandijas” en las casas. (Ya este último carácter, tan destacado en los diccionarios antiguos, se ve pospuesto en los modernos; de hecho, en el *PR* solamente se puede recuperar a partir de refranes y dichos como: “Quand le chat n’est pas là, les souris dansent”, “à bon chat, bon rat” o “jouer avec sa victime comme un chat avec une souris”).

En un primer análisis, podríamos suponer que las definiciones antiguas de *gato* y *chat* consistían en un conjunto de características “típicas” de los gatos, es decir, aquellas que un miembro de esas sociedades podía experimentar directamente al entrar en contacto con los gatos; las modernas, en cambio, habrán agregado a aquellas características las que la zoología determina como necesarias y suficientes para que ciertos animales se consideren gatos. Así lo piensa Alain Rey, quien ve las características típicas del gato para un hablante común como rasgos que se inscriben “dans les structures de la pensée commune et de l’expérience phénoménologique que reflète le langage”, en tanto que las que provienen de la zoología —de la ciencia— obedecen a que “la pensée scientifique, forte de son système hiérarchisé, cohérente et relativement simple, longtemps persuadée de son adéquation parfaite au réel, s’est imposée, à travers de maladroits intermédiaires, à la sémantique lexicographique” (Rey, 1965a:77); podríamos entonces separar, dentro de los artículos lexicográficos correspondientes, las características, típicas para los hablantes, de un animal como el gato, de las que son importantes desde el punto de vista de la zoología.

Podríamos decir que las propiedades de ser mamífero, carnívoro y félico el gato, parecen corresponder a la clase de propiedades necesarias y suficientes que requiere Carnap para que un gato sea identificado como tal en una clase extensional. En cambio las otras, que se veían como arbitrarias, que no conducirían ni a verdades ni a falsedades, no parecen ser gratuitas, sino que corresponden, al menos, a modos “fenomenológicos”

semblables au lion” y de Richelet: “Animal très connu, qui est ordinairement gris ou noir, gris et blanc, ou noir et blanc, qui a les yeux étincelants, qui est fin, qui vit de souris et de toute sorte de chair; qui hait les rats, les souris, les chiens, les aigles, les serpents et l’herbe qu’on appelle la rüe”.

de concebir los gatos los hablantes de las comunidades lingüísticas inglesa, francesa e hispánica.

Si esto es así, la definición moderna de diccionario reúne, por lo tanto, dos tipos de información: la de las propiedades de los objetos de acuerdo con concepciones “fenomenológicas” de ellos, y la de las propiedades “objetivas” de esos objetos, tal como han sido definidas por la ciencia correspondiente; en los casos del tigre y el gato, por la zoología.¹⁰

1

El filósofo angloamericano Hillary Putnam ha ofrecido una importante contribución a la explicación de este fenómeno de la lexicografía: para él, las propiedades “fenomenológicas” corresponden a *estereotipos* de los objetos (Putnam 1975), en tanto que las segundas, delimitadas por la ciencia, constituyen descripciones de la *extensión* de la clase de los objetos a la que se asocia el estereotipo. De acuerdo con este punto de vista la *intensión* — en este caso, el estereotipo — no determina la extensión de un término, sino que ambas solamente se relacionan por su común objeto; la *intensión*, en el sentido de Carnap, desaparece de la teoría de Putnam y deja su lugar al estereotipo; éste ya no se verá, por lo tanto, como una *intensión con vaguedad*¹¹ ni se le postula una relación inmediata y fáctica con el objeto que designa.

De esta manera se podría reformular el sentido de una definición como la de *W3*, para proponer que, bajo el predominio de la ecuación sémica con *ser* (de ahí su extenso enciclopedismo) convierte su texto en una pareja, formada por la extensión del vocablo definido y el estereotipo (Putnam 1975:246). El verbo *ser*, que opera como relacionador entre la

¹⁰ Véase la definición de *tigre* en el *Petit Robert (PR)* que, al agregar otras “propiedades” a la definición zoológica, como que caza de noche y es un “carnassier cruel”, comprometería seriamente el carácter ontológico de la definición con *ser*, lo cual ya es una indicación de la existencia del otro tipo de ecuación sémica que habré de discutir en este trabajo.

TIGRE [tigr(ə)] *n. m.*, **TIGRESSE** [tigrɛs]. *n. f.* (1165; fém. 1546 [avant, une tigre]; lat. *tigris*, mot gr., o. iranienne).
 ♦ 1° *Vx.* Nom des félins à robe tachetée (léopard, panthère, etc.) ou rayée (*V. Tigre*). ♦ 2° *Mod.* Mammifère (*Féllés*) de grande taille, au pelage jaune roux rayé de bandes noires transversales, félin d'Asie et d'Indonésie, carnassier cruel, qui chasse la nuit. *Tigre royal* ou du *Bengale*. *Tigresse avec ses petits*. *Le tigre feule, râle, rauque*. *Chasse au tigre*. *Peau de tigre*, utilisée comme tapis, descente de lit. ♦ 3° *Vx* ou *littér.* (XVI^e). Personne cruelle, impitoyable. « *Tigre altéré de sang qui me défends les larmes* » (CORN.). *Une tigresse*, une femme très agressive, très jalouse. ♦ 4° (Danse). *Tigre*, danseuse du corps de ballet, au-dessus du rat. ♦ 5° (1680; par anal. d'aspect du tigre, 1°). *Punaise tigre*, ou *tigre du poirier*, insecte hémiptère, aux élytres tachés de brun, qui s'attaque aux feuilles du poirier.

¹¹ Cf. Putnam 1975:265: “A word whose extension is fixed socially and not individually is not the same thing as a word whose extension is *vaguely* fixed individually”.

entrada y la definición, tendrá que considerarse como manifestador, tanto de las características del estereotipo, como de las del objeto en sí.

2

En otro trabajo (Lara 1990:29-32), sobre la base de postulados que ofrece la biología¹² propongo que la memoria de un ser humano se forma mediante un paulatino proceso de integración de informaciones provenientes del exterior del individuo en conjuntos de datos de mayor complejidad; si eso es así para cada individuo, en el momento en que la memoria se manifiesta en el lenguaje, éste necesariamente se construye en un “espacio público”, en el cual se comparten ciertos rasgos de significado de las palabras y se pierden todos aquellos que, siendo particulares a cada miembro de la comunidad, no logran superar el nivel del ruido informativo y quedan sin una interpretación que los convierta en información social verdadera. Los elementos que componen el significado de una palabra, por lo tanto, no son efecto directo de la relación entre un hablante y un objeto, sino construcciones sociales, que desde su origen manifiestan una interpretación del objeto de acuerdo con el contexto social que resulte significativo para toda la sociedad.

De acuerdo con esta interpretación —que creo no se contradice con el sentido de las propuestas de Putnam— un *estereotipo* será, por lo tanto, una idea o un concepto social, asociado a los objetos que representa. Las características atribuidas al objeto, que constituyen el estereotipo, serán las que resulten pertinentes en un momento determinado de la vida social; no necesarias y suficientes en el sentido de Carnap, sino solamente obligatorias en la medida en que las necesidades de la comunicación lo establezcan (Putnam 1975:256). Y también en esa misma medida, no serán gratuitas, caprichosas, ni subjetivas, sino objetivas *para* esa sociedad determinada (Putnam 1975:251).

Putnam sostiene que esas características del estereotipo obedecen a una “división del trabajo lingüístico” dentro de una sociedad (Putnam 1975:228): para muchos de sus individuos, la comprensión —que es el objetivo principal del lenguaje— se logra solamente con el estereotipo; el estereotipo es lo que debe aprenderse si se quiere hablar una lengua y referirse con ella al mundo. Para otros de sus individuos, cuya función en la división del trabajo es avanzar en el conocimiento de los objetos del mundo, más allá del estereotipo y con las finalidades racionales que, en nuestras culturas, le toca cubrir a la ciencia, la comprensión solamente se perfeccionará al lograr establecer las características fácticas que, en cada estadio del desarrollo del conocimiento científico, se

¹² Particularmente Atlan 1979, Thom 1975 y Wildgen 1985.

consideren necesarias y suficientes para determinar la pertenencia de un objeto a una clase extensional; es decir, para identificarlo como tal y no otro.

En consecuencia, de la idea de Putnam de que existe una “división del trabajo lingüístico”, correspondiente a la división social del trabajo, se puede también inferir que la mezcla en un diccionario de estereotipos de los objetos y definiciones extensionales, en su “impureza”, como la juzga Alain Rey,¹³ es un efecto irremediable de la evolución particular que han tenido nuestras sociedades, pero, en vez de seguir considerándolo como un caso de impureza o de mezcla, es preferible buscar una explicación unitaria, que haga justicia a la realidad y nos permita comprender adecuadamente las características y los objetivos de la lexicografía contemporánea. Es decir, es necesario dejar de separar el estereotipo como conocimiento “directo” del hablante ajeno a la ciencia —lo que muchos lingüistas llaman “conocimiento precientífico”— del conocimiento científico. Si se deja de ver el primero, por lo tanto, como efecto de una “naturalidad” del ser humano frente al mundo y el segundo como resultado de una “artificialidad” impuesta a su naturaleza por el desarrollo de la ciencia,¹⁴ lo que ganaremos será una mejor teoría de la semántica y una mejor teoría del diccionario contemporáneo. La hipótesis de Putnam, de que la diferencia solamente estriba en la división social del trabajo tiene la ventaja de que une ambas interpretaciones: es esa repartición social del trabajo y del conocimiento la que establece la separación del conocimiento científico de los objetos respecto de su conocimiento social compartido. Pero el conocimiento científico no se contrapone al conocimiento social, sino que constituye su avanzada; y una vez establecido el nuevo conocimiento, regresa a la sociedad a permear el conocimiento anterior y modificarlo (y modificarse a sí mismo, algo que suele molestar a algunos científicos). Así, podemos considerar que las definiciones antiguas de *gato* no obedecen a una naturalidad precientífica, sino que son producto de lo que el conocimiento racional podía producir en su época. ¿No parece haber, en la definición de *gato* de Richelet, un espíritu taxonómico equivalente al moderno? ¿A qué si no a esa necesidad obedece tan larga lista de colores de la piel del gato y una lista tan aparentemente caprichosa como la de los gustos y disgustos del animal?

¹³ Cf. Rey 1965b:70: “C’est au cours du XVIII^e siècle, à travers les éditions successives des jésuites de Trévoux, qui enrichissent le texte de Furetière, et sur tout dans l’encyclopédie de Diderot et D’Alembert, “dictionnaire raisonné”, inspiré à la fois de Bayle (encyclopédiste pur) et de Chambers, que se fera le *mélange impur* de l’étude de la langue et de la description des choses, ou plutôt des concepts” (el subrayado es mío).

¹⁴ En la historia de la semántica, este concepto del hombre natural, precientífico, que implica una división tajante de la ciencia en relación con el conocimiento social, ha dado lugar a varias ingenuidades, cuya crítica no se hizo esperar; Cf. Heger 1965.

IV

Ahora habrá que preguntarse por la naturaleza del estereotipo.¹⁵ Putnam, como en general los filósofos, rechaza la idea de que se trate de un hecho “mental”; lo considera una “teoría”¹⁶ del objeto: “There is somehow associated with the word ‘tiger’ a *theory*; not the actual theory we believe about tigers, which is very complex, but an oversimplified theory which describes a, so to speak, tiger *stereotype*... There are a few facts about... ‘tiger’... such that one can convey the use of... ‘tiger’ by simply conveying those facts... this has the status of an empirical hypothesis. [...]If this hypothesis is right, then I think it is clear what the problem of the theory of meaning is, regardless of whether or not one chooses to call it ‘theory of meaning’. The question is to explore and explain this empirical phenomenon” (Putnam 1982: 196).

1

Un estereotipo no es un conjunto de propiedades fácticas del objeto, obtenidas en alguna forma directamente de él mismo, sino una construcción elaborada por la sociedad en su memoria. Se puede decir que es una abstracción, en la cual ciertas características perceptibles del objeto no se toman en cuenta y otras se destacan para formar el estereotipo. Consideremos otro ejemplo: hace años, la Academia Española (1956) definía *perro* como “mamífero doméstico de la familia de los cánidos, de tamaño, forma y pelaje muy diversos, según las razas, pero siempre con la cola de menor longitud que las patas posteriores...”; dada la dificultad de definir *perro*, la Academia Española buscó alguna característica que sirviera para diferenciarlo de otros mamíferos domésticos, y aparentemente no pudo encontrar otra que la relación del tamaño de su cola con el de sus patas posteriores. La definición dio lugar a un sinnúmero de censuras y burlas por parte de las sociedades hispánicas. Es probable que tal característica sea cierta, pero el error de la Academia consistió en no haber tomado en cuenta el estereotipo del perro para la sociedad, en el cual es más importante, por ejemplo, su ladrido o su mover la cola cuando está contento, que el tamaño de su cola, que ni es pertinente, ni sirve para considerar perros, por ejemplo, a tantos a los que las sociedades contemporáneas prefieren cortársela, como los *boxers* y los *bulldogs*.

¹⁵ Una definición de la noción de estereotipo en relación con la teoría estructuralista de la semántica puede verse en Lara 1990:195-213.

¹⁶ Hay que tomar en cuenta que “theory” significa en inglés algo menos riguroso que en español: lo que nosotros preferiríamos llamar “comprensión”, “principio de explicación” o incluso “hipótesis”.

El estereotipo de un objeto de conocimiento, por lo tanto, es ante todo *pertinente para una sociedad*. No es resultado de una selección arbitraria del lingüista o del lexicógrafo — como ocurría con las ideas de Carnap y Quine antes referidas —, sino de la selección significativa que se opera en el espacio de la memoria social.

2

Tan es así, que hay estereotipos que son contradictorios con las características “reales” de los objetos — es decir, definidas por el conocimiento científico. Por ejemplo, todavía hoy, el *PR* y el *DRAE* definen la *estrella* (Cf. Lara 1990: 195-212) en su primera acepción como “cada uno de los innumerables cuerpos que brillan en la bóveda celeste, a excepción del Sol y la Luna”. Para un miembro de las sociedades de las que tratamos, la distinción entre el Sol, la Luna y las estrellas es clara, a pesar de que la ciencia contemporánea sostiene, no solamente que el Sol es una estrella, sino además que es la estrella que mejor conocemos; de ahí la adecuación de las definiciones citadas al estado actual de nuestras sociedades.¹⁷ Siendo el estereotipo una conceptualización pertinente para la sociedad, como observa Putnam, no se puede presuponer que “any particular stereotype should be *correct*, or that the majority of our stereotypes remain correct forever. Linguistic obligatoriness is not supposed to be an index of unreachability or even of truth” (Putnam 1975:256). Pero no es lo mismo una *corrección situada, fechada* del estereotipo¹⁸ ni que un valor de verdad absoluta, como desearía cierta filosofía, ni que una neutralidad total en relación con criterios de verdad relativos a cierto estado de la sociedad y del conocimiento (en este último punto discrepo, en consecuencia, de Putnam). Hay una verdad en el estereotipo, pero su naturaleza es diferente a la que postulan la ontología y la lógica. Se trata de una *verdad social*, de la que deriva su obligatoriedad.

3

Por último, puede suceder que un estereotipo ni siquiera esté formado por características correspondientes a algún rasgo físico del objeto, como es el

¹⁷ En nuestro *Diccionario básico del español de México* (1986) alteramos ya el orden de acepciones del artículo correspondiente para ofrecer como estereotipo la definición científica de la *estrella*, obediendo al hecho de que el conocimiento científico de ese cuerpo celeste ya permeó a las generaciones jóvenes de la sociedad. El significado tradicional, como el del *PR* y el *DRAE*, pasó a la segunda acepción.

¹⁸ Si todos los diccionarios asumieran esta característica de la definición por estereotipos, su valor etnográfico y, en consecuencia, su riqueza interpretativa, crecería notablemente.

caso de las anotaciones de los diccionarios acerca de la “crueldad sangui-naria” del tigre. Ni física ni etológicamente puede considerarse cruel y sanguinario a un tigre; solamente puede mirárselo así desde una valoración estrictamente humana, que le imputa comportamientos morales como parte de su naturaleza; pero estas imputaciones, por determinar el estereotipo, tienen *valor normativo* (Putnam 1975:251) para la sociedad: determinan lo que es inteligible en la comunicación, a pesar de la existencia del conocimiento científico, con lo cual incluso los especialistas en zoología tienen que asumir el significado que circula socialmente en sus propias expresiones verbales.

La teoría del estereotipo, en consecuencia, sobre la base de una interpretación del pensamiento de Putnam, ofrece tres notas fundamentales de sus características: el estereotipo es pertinente para una sociedad; su corrección o su veracidad no es absoluta, sino situada o fechada; y llega a tener valor normativo para esa sociedad.

V

La interpretación del contenido de una definición lexicográfica desde el punto de vista de la teoría del estereotipo parece más adecuada a los hechos que la que se basa en una definición intensional. Más adecuada tanto desde el punto de vista de la discusión filosófica iniciada por Carnap, como desde el punto de vista de lo que sabe el conjunto de los miembros de una comunidad lingüística. Si es así como ha de interpretarse la definición lexicográfica, entonces la ecuación sémica con *ser* como relacionador entre la entrada y la definición, en cuanto establece una relación de carácter ontológico, presenta una dificultad insalvable: una predicación ontológica no puede estar sujeta a una veracidad social limitada y relativa, como sucede con los estereotipos. Por lo contrario, cada vez que se pregunte *qué es* un objeto, habrá que dar una definición intensional de la clase a la que pertenezca y, en donde sea posible, una definición extensional. Si el artículo lexicográfico del *W3* se interpreta con esa ecuación sémica, su definición quedará irremediabilmente partida en dos: una parte identifica al objeto y establece las condiciones necesarias y suficientes para que cierto individuo forme parte de su clase intensional, y otra parte accede a la presentación del estereotipo, que es la identificación social pertinente del objeto. Incluso, como señala Alain Rey (*op. cit.*), un diccionario de esa clase tenderá a ser cada vez más un conjunto de explicaciones científicas (zoológicas, botánicas, químicas, etcétera), que una obra lexicográfica homogénea; es decir, se convertirá en *una enciclopedia*.¹⁹ La

¹⁹ Sobre la distinción entre diccionarios y enciclopedias, véase Lara 1990:213-231. Allí

ecuación sémica con *ser* es, por lo tanto, una ecuación característica del artículo enciclopédico.

VI

Que el estereotipo sea una abstracción, una construcción “mental”, una “hipótesis empírica” o incluso una “teoría” de un objeto — con lo que de “mentales” tienen esos términos — es secundario frente a su concreción empírica. Hasta ahora he venido tratando de demostrar esa concreción del estereotipo sobre la base de una inspección de artículos lexicográficos escogidos, como representantes comunes de la práctica tradicional de la lexicografía, y bajo la consideración de que los diccionarios existentes son fenómenos lingüísticos notables y no simples conglomerados gratuitos y utilitarios de hechos lingüísticos aislados e inconexos. Esa inspección se ha visto sostenida por el pensamiento de Hillary Putnam y con su ayuda he tratado de desarrollar la argumentación teórica necesaria. Aunque las dimensiones de este trabajo ya no me permiten alargar lo suficiente mis argumentos, no quiero soslayar el aporte de otro conjunto importante de investigaciones, que parten de los experimentos de la psicóloga Eleanor Rosch (1977) y han llegado a incorporarse en la tendencia lingüística contemporánea llamada “lingüística cognoscitiva”.

1

Lo que Rosch y sus seguidores han demostrado sobre la base de experimentos en comunidades lingüísticas diversas es la existencia de procedimientos cognoscitivos universales que aplican los seres humanos a su conocimiento del mundo que los rodea. Las configuraciones resultantes de esos procedimientos son lo que llama *prototipos* (véase el libro de John R. Taylor, 1989, para una discusión y una síntesis de lo logrado).

Tanto para objetos del mundo natural, como pueden ser los árboles, los animales, las montañas; como para objetos de la cultura, como los recipientes y los muebles; como también para objetos abstractos, como las figuras geométricas y los números, Rosch y sus seguidores han venido demostrando que existen procedimientos cognoscitivos por los cuales los humanos categorizamos y clasificamos los objetos en configuraciones que yo he llamado, con Putnam, estereotipos, pero que ella prefiere designar como *prototipos*.

he caracterizado al *W3* precisamente como un “diccionario enciclopédico”. El hecho de que acostumbre iniciar la definición con un artículo definido o indefinido (cf. § 1.1) refuerza la interpretación de la ecuación sémica con *ser* (*to be*) y no con *significar* (*to mean*).

Hay que hacer la salvedad de que la teoría del prototipo de Rosch atiende fundamentalmente a la existencia de procedimientos cognoscitivos naturales y no al papel que juega la sociedad en su consolidación y su transmisión. La lexicografía en cambio, una disciplina radicalmente social, plasma los resultados de esos procedimientos en la lengua compartida por todos los miembros de la sociedad, aunque no haya dado lugar, hasta ahora, a la explicación teórica necesaria.

2

Para la tradición lingüística europea, estos esquemas de objetos con los que opera la lengua, estos estereotipos o prototipos, estas abstracciones cognoscitivas del orden de la *gestalt*, han sido, desde que se implantó la enseñanza saussureana, *significados*. Basta considerar el ya clásico *Begriffssystem als Grundlage für die Lexikographie* de Rudolph Hallig y Walther von Wartburg (1963) para reconocer en la ruta seguida por el pensamiento estructuralista — fundador de la semántica contemporánea — una serie de plantamientos semejantes a los que he venido ofreciendo. Sin embargo, aunque los planteamientos sean semejantes, la teoría binarista, atomista y estrechamente aristotélica de la semántica estructuralista no podía formular una noción como la del estereotipo sin desvirtuarse totalmente. De ahí la necesidad de un planteamiento nuevo, que recoja la experiencia obtenida y la incorpore en una teoría del estereotipo.

3

Como señalé al principio de este trabajo, la segunda interpretación posible de la ecuación sémica del artículo lexicográfico propone que se trata de una relación de *significación* que mediatiza la relación entre la palabra y su referente del mundo real. El *significado* ha sido siempre una abstracción, una configuración o un esquema formado por elementos significativos y pertinentes para reconocer un objeto en una comunidad lingüística específica. Que la semántica estructural haya adjudicado a esos elementos un carácter sistemático autocontenido, ajeno a la realidad que designan; que los haya visto como rasgos significativos mínimos y binarios; y que de esa manera haya clausurado toda relación efectiva con los mecanismos de aprehensión de la realidad de los seres humanos, es un hecho de interpretación teórica. Pero si ahora se reconsideran los elementos constituyentes del significado de acuerdo con las concepciones cognoscitivas contemporáneas, no es difícil llegar a la conclusión de que el significado de un vocablo es su estereotipo, constituido con el concurso de dos dimensiones del conocimiento: la que proviene de nuestra naturaleza cognoscitiva

(los sentidos y los medios neurológicos de los que dispongamos para organizar los datos de los sentidos) y la que proviene de nuestra naturaleza social (el aprendizaje de la manera de interpretar nuestro conocimiento en nuestro medio social y los medios de que aprendemos a disponer para comunicarnos inteligiblemente con los demás miembros de nuestra sociedad). Se podría decir: la dimensión prototípica y la dimensión estereotípica. Sólo que en realidad prototipo y estereotipo, tal como los proponen Rosch y Putnam son dos versiones parciales del mismo fenómeno: la formación del significado en una lengua real y para una comunidad lingüística específica.

Si se releen los ejemplos citados de *tigre* y *gato* suponiendo que la ecuación sémica relaciona la entrada con la definición lexicográfica con *significar*, la cuestión ya no será *qué es un tigre o un gato*, sino *qué significa tigre o gato*. Los efectos de esta segunda interpretación no se hacen esperar: ya no será cuestión de deslindar propiedades de los tigres y los gatos, sino de explicar lo que los hablantes de cada lengua entienden por los signos *tigre* y *gato*. Ahora sí, que el gato cace ratones, le reluzcan los ojos en la oscuridad, etcétera, o que el tigre, además de tener la piel rayada, sea carnívoro y además sanguinario, no podrá interpretarse como si cada una de esas características fuera una propiedad intensional de las clases de esos animales, sino como sus características estereotípicas; es decir, como aquellos elementos que dan sentido a la comprensión social de los tigres y los gatos. Igualmente, que las estrellas se distingan del Sol deja de ser un error de carácter científico (y ontológico), o una falsedad, para explicar *qué significan Sol y estrella* para una comunidad lingüística.

La lectura del diccionario recupera en esa forma su armonía, y la peculiaridad significativa del diccionario se destaca. No habrá mezcla de conocimiento precientífico o natural y conocimiento científico, sino la unidad del conocimiento social de los objetos, manifiesta en su *significado*.

VII

La interpretación de la ecuación sémica con *significar* no implica la pérdida del contacto, o la pérdida de la relación con el objeto significado, sino que solamente la mediatiza, destacando, precisamente, esa construcción social que llamamos *estereotipo*; de ahí también que la predicación con *significar* en el artículo lexicográfico pueda extenderse a la descripción de la extensión de un término, como sucede con las indicaciones zoológicas en los ejemplos de *tigre* y *gato*. Porque el diccionario es un instrumento de conocimiento que opera sobre la lengua, no le es posible hacer abstracción de la objetividad científica contemporánea y reducirse al registro de estereotipos, en los muchísimos casos en los que las palabras tienen

referentes que atraen al espíritu de investigación científica; el lector del diccionario se sentiría defraudado si del *tigre* solamente se le diera su estereotipo y no su clasificación zoológica, así como no acepta hoy en día que el *Sol* no se defina como *estrella*. La evolución de nuestras sociedades se dirige por la racionalidad de sus conocimientos y esta racionalidad exige que el conocimiento científico pase a formar parte de la definición lexicográfica de una palabra.

De manera concomitante, un diccionario que solamente atendiera al conocimiento objetivo científico de los objetos y no a los estereotipos que organizan la comunicación, dejaría de tomar en cuenta la naturaleza del lenguaje y vería a tal punto empobrecido su vehículo de expresión — la lengua natural, pese a todo — que su propia organización caería pulverizada en un conjunto inconexo de términos, unos distintos, otros semejantes, cuyo poder evocador y, por lo tanto, significativo, desaparecería. Cada término sería un término cuya extensión estuviera determinada por una teoría científica y, por lo tanto, la comunicación humana y aun científica, se vería segmentada en pequeños lenguajes teóricos inconmensurables entre sí. Por eso Putnam afirma que, si un hablante aprende la palabra *electricidad*, por ejemplo, y con ella su significado estereotípico, que la define por sus manifestaciones naturales, como el rayo y sus efectos, como las chispas, la luz artificial, etcétera, está en posesión de su significado, independientemente de la extensión que tenga el término: “If a number of speakers use the word ‘electricity’ to refer to electricity, and, in addition, they have the standard sort of associations with the word — that it refers to a magnitude which can move or flow — then I suggest, the question of whether it has ‘the same meaning’ in their various idiolects simply does not arise” (Putnam 1982:201). Esta capacidad de permitir la comprensión entre hablantes convierte, según Putnam, a un término así en un “término transteórico” (1982:202) que, por lo tanto, va más allá de las determinaciones particulares a una teoría de la extensión de un término y se convierte en una de las ventajas constitutivas de la lengua natural.

El estereotipo, por lo tanto, tiene una objetividad característica en el orden social; no procede de un contacto inmediato y ajeno a los datos de los sentidos con los objetos, ni sus propiedades se fijan de una vez para siempre; su objetividad es relativa a la sociedad y al tiempo en que ocurre y se fija a partir de la pertinencia de ciertos rasgos de los objetos que resultan “reales” para esa sociedad en ese momento determinado. Vendrá después el enfoque científico a revisar esa objetividad y a someterla a prueba, al punto de contradecir al estereotipo o, simplemente, corregirlo. Pero tales situaciones se darán siempre bajo condiciones propias de una inteligibilidad social y no de la pura racionalidad científica; por eso los hablantes de las lenguas que hemos estado tratando siguen diciendo que “el Sol sale y se pone”, “se lève et se couche”, “rises and falls”, aunque la

explicación científica nos asegure que el Sol está quieto, para cualquier efecto de importancia en nuestro sistema solar, y es la Tierra la que se mueve. Toca al diccionario explicar los estereotipos correspondientes de la salida y la puesta del Sol. El astrónomo, como hablante y miembro de estas sociedades, sigue utilizando este lenguaje; su lengua materna.

BIBLIOGRAFÍA

- Atlan 1979: Atlan, Henri, *Entre le crystal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant*, Seuil, Paris.
- Carnap 1956: Carnap, Rudolph, *Meaning and Necessity. A Study in Semantics and Modal Logic*, Univ. of Chicago Press, Chicago, enlarged edition.
- Hallig y Wartburg 1963: Hallig, Rudolph y Walther von Wartburg, *Begriffssystem als Grundlage für die Lexikographie*, Akademie der Wissenschaften, Berlin (1a. ed. 1952).
- Heger 1965: Heger, Klaus, "Les bases méthodologiques de l'onomasiologie et du classement par concepts", *Travaux de Linguistique et Littérature*, 3 (1965), 7-32.
- Heger 1979: Heger, Klaus, "Ungenauigkeiten in der angeblichen Ungenauigkeit sprachlicher Zeichen", *Festschrift K. Baldinger*, 22-37.
- Hoefler, M., H. Vernay y L. Wolf (eds.), *Festschrift Kurt Baldinger zum 60. Geburtstag*, M. Niemeyer, Tübingen, 1979.
- Lara 1989: Lara, L.F., "Une critique du concept de metalangage", *Folia linguistica*, 23 (1989), 389-414.
- Lara 1990: Lara, L. F., *Dimensiones de la lexicografía. A propósito del Diccionario del español de México*, El Colegio de México, México.
- Putnam 1975: Putnam, Hillary, "The meaning of meaning", en Putnam 1982, pp. 215-271.
- Putnam 1982: Putnam, Hillary, *Mind, Language and Reality*, Cambridge University Press, v. II, Cambridge.
- Rey 1965a: Rey, Alain, "A propos de la définition lexicographique", *Cah Lex*, 6 (1965), 67-80.
- Rey 1965b: Rey, Alain, "Les dictionnaires: forme et contenu", *Cah Lex*, 7, 2 (1965), 65-102.
- Rey-Debove 1966: Rey-Debove, Josette, "La définition lexicographique: recherches sur l'équation sémique", *Cah Lex*, 8 (1966), 71-94.
- Rey-Debove 1969: Rey-Debove, Josette, "Les relations entre le signe et la chose dans le discours métalinguistique: être, s'appeler, désigner, signifier et se dire", *Travaux de Linguistique et Littérature*, 7,1, (1969), 113-129.
- Rey-Debove 1971: Rey-Debove, Josette, *Etude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, Mouton, La Haya.
- Rosch 1977: Rosch, Eleanor, "Human categorization", en: N. Warren (ed.), *Studies in crosscultural psychology*, Academic Press, London, v. I.

- Taylor 1989: Taylor, John R., *Linguistic categorization. Prototypes in linguistic theory*, Clarendon Press, Oxford.
- Thom 1975: Thom, René, *Structural Stability and Morphogenesis; an Outline of a General Theory of Models*, B. Cummings Publishing, Reading, Mass.
- Wildgen 1985: Wildgen, Wolfgang, *Archetypensemantik. Grundlagen für eine dynamische Semantik auf der Basis der Katastrophentheorie*, G. Narr, Tübingen.

LAS VARIACIONES DE SENTIDO, LOS SUJETOS Y EL UNIVERSO DEL DISCURSO

JOSEFINA GARCÍA FAJARDO
El Colegio de México

Ubicación del estudio de las variaciones

Ante las cadenas de sonidos del habla, a las que podemos concederles el estatus de realidad física externa a nuestro organismo, se formula la existencia de unos principios.¹ Estos permitirían explicar las regularidades estructurales — observables intersubjetivamente — de dichas cadenas de sonidos. Desde esta óptica, la intersubjetividad y la capacidad de explicación han sido la piedra de toque para conceder el estatus de realidad: algo es real si es objeto de observación intersubjetiva; o, mejor dicho, se supone que algo ocupa el lugar de objeto de observación si de ello se obtienen descripciones aceptables intersubjetivamente; y algo es real, también, si parece necesario para explicar la existencia de lo observable intersubjetivamente.²

Así, resulta que una realidad, la aceptada porque se ha mostrado necesaria para explicar las cadenas observables de sonidos, se convierte en el centro de la investigación, dentro del área de estudios destinados a conocer la realidad interna del humano. Las formas y sus estructuras en las cadenas de sonido se convierten en datos a partir de los cuales se construye la formalización de los mecanismos que — según pretendemos — generan dichas formas. De manera paralela, los “contenidos” de las cadenas de sonido y las estructuras de estos “contenidos”, obtenidos a partir de la observación de los contextos de uso, una vez aceptados como realidad por el consenso intersubjetivo, resultan ser los datos para llegar

¹ La formulación de principios subyacentes al habla se ha propuesto desde distintas concepciones; podemos encontrarla, por ejemplo, en Wilhelm von Humboldt. En el marco de la lingüística formal, Noam Chomsky propone unos “principios” y “parámetros”.

² En los estudios formales de sintaxis, por ejemplo, se supone una intersubjetividad en el criterio de gramaticalidad, para delimitar las estructuras lingüísticas de los objetos observables y predecibles. Y a la construcción teórica llamada “gramática” se le concibe como la contraparte formal de una realidad de conocimiento inconsciente.

a conocer los mecanismos humanos mediante los cuales utilizamos las formas con los valores de contenido que les adjudicamos.

Al entrar al mundo de los contenidos, lo central en la obtención de los datos resulta ser la descripción de los significados. Sabemos muy bien que estos significados varían, para una misma forma, de un contexto de uso a otro. Aun si nuestro objeto central de investigación es la realidad interna del humano, y buscamos unos principios generales que subyacen a los mecanismos mediante los cuales se producen las variaciones, es de esperarse que los principios que se propongan estén basados en estudios que tomen en cuenta la variación de significados que las formas exhiben. En este sentido, las propuestas tenderán a mostrar su adecuación empírica.

Ahora bien, ¿cómo describir variaciones de significado posiblemente —y deseablemente, diría yo— infinitas? Supongo que mis posibilidades para clasificar las variaciones pueden ser distintas de las de otro observador, con otra visión del mundo. Sin embargo, puedo exponer, a los ojos de mi interlocutor, mi clasificación de variaciones, e intentar explicitar también, en mi formulación de mecanismos de significado, los factores que produzcan las variaciones. Si el interlocutor acepta mi clasificación, podrá, quizá, discutir la adecuación de los principios propuestos; si no la acepta, podrá, si así lo desea, proponer modificaciones a mi clasificación, con miras a obtener también modificaciones en los principios propuestos.³ Dicho en pocas palabras: se requiere un modelo de interpretación de significados que contemple la producción de variaciones,⁴ para poder emitir un juicio sobre la adecuación de las propuestas que se hagan sobre principios generales de significado.

³ Por supuesto, las propuestas de modificación de una clasificación que no estén hechas con el fin de descubrir los principios generales de la significación, podrán o no ser productivas para tal empresa. Sin embargo, me parece que las descripciones de significados elaboradas a partir de análisis del lenguaje que persiguen otros objetivos resultan una fuente sumamente rica para el estudio de las variaciones significativas con miras a desenmarañar los principios generales de los mecanismos de la significación. Así, las investigaciones que tienen como objetivo lograr una toma de conciencia —dirigida ésta a distintos ámbitos, con sus respectivos estudios— o que tienen como objetivo el estudio de la creación estética, o las identificaciones del sujeto —también en sus distintos ámbitos— constituyen puertas de entrada al mundo de las variaciones de significado. Y, por supuesto, es de esperarse que nuestras descripciones de los mecanismos de la significación resulten, por lo menos, compatibles con los principios descubiertos en los otros enfoques.

⁴ Me refiero tanto a las variaciones que una misma forma puede tener al ser utilizada en distintos contextos enunciativos, como a las distintas dimensiones de significación que una forma puede tener en un solo contexto, como serían el significado explícito y sus ambigüedades estructurales, así como las presuposiciones, los valores ilocutivos, las implicaturas, o los significados que se obtienen de la función simbólica que adquiere un rasgo conceptual o algún otro elemento lingüístico; es decir, me refiero a esa creatividad de la lengua que se observa en las dimensiones del significado (véase J. García Fajardo, "Distintas dimensiones de la significación"; ponencia presentada en el "II Coloquio Mauricio Swadesh" (1990), programada para publicarse en las actas correspondientes).

Por otra parte, la necesidad de trabajar sobre modelos que anticipen las variaciones de significado, me parece que responde al estudio de algo que es peculiar del ser humano: la creatividad que significa una modificación en el espíritu — llámese “entendimiento”, “emoción”, “juicio”, “crítica”, “toma de conciencia” —; creatividad que la lengua misma produce, en sí misma. Por supuesto que esta creatividad no se restringe a la suma de cadenas de sonidos ni a la incrustación de unas dentro de otras, sino que llega al contenido que de ellas se interpreta. Debido a esta amalgama — no petrificada — de formas y contenidos, podemos tener acceso al estudio de la creatividad que imprime su huella en el espíritu: la creatividad de significados; es decir la creatividad que llega al conocimiento, a la toma de conciencia, a la emoción estética, que conduce a la acción humana, lo que hace que la lengua pueda caracterizar al humano. La posibilidad de consenso intersubjetivo en la descripción de formas relacionadas con valores de uso es la puerta de entrada al análisis de la creatividad de significados.

Es a esta creatividad que dirigimos nuestra atención cuando intentamos describir los distintos valores que una frase tiene en diferentes contextos. Si sólo aceptásemos, como propio del uso cotidiano de la lengua, lo que tradicionalmente se ha llamado “significado literal”, sería como engañarnos a nosotros mismos intentando creer que actuamos lingüísticamente como si fuésemos máquinas que combinan elementos.⁵

En la labor de construir un modelo de la significación que tome en cuenta las variaciones de significado, surge la necesidad de describir el universo del discurso, en el cual interpretemos nuestras expresiones. El objetivo, en este punto del camino, consiste en lograr que el universo del discurso que nuestro modelo incorpore nos permita llegar tanto a las variaciones del contenido explícito de las expresiones, como a sus significaciones no explícitas. En la medida en que un modelo considere las diferencias de sentido, requerirá una concepción rica de universo del discurso.

CREER *que...* (los sujetos y las variaciones)⁶

A mi juicio, muchos de los problemas que aparecen recurrentemente al interior de los estudios de semántica formal seguirán discutiéndose sin

⁵ Este comentario no implica que la tarea de describir los significados llanos de distintas estructuras sintácticas deba relegarse, puesto que éstos juegan un papel en el uso, y central en la cadena de creaciones de significado.

⁶ Tuve la oportunidad de discutir una versión previa de este apartado con mis colegas del seminario “Módulo de representaciones semánticas”, del proyecto “Modelos cognoscitivos de la mente” (U.N.A.M.). Agradezco su entusiasmo y sus interesantes sugerencias. En

avanzar en el cuestionamiento, a menos de que se consideren seriamente las variaciones de significado. Tal es el caso de las llamadas “actitudes proposicionales”, como las que se exhiben en las construcciones subordinadas con verbos de creencia. La diferencia de sentido y la identificación del sujeto parecen borrarse cuando, en las discusiones, se llega a afirmar que “Fulano cree que P” y “Fulano cree que Q”, desde una visión omnisciente, son derivables una de la otra, siempre que P y Q, desde esa visión, tengan, por definición en un modelo formal, el mismo sentido, aunque para Fulano no sea así. Al respecto, Barbara H. Partee señala la inadecuación del tratamiento de las actitudes proposicionales en la semántica de Montague, aun si imaginásemos que se trata de un modelo para seres omniscientes, a menos de que los sujetos de los verbos de creencia se refiriesen también a seres omniscientes.⁷ Esta precisión que hace ella al planteamiento del problema corresponde al marco de relativización que propongo en el análisis que sigue. Antes de referirnos al punto central de los planteamientos de esta línea de investigación, consideremos un aspecto del significado del verbo *creer*.

Nuestro verbo español *creer* parece implicar un distanciamiento entre el sujeto y el contenido del complemento introducido por *que*. Veamos algunos casos.

1. Creo que ya llegó Julio
2. Creo que dejé mi bolsa en el mostrador
3. Creo que el director de esta película es Ettore Scola

Las oraciones anteriores parecen expresar inseguridad, por parte del individuo referido en el sujeto gramatical,⁸ con respecto a la verdad del contenido de la subordinada. Expresión de inseguridad que desaparece en:

4. Ya llegó Julio
5. Dejé mi bolsa en el mostrador
6. El director de esta película es Ettore Scola

Consideremos ahora otras oraciones, con la misma estructura, pero en tercera persona:

particular, la rigurosa lectura de Lourdes Valdivia (corresponsable del proyecto arriba referido) y la agudeza de sus comentarios me han enfrentado a la necesidad de especificar algunos puntos clave del planteamiento de los problemas que aquí presento.

⁷ Véase B. H. Partee, “Belief-sentences and the limits of semantics”, en S. Peters and E. Saarinen (eds.), *Processes, beliefs, and questions*. Reidel. Dordrecht, 1982; 87-106.

⁸ a quien, en adelante, llamaré simplemente: “el sujeto gramatical”, para abreviar.

7. Sonia cree que ya llegó Julio
8. Sonia cree que dejé mi bolsa en el mostrador
9. Sonia cree que el director de esa película es Ettore Scola

Resulta que puedo utilizar estas oraciones, en tercera persona, en dos tipos distintos de situación.⁹ En uno, puedo expresar, con ellas, que Sonia (el sujeto gramatical) no tiene plena seguridad de la verdad del contenido de las subordinadas. En este caso, podría muy bien agregar, respectivamente, para cada oración, lo siguiente:

- 7'. ...porque vio luz en su cubículo; pero no está segura.
- 8'. ...porque no recuerda habérmela visto al salir de la tienda.
- 9'. ... por la manera de relativizar las relaciones personales desde distintas visiones del mundo. Va a consultarlo en el programa.

En esta interpretación, el sujeto de la enunciación —‘yo’— no se compromete con la verdad de las subordinadas de *creer*.

Puedo, además, utilizar las tres oraciones originales (7-9), sin los agregados, en otro tipo de situación; en uno en el que expreso que Sonia está convencida de lo predicado en la subordinada —no tiene inseguridad al respecto—. Sin embargo, en este caso, yo, como sujeto enunciador, estaría rechazando como real la creencia del individuo referido en el sujeto gramatical —Sonia—; es decir que aquí niego la verdad de la creencia de Sonia. La interpretación de las oraciones correspondiente a esta situación sería congruente con los siguientes agregados:

- 7". ...no sabe que llega mañana.
- 8". ...no pude alcanzarla para decirle que estaba en el coche.
- 9". ...no sé quién la informó mal.

La primera interpretación de las construcciones con tercera persona gramatical (7 a 9) corresponde a la interpretación de las construcciones con primera persona gramatical (1 a 3), con respecto a la inseguridad, por parte del sujeto gramatical, en la verdad del contenido de la subordinada. La segunda interpretación de 7 a 9 es distinta de la interpretación de 1 a 3, con respecto al mismo punto. Sin embargo, en los dos tipos de interpretación hay un distanciamiento en el compromiso de la veracidad entre un sujeto y el contenido del complemento introducido por *que*. En un caso

⁹La ambigüedad que discuto aquí es distinta de las lecturas *de-dicto* y *de-re* que aparecen en casos como: “Josefina cree que la Octava Sinfonía de Beethoven es la Séptima Sinfonía de Beethoven”, y las lecturas metalingüística y no metalingüística que Johnson-Laird presenta con ejemplos como: “My friend thinks that transvestites are monks” (“Formal semantics and the psychology of meaning”. En S. Peters y E. Saarinen (eds.), *op cit*.

— oraciones de 1 a 3 y primera interpretación de oraciones de 7 a 9— se trata de un distanciamiento del sujeto gramatical (el que hemos traducido como ‘inseguridad’) y del sujeto de la enunciación (porque coincide con el gramatical de 1 a 3,¹⁰ distanciamiento que, de 7 a 9 hemos traducido como ‘ausencia de compromiso con la veracidad’) y en el otro caso —segunda interpretación de oraciones de 7 a 9—, sólo del sujeto de la enunciación (que tradujimos como ‘negación de la verdad’).¹¹

Sólo en una de estas dos interpretaciones de tercera persona resultaría adecuado decir que lo predicado en la subordinada del verbo *creer* obtiene el valor “verdadero” en el mundo de creencias del sujeto gramatical; en este caso, además, en el mundo de creencias del sujeto de la enunciación resultaría —quizá— falso el contenido de la subordinada. En la otra interpretación de tercera persona, no aparecería como un hecho el contenido de la subordinada, puesto que se está expresando que el sujeto gramatical no tiene certeza con respecto a a realidad de ese contenido, y que el sujeto de la enunciación no se compromete con su veracidad. En las construcciones de primera persona, tampoco podría aparecer como un hecho el contenido de la subordinada.

Por consiguiente, el valor veritativo del contenido de la subordinada de *creer* no requiere relativizarse sólo con respecto a un mundo considerado como el real —que suele interpretarse como el mundo desde el cual se hace la enunciación—,¹² sino con respecto a dos tipos de sujetos: el gramatical y el de la enunciación.¹³

¹⁰ Estoy considerando las interpretaciones que tendrían las oraciones de 1 a 3 fuera de un contexto de cita y de un acto de habla del tipo de la ironía (casos en los que los dos sujetos podrían ser distintos).

¹¹ Quizá un caso de primera persona que podría ser semejante a la segunda interpretación de las construcciones de tercera persona sería:

Creo en un sentido teleológico de la humanidad. Pero estoy consciente de que se trata de una creencia.

Se trata de una construcción sintáctica distinta de nuestro objeto de análisis, por lo que es de esperarse que presente alguna diferencia de sentido con respecto a las oraciones subordinadas del verbo *creer*, introducidas por *que*. La oración de creencia en primera persona, en esta estructura (*creo en* + frase nominal) parece que corresponde a una actitud epistémica tal que obtendría el valor “verdadero” en el mundo de creencias del sujeto. La oración adversativa hace explícito un distanciamiento del sujeto de la enunciación, en relación al contenido del complemento del verbo *creer* introducido por *en*; distanciamiento que no llega a la negación —espero, en aras de “la salud”—, sino que me parece más bien una suspensión del compromiso de veracidad con respecto a dicho contenido.

¹² Este sería el mundo que aparecería en el índice desde el cual se hace la interpretación de una expresión en la semántica propuesta por Richard Montague en “The proper treatment of quantification in ordinary English” (en R. Thomason (ed.), *Formal philosophy: selected papers of Richard Montague*. Yale University Press. New Haven, 1974).

¹³ Es en este punto del análisis que veo una correspondencia con el replanteamiento del problema que hace Bárbara H. Partee, cuando señala que el modelo de los mundos

Además, no siempre se encontrará, en el mundo de creencias de los dos sujetos, la representación de un hecho que conduzca a la verdad del contenido de la subordinada; y, en algunas ocasiones, esa representación ni siquiera conducirá a un valor veritativo determinado (verdadero o falso).¹⁴ El contenido de la subordinada requiere relacionarse con el sujeto gramatical, como un estado real, y, a la vez, como una falsedad con el sujeto de la enunciación (segunda interpretación de 7 a 9); mediante una tendencia, por parte de los dos sujetos, a aceptarlo como un estado real (interpretación de 1 a 3); como una tendencia, también, a aceptarlo como un estado real, por parte del sujeto gramatical, y, a la vez, como una ausencia en el compromiso de veracidad por parte del sujeto de la enunciación (primera interpretación de 7 a 9).

En el siguiente cuadro esquematizo las interpretaciones de las oraciones consideradas hasta el momento (la flecha representa tendencia, V: verdad; F: falsedad y S: suspensión del compromiso de veracidad).

	1-3	7-9(I)	7-9(II)
SUJETO GRAMATICAL	→ V	→ V	V
SUJETO DE LA ENUNCIACIÓN	→ V	S	F ¹⁵

Según estos datos, los enunciados que tienen la estructura “Fulano cree que P” reportan tres casos distintos de actitudes proposicionales (“S” resulta un bloqueo para el reporte de la actitud proposicional).

Centrémonos ahora en los casos de tercera persona.

10. Jugurta cree que el cerco de los romanos demostrará que los numantinos están en un error al no renunciar a sus principios.

11. Jugurta cree que el poder comercial y guerrero vale más que la cultura.

Supongamos que la jerarquía de valores aludida en 11 es la base necesaria para creer lo aludido en 10, dada la situación del cerco de

posibles de Montague correspondería a la competencia de seres omniscientes, siempre y cuando los sujetos (se refiere a los sujetos gramaticales) de las oraciones de creencia se refiriesen también a seres omniscientes. Desde la visión de la polifonía de Oswald Ducrot (por ejemplo en *Le dire et le dit*. Les Editions de Minuit. Paris, 1984), esto corresponde a decir que no sólo el sujeto de la enunciación necesitaría ser omnisciente, sino también el sujeto gramatical de la oración. Y esto está señalando claramente una de las necesidades de modificación del modelo: la consideración de los sujetos, desde los cuales se puedan relativizar los significados.

¹⁴ Esto no implica que sea imposible encontrar una manera de representar las situaciones que harían verdadera la oración compleja (que incluye a la subordinada).

¹⁵ Es de suponerse que la suspensión en el compromiso de veracidad, por parte del sujeto de la enunciación, conduce a interpretar que éste considera falso el contenido de la subordinada, bajo la interpretación de que para el sujeto gramatical es verdadero. En esta descripción, sólo estoy tratando de esquematizar las interpretaciones, no estoy describiendo los mecanismos mediante los cuales se llega a ellas.

Numancia; por lo que puede plantearse la interrogante de si 10 implica 11.¹⁶ En este caso, lo que estaría en discusión sería si predicar que **alguien cree que Q** implica afirmar que ese alguien reconoce como suya la creencia de que Q, o si esta construcción no tiene tal implicación de conciencia. Si la respuesta fuese que *creer* sí implica conciencia, entonces no podríamos afirmar que 10 implica 11, sin más datos que los de la situación aludida, a pesar de que 10 implicara la jerarquía de valores de 11 en el sujeto gramatical de 10. Pero si la respuesta es que la predicación de *creer* no implica nada con respecto a la aceptación en un nivel de conciencia, por parte del sujeto gramatical de *creer*, entonces sí afirmaríamos que 10 implica 11, dentro de la suposición planteada.

Ahora bien, la cuestión de si es válido desprender “**Fulano cree que Q**” de “**Fulano cree que P**”, siendo P y Q dos oraciones “lógicamente equivalentes” (y si no es válido —en lo que parece haber consenso—, cómo conformar un modelo que no nos conduzca a la necesidad de considerar que sí lo es),¹⁷ tiene varias implicaciones. En primer lugar, habría que recordar que cuando se habla de “equivalencia lógica”, en sentido estricto se está hablando de una relación entre abstracciones

¹⁶ Es decir, puesto que los valores aludidos en 11 son necesarios en Jugurta para que se dé lo afirmado en 10 (de otra manera no se daría 10, según el caso supuesto), entonces sabemos que si se da 10 es porque en Jugurta existen los valores aludidos en 11. Por consiguiente, en este caso sería totalmente válido decir que 10 implicaría algo así como: “**En Jugurta el poder comercial y guerrero vale más que la cultura**”. Pero la cuestión es que no está claro que de afirmar que hay unos valores determinados que funcionan en una persona, se pueda inferir que esa persona cree en esos valores, por el factor de conciencia, que comento en el texto.

¹⁷ “...we seem in our ordinary sincere *belief*-attributions to be willing to ascribe to an agent belief in some proposition p without thereby ascribing to that agent belief in every proposition logically equivalent to p. Yet if propositions are analyzed as sets of possible worlds, all logically equivalent proposition pick out the very same set of possible worlds, so there’s no way to interpret a sentence as ascribing to someone a belief in one proposition without thereby ascribing belief in the whole logical-equivalence family.” (Bárbara H. Partee, “Possible worlds in model-theoretic semantics: a linguistic perspective”. En Sture Allén (ed.) *Possible worlds in humanities, arts and sciences*. Walter de Gruyter. Berlin - New York; 112). Aquí está claro uno de los orígenes del problema: la proposición, como sentido de la oración, se define originalmente, en el modelo de Montague, como una función de índices (para abreviar: de mundos posibles) a valores de verdad; esto corresponde a la intuición de que el sentido de una oración nos permite identificar las situaciones que la harían verdadera. Hay un salto fatídico al pasar de esta definición a la afirmación de que la proposición es un conjunto de mundos posibles (aquellos en los que dicha proposición es verdadera) porque equivale a borrar la distinción entre intensión y extensión en un modelo que fue creado precisamente para hacer esta distinción. Si, además de esto, se definen, en el mismo modelo, de manera idéntica la equivalencia lógica y la identidad de sentido (segundo factor que origina el problema), sin considerar que las creencias entre individuos no corresponden a mundos accesibles entre sí (en el sentido técnico que implica inferencias lógicas) (tercer factor del problema), entonces las paradojas ocurrirán, no sólo en los reportes de actitudes proposicionales, sino en todo contexto opaco.

formales. Desde el momento en que concretamos dichas entidades con expresiones de una lengua natural, tendrá que reconocerse la posibilidad de que exista una diferencia de sentido entre ellas. Por consiguiente, si en un modelo formal que incorpore mundos posibles, se establece que dos expresiones lógicamente equivalentes deberán tener el mismo valor de verdad en todos los mundos posibles,¹⁸ queda claro que esos mundos posibles están haciendo abstracción de los sujetos y sus creencias. Más aun, resulta evidente que esos mundos posibles no representan el sentido, sino la referencia.¹⁹ De aquí que no sea válido, aun aceptando la reducción de los sujetos, sustituir una expresión por otra con base en un criterio de valor de verdad solamente, cuando se trata de expresiones de lengua natural — lo cual salta a la vista en un contexto opaco,²⁰ como las subordinadas del verbo *creer*—; y la definición de equivalencia lógica sigue sólo un criterio veritativo *a priori*. El modelo de mundos posibles funciona adecuadamente con respecto a la invalidez sustitucional, sólo en los casos de coincidencia contingente de valores de verdad; no así en los casos de igualdad necesaria (lógica). Este problema de la equivalencia lógica en un modelo de la semántica de una lengua natural tiene una implicación de orden general. Se trata de la necesidad de describir sistemáticamente las diferencias de sentido, como diferencias de contenido, y de lograr mantener la distinción entre éstas y los referentes. Tradicionalmente se ha

¹⁸ Uno de los orígenes de la paradoja (véase la nota anterior); en la Gramática de Montague se define la equivalencia lógica dentro del modelo de semántica para la lengua natural, de donde se desprende que en los mundos donde una proposición determinada es verdadera, necesariamente lo será su equivalente lógico.

¹⁹ Tal y como fueron considerados originalmente en la definición de 'intensión' por Richard Montague, puesto que se considera que la intención es una función de índices a extensiones, formalizando, de esta manera, la intuición de que a través del sentido llegamos a las referencias: las extensiones en los mundos posibles (*op. cit.*) De donde se deduce que redefinir una proposición como un conjunto de mundos posibles corresponde a reducir la intención en términos de sus extensiones (se traslada el sentido, de ubicarlo como una función, a convertirlo en el contradominio de esa función. Véase la nota 17).

²⁰ Gottlob Frege ("Sobre sentido y referencia". En *Estudios de semántica*. Ariel. Barcelona, 1971; 49-84) muestra que algunos términos originan estructuras en las que el sentido funciona como referencia, por lo que en ellas, al sustituir una expresión por otra que tenga la misma referencia, el valor de verdad de la construcción completa puede cambiar. Esto fue considerado originalmente en la base de la construcción del modelo de Montague; y funciona adecuadamente para impedir la sustitución, en contextos opacos, de oraciones que, de manera contingente, tienen el mismo valor de verdad; pero deja de funcionar adecuadamente en casos de equivalencia lógica, es decir de igualdad necesaria en el valor veritativo. En teoría, en esos contextos opacos sólo serían intersustituibles expresiones con la misma intención — si tales cosas existiesen en una lengua natural, lo cual no me parece evidente —. En un modelo de mundos posibles se representan los posibles referentes de un sentido y éste se define como la función que los identifica. Pero dada la definición de equivalencia lógica, se da el paso trágico: identificar ésta con la igualdad de intención, a partir del criterio de valor de verdad (en ambos casos los términos obtendrían los mismos valores de verdad en todos los mundos posibles).

aplicado la sustitución de frases descriptivas definidas correferenciales para detectar las construcciones intensionales.²¹ Me parece que podría invertirse el mecanismo como prueba para encontrar diferencias de sentido; esto es, una vez detectada una construcción intensional, como la subordinada del verbo *creer*, sustituir en ella distintas frases correferenciales para detectar, por lo menos, un tipo de diferencias de sentido²² en las frases.

En segundo lugar, el problema se complica más aun si consideramos los distintos contenidos de las construcciones de creencia, en las que, como hemos observado con nuestros ejemplos, el valor veritativo de una proposición se relativiza de diferentes maneras desde distintos sujetos a la vez.

Por último, aun si aceptásemos que la equivalencia lógica dependiese de un mecanismo universal que funcionase para todo hablante, quedaría pendiente el problema de la conciencia de los objetos sobre los que operaría ese mecanismo universal y, una vez resuelto éste, se impone el cuestionamiento sobre la relación entre conciencia y creencia. Esto es, en primer lugar surge la interrogante de si el hecho de que P y Q sean lógicamente equivalentes implica que todo hablante de la lengua a la que pertenezcan P y Q reconoce o no, conscientemente, dicha equivalencia; si la respuesta es *no*, el siguiente paso del cuestionamiento es lo que planteamos para el caso del cerco de Numancia; es decir, la cuestión de si creer que Q implica aceptar en un nivel de conciencia Q. Estas interrogantes son las que han conducido a afirmar que un modelo semántico en el que *Fulano cree que Q se derive de Fulano cree que P* — como en la Gramática de Montague — correspondería a seres omniscientes, como sujetos autores de los enunciados y como sujetos gramaticales de ellos, por lo que estaría muy distante del funcionamiento de lo que conocemos como lengua natural. Sin embargo, el planteamiento de hablantes y sujetos gramaticales omniscientes, a partir de las estructuras de creencia, resulta paradójico, porque en un caso así no podrían ocurrir enunciados con la estructura de *Fulano cree que P* (según el valor que el verbo *creer* imprime en la subordinada), puesto que no sería posible, para seres omniscientes, el distanciamiento con respecto a la verdad de P.

Así las cosas, todo pareciera apuntar a que si un modelo semántico comienza a delinearse incorporando los sujetos y las variaciones de sentido que fueran analizándose, antes de establecer leyes sobre el significado de las entidades lógicas,²³ se impediría identificar el sentido con la equiva-

²¹ Como propuso W. V. O. Quine (*Word and object*. M.I.T. Press. Cambridge, 1960), a partir de los contextos en los que Frege había señalado que el referente no es el usual (*op. cit.*)

²² Otro tipo de diferencias de sentido podría encontrarse en los complementos de otros verbos como *desear*.

²³ Bárbara H. Partee señala la incongruencia entre definir las relaciones lógicas y tratar las actitudes proposicionales en el mismo modelo: "But the very kinds of logical relations among propositions that I talked about as an advantage of the structure of possible worlds

lencia lógica; y se impediría llegar a callejones indeseables como el tener que considerar que cualquier inferencia lógica tendría que ser automática para cualquier humano, por el simple hecho de conocer una lengua.

Creo que, necesariamente, las definiciones lógicas — como la equivalencia — tendrían que plantearse en un modelo que haga abstracción de los sujetos y de las diferencias de sentido de la lengua natural; mientras que en un modelo semántico de la lengua natural, éstos resultan centrales. En todo caso, desde el punto de vista de la adecuación psicológica, el cuestionamiento de si un modelo semántico de la lengua natural debe o no incluir mecanismos de inferencia, es un problema del orden que se ha llamado “empírico”²⁴ y con análisis correspondientes a este orden de cosas deberá responderse;²⁵ el modelo podrá enriquecerse a partir de lo que se encuentre. En cambio, si las entidades lógicas se definen desde un principio en un modelo semántico de la lengua natural, con los mismos elementos con que se define el sentido, las paradojas debidas a la falta de relativización seguirán apareciendo por todos lados.

Este... (lo que permanece y lo que varía)

Incorporar las variaciones de sentido de ninguna manera implica renunciar a encontrar una base sistemática en la lengua. Más bien me parece que incorporar las variaciones permite acercarnos a la adecuación de lo que se proponga como sistemático. De otra forma, el sistema se concebiría como un esqueleto rígido que se rompería al primer enfrentamiento con las evidencias de uso (y, claro, se evitarían tales confrontaciones).

Al considerar el funcionamiento de cualquier elemento de la lengua encontramos variaciones; y, al mismo tiempo, algo que se mantiene. Entre la variación y lo inmanente del significado se plantean los cuestionamientos sobre sus mecanismos. Un ejemplo muy específico es el caso de los determinantes demostrativos. Consideremos algunos datos.

12. Estoy dispuesto a contar todo lo que sé de este asunto, aunque creo que lo único importante es justamente lo que no sé, lo que

semantics [...] has been argued to be an insurmountable obstacle to an adequate treatment of propositional attitudes in terms of possible worlds semantics” (“Possible worlds in model-theoretic semantics: A linguistic perspective”. En Sture Allén (ed.), *op. cit.*; 111).

²⁴ En realidad, me refiero a que habría que argumentar qué se incluye y qué no, con datos del uso de la lengua, en lugar de tomar una decisión *a priori*.

²⁵ Me parece que la validez de una inferencia adjudicable a un sujeto (no estoy hablando de la validez dentro de una lógica formal, para un modelo que haga abstracción de los sujetos, sino de la posibilidad real de que sea válida para un sujeto) sería relativa al sujeto y al tipo de contexto lingüístico; por ejemplo, podrá variar según involucre al complemento de un verbo de percepción, de conocimiento, o de emoción.

ningún ser humano sabe del otro y tampoco de sí mismo.

Silvina Bullrich, *Mientras los demás viven*²⁶

Éste es el inicio de un texto. Comienza por declarar la actitud de apertura del narrador con respecto a su propia palabra, instalada en un asunto. Pero no se nos presenta la existencia de un asunto, sino que, además de que se menciona como algo que ha acontecido antes del inicio de la narración, resulta que no se trata de “un asunto”, sino de “este asunto”, involucrando al lector. De esta manera, como lectores, se nos hace aceptar, no sólo la existencia previa de un acontecimiento; sino que se nos menciona como para dar inicio al esclarecimiento de algo de cuya existencia ya nos habíamos enterado (y digo “se nos hace aceptar” porque, en el caso de la lectura, la no aceptación de un implícito del acto de la narración conduce al distanciamiento, indeseable en el goce de la ficción).

Así, la palabra ubica al lector en una relación con lo mencionado, mediante dos aspectos: la existencia del referente y su accesibilidad a él, ambas previas al acto de lectura. ¿Cómo es que la aparición del demostrativo *este*, en la primera oración del texto produce tal efecto?

En un trabajo previo sobre determinantes españoles²⁷ propuse una formalización del significado del determinante *este*, que podría parafrasearse de la siguiente manera:

Conjunto formado por los individuos que tienen las propiedades mencionadas en los otros constituyentes de la frase y que están en relación de primera cercanía contextual en las dimensiones del texto o del contexto situacional.

En el caso concreto que nos ocupa, se tratará de un conjunto de individuos que sean asuntos (ésta es la propiedad mencionada en “los otros constituyentes de la frase”); ¿cuáles asuntos? El significado del determinante presupone la existencia de asuntos que están en relación de primera cercanía, de aquí que se involucre al destinatario; en este caso, al lector, en relación de accesibilidad a un asunto.²⁸ Pero no hay tal antece-

²⁶ En Silvina Bullrich *Tres novelas*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, 1966; 123.

²⁷ Véase J. García Fajardo, “El sentido de los determinantes españoles”. *N.R.F.H.*, 39, 2 (1991); en prensa.

²⁸ El paso de la especificación del conjunto como unimembre tiene que ver con el tipo de significado de *asunto*. Se trata de un sustantivo de una clase tal que, cuando se llega a la opción de la interpretación genérica, ocurre una “fusión” de individuos y el conjunto resulta unimembre. A esta misma clase pertenecen sustantivos como *opinión*, *idea*, *juicio*; sustantivos que sólo en la interpretación genérica se comportan como no contables; a diferencia de sustantivos como *maíz*, *bugambilia*, que mantienen su comportamiento como contables aun en la interpretación genérica. Compárese: “Este maíz pesó más que el de mi compadre” (cada mazorca o la cosecha entera); con: “este asunto resultó más largo” (necesariamente todo el asunto).

dente en las dimensiones del texto, por tratarse de su inicio, ni en las dimensiones del contexto situacional, por lo que permanece como una significación implícita la existencia del antecedente. Ésta es la entrada a la ficción: si se acepta, se coloca el lector en la suposición de existencia previa de lo mencionado en la frase, como algo accesible para él, en cuanto conocimiento.

El conjunto formado por los individuos que tienen las propiedades mencionadas por los otros constituyentes de la frase (en el ejemplo que sigue, las propiedades de ser maíz) se delimita al cumplir con el requisito de estar “en relación de primera cercanía contextual en las dimensiones del texto o del contexto situacional”. Así, hablando ante la presencia de la milpa, ésta, funcionando en el contexto situacional, puebla de maíces el conjunto, haciéndolo plurimembre:

13. Este maíz pesó más que el de mi compadre.

En las dimensiones del texto, el conjunto se delimita por el último subconjunto, incluido en él (esto es, con las mismas propiedades), que haya sido mencionado en el discurso (cumpliendo así con el requisito de ser el conjunto formado por los individuos que tienen las propiedades aludidas en la frase y que están en relación de primera cercanía):

14. Prefiero la fruta jugosa. De esta fruta se extrae el néctar.

La relación de haber sido mencionado no se establece mediante la forma de la mención sino mediante su contenido conceptual:

15. Don Sergio sembró una bugambilia. Esta planta florece desde Latinoamérica hasta todo el mundo.

En las dimensiones del contexto situacional, la primera cercanía contextual que tenga las propiedades mencionadas en la frase puede cumplirse en una acción humana o en la conformación de la situación misma que tal acción cree:

16. Esta despedida ya se alargó.

Y las palabras mismas pasan a funcionar como contexto situacional:

17. Con hombres humanos no hay islas aisladas. Estas palabras muestran que los conceptos no son atómicos, pues no todo cerco cerca y a veces hasta acerca.

Al considerar el funcionamiento del determinante demostrativo podemos observar que hay un significado que se mantiene, que opera como instrucciones para delimitar el significado de la frase, y del que surge el contenido de un implícito; en este funcionamiento, actúa con el texto y la situación; las relaciones entre la frase de la que es constituyente el determinante y el contexto se establecen mediante un contenido conceptual. Estos datos nos dan la pauta para pensar en la necesidad de incorporar, en un modelo de interpretación semántica, el texto, la situación y una estructura conceptual, con el objetivo de poder definir el universo del discurso en el que los significados son interpretados.²⁹ Así mismo, nos muestran que el reconocimiento de significaciones implícitas, al acercarnos a la realidad lingüística, pueden ampliar el alcance de nuestras propuestas sobre el sistema.

Las entradas a la variación

En los precursores de la semántica formal encontramos señalada la necesidad de incorporar la significación implícita, como una realidad que se presenta cotidianamente³⁰ incluso cuando la función predominante parece ser la referencial. Tal es el caso de la construcción condicional, como puede verse en el ejemplo que Frege nos ofrece:³¹

18. Si el hierro fuera menos denso que el agua, flotaría en el agua.

Con esta construcción se nos está expresando, además de lo explícito de las palabras:

²⁹ En "Hacia el universo del discurso, desde la semántica formal. El artículo definido" (ponencia presentada en el Segundo Encuentro de lingüistas y filólogos de España y México, que tuvo lugar en la Universidad de Salamanca; próxima publicación) propongo una definición de universo del discurso que incorpora dichos factores. Posteriormente, en "La frase sustantiva y el universo del discurso" (ponencia presentada en la Conferencia Internacional "Medio milenio del español en América", en la Universidad de La Habana) confronto la definición de universo del discurso con el uso de distintos determinantes españoles.

³⁰ Véanse los sugerentes sondeos que Gottlob Frege nos presenta de las oraciones subordinadas (*op. cit.*).

³¹ *Ibid.* Emilio Prieto de los Mozos, en "Reglas y funciones de discurso: condiciones, modalidad, modo" (ponencia presentada en el Segundo Encuentro de filólogos y lingüistas de España y México), ofrece un análisis muy sugerente con respecto a distintos factores que tendrían que considerarse en el análisis de las construcciones condicionales (esto no quiere decir que yo coincida con sus conclusiones).

- 18a. que si algo es menos denso que el agua flota en ella.
- 18b. que el hierro no es menos denso que el agua.
- 18c. que el hierro no flota en el agua.
- 18d. que la causa de que el hierro no flote en el agua es que no sea menos denso que ésta.

Si consideramos la realidad cotidiana del lenguaje, en sus distintas funciones, podemos observar distintas dimensiones de la significación. Si yo sólo comprendiera la función referencial, mi comportamiento sería muy excéntrico. Por ejemplo, si al estar dando una clase, un alumno me dice:

19. Yo no entiendo qué es el valor ilocutivo.

Tal vez le respondería simplemente "Ajá" y, probablemente, me quedaría pensando en la pertinencia que podría tener que él entendiera, así como en la posibilidad de que yo lo pudiese ayudar en esto y, tal vez, me preguntaría si él quiere esta ayuda. Es decir, estaría interpretando, con sus palabras, sólo una aserción, un comentario sobre una realidad; y no comprendería que se trata de una solicitud de explicación. Algo semejante me ocurriría si, al ir conduciendo mi coche, me detuviera un policía y me dijera:

20. Su licencia.

Entendería simplemente que ese señor está mencionando un objeto. Y si no consideramos el contexto situacional, no podríamos explicar la función de elementos gramaticales en casos como el siguiente:

21. [Al hacer una breve pausa en una ponencia, el auditorio comienza a aplaudir y yo digo:] ¡Pero no he terminado!

Pero está señalando una oposición; pero a qué se opondría si no a una actuación no lingüística del auditorio.³² Este tipo de realidades, no sólo permite explicar la función de un elemento en distintos contextos de uso, sino que nos abre la puerta a diferentes ámbitos de la naturaleza lingüística, como es el hecho de que las significaciones textuales puedan relacionarse con significaciones de actos no lingüísticos; o con presupuestos como en el siguiente caso:

22. Pertenece al partido x, pero es honesta y comprometida.

³²Véase María del Carmen Herrera, *Pero, ¿qué es pero? Esbozo de un análisis semántico de pero*. Instituto Nacional de Antropología e Historia. México, 1990.

Tomar en cuenta el universo del discurso en un modelo semántico aparentemente sólo complicaría la formalización; sin embargo la experiencia ha mostrado que ese enriquecimiento del modelo tiene consecuencias en la simplificación y sistematización de las explicaciones. Por ejemplo, el incorporar la presuposición de unicidad del artículo definido, como parte de la significación de las frases correspondientes, traía como consecuencia limitar el poder explicativo a los casos de referencia singular, dejando a un lado los casos en los que las frases de artículo definido tienen una interpretación genérica; además, en el modelo formal, se presentaban incongruencias al decidir sobre la negación de oraciones que contenían frases definidas. Entonces, o no se reconocía esta presuposición como parte de la significación de tales frases, o se caía en los problemas mencionados. Con la incorporación del concepto de 'universo del discurso', resultó que con una misma caracterización del significado de *el* pudo darse cuenta de las interpretaciones singulares, de las genéricas, de un tipo de ambigüedad estructural de las oraciones, y se pudo explicar el mecanismo del surgimiento de la presuposición de unicidad sin caer en incongruencias con las formas de negación.³³

Las variaciones de las formas, como las que ocurren con la estructura sintáctica, con el sujeto gramatical, con el tiempo y modo de los verbos,³⁴ corresponden a variaciones del significado. Pero, aun si sólo estuviésemos analizando los significados literales, podríamos observar que a una misma expresión, sin ambigüedad léxica ni sintáctica, le puede corresponder más de un significado; tal es el caso de las ambigüedades generadas por los "tipos de predicación".³⁵ Además, una misma forma puede tener distintos niveles de significación, en una misma situación de uso (como nos lo muestran los análisis de significaciones implícitas); y también ocurre que la función significativa relevante de una construcción dependa del contexto de uso, como puede constatarse cuando se usan las mismas palabras con valores ilocutivos distintos.

Por consiguiente, las puertas de entrada a las variaciones del sentido son muchas. Pueden ser las variaciones sintácticas, incluyendo sus ambi-

³³ Véase J. García Fajardo, "El sentido de conjunto y un tipo de presuposición", en B. Garza Cuarón y P. Levy (eds.), *Homenaje a Jorge A. Suárez*. El Colegio de México, 1990; 223-227.

³⁴ Por ejemplo, en la relación entre la ambigüedad de: "María quiere casarse con un delincuente" y los significados de "María quiere casarse con un hombre que es un delincuente" y "María quiere casarse con un hombre que sea un delincuente"

³⁵ J. García Fajardo, *El sentido de los sintagmas nominales y los tipos de predicación*. Instituto Nacional de Antropología e Historia. México, 1985. Un ejemplo del tipo de ambigüedad al que aquí se alude es el primero que se ofrece en la nota 28 (*supra*). Esto sugiere que no parece lo más adecuado adoptar una versión del principio de composicionalidad que conduzca a afirmar *a priori* que a cada estructura sintáctica de la lengua natural le corresponderá sólo una estructura semántica.

güedades, las posibles ambigüedades estructurales que **no** tienen su base en alguna ambigüedad léxica ni sintáctica, los distintos niveles de significación de las expresiones (presuposiciones, implicaturas, actos de habla, funcionamiento simbólico de un rasgo conceptual), o el surgimiento de los valores semánticos en distintos contextos, incorporando los factores de la enunciación que resultasen pertinentes en cada caso. Y... ¿Cuántas puertas habrá todavía por abrir?

III
LINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN

DICCIONARIOS PARA NIÑOS: UN PROBLEMA DE COMUNICACIÓN

RAÚL ÁVILA
El Colegio de México

El problema

Una tarde cualquiera, en un hogar cualquiera de México, un niño de tercero de primaria, de unos nueve años de edad, llega y suelta esta pregunta a su padre: “Oye, papá: ¿Qué es una *cosa*?” El padre, preocupado por la educación de su hijo y el funcionamiento de la escuela, le contesta: “Dile a tu maestra que te lo explique”. El niño se va tranquilo. Al día siguiente, cuando regresa de la escuela, se encuentra de nuevo con el padre, quien lo interroga: “¿Qué pasó? ¿Te explicó tu maestra lo que le preguntaste?”. El niño le contesta: “No, papá: me dijo que buscara *cosa* en el diccionario”. Va el niño por el diccionario, a sugerencia de su padre, y regresa con el libro. El padre le pide que lea la definición. Así que el chico lee, no sin dificultades, lo siguiente:

cosa: todo lo que tiene entidad, ya sea corporal o espiritual, natural o artificial, real o abstracta. 2 Ser inanimado, en contraposición con los seres animados. 3 En oraciones negativas, *nada* “No valer *cosa*”. (DRAE, 1984.)

Y por supuesto, el problema de un solo término se convierte en catástrofe. Si se consideran sólo las palabras de contenido que hay en la definición (un total de 20), es probable que un niño de esa edad no entienda más del cincuenta por ciento de ellas (por lo menos 11): *corporal, espiritual, natural, artificial, abstracta, inanimado, contraposición, animados, oraciones* y *negativas*. Ante tal avalancha de nuevos términos, el padre — que tampoco entiende algunos de ellos — tal vez decida que lo mejor será decirle al chico que se vaya a ver la televisión, con la esperanza de que, si no entiende todo, por lo menos no tiene que hacer un examen sobre el contenido de los programas — lo que, por cierto, no sería tan mala idea. O tal vez le diga, en un arranque de ira y de inspiración, “Mira, hijo: *cosa* es

lo que sea, cuando no recuerdas o no sabes su nombre, no lo quieres decir o no lo tiene”, con lo cual habrá dado una excelente definición — la que, por cierto, hemos recogido textualmente en nuestros diccionarios infantiles. Problemas como ese y otros son los que estamos tratando de superar mediante la simulación por computadora del probable lector, lo que comentaré más ampliamente más adelante.

¿Qué contiene un diccionario?

La pregunta parece retórica, más aún si se hace en un ambiente de lingüistas y filólogos. No obstante, pienso que hay aspectos en ese tipo de obras que necesitan ser destacados. Me limitaré al diccionario común — para excluir los enciclopédicos, los de especialidades o técnicos, los bilingües y otros (Haensch *et al*, 1982, § 3.2) —, pues es al que se parecen los que estamos redactando. La mayoría de los diccionarios de ese tipo para la lengua española se basan en el *Diccionario de la lengua española* que redacta la Real Academia Española con sede en Madrid, con antecedentes que se remontan al primer tercio del siglo XVIII, y cuya última edición, la vigésima, se imprimió en esa ciudad en 1984 (*DRAE*, 1984).

En ese diccionario, como en todos, hay hechos lingüísticos, culturales e ideológicos que responden a la versión y al enfoque de los redactores. Si, como es el caso, la mayoría de ellos son hombres, habrá un sesgo a su favor. Esto lo ha demostrado Giambruno (1987) quien, en su tesis *Ideología masculina en el diccionario académico*, señala, entre otros hechos, que las profesiones son, en su mayoría, de sexo masculino: a las mujeres sólo les queda la alternativa de ser “la mujer de...” el panadero, el arquitecto u otro señor. Para continuar — y también de manera inevitable — el diccionario es glosocéntrico — en este caso en favor de los castellanos, cuya modalidad lingüística es la fuente principal. Por eso no corresponde a los usos de todos los españoles, y menos aún a los de los hispanohablantes americanos. Como consecuencia, se encuentran allí vocablos que se consideran regionalismos porque no se usan en Castilla, aunque su empleo sea geográficamente más general que el término castellano.

Estas características impiden que los lectores mexicanos se identifiquen con el diccionario académico. Hay en él un buen número de términos cuyo uso es diferente al de México, lo que termina por hacer pensar a algunos lectores mal informados — como lo son la mayoría de los que acuden al diccionario — que en su país la gente habla incorrectamente su propia lengua materna.

Los problemas a los que me he referido — así sea brevemente — se multiplican en la medida en que la mayoría de los diccionarios del español

que publican otras editoriales tienen como referencia al académico, si no es que incluso lo copian o por lo menos lo glosan. Hay algunas soluciones diferentes. Un ejemplo importante, por la tradición editorial y la cantidad de ejemplares que tira, es el diccionario *Larousse* (1977) para el idioma español. Ese diccionario incorpora definiciones propias de muchos vocablos. Sin embargo, quizá por el deseo de incluir la mayor cantidad posible de entradas y al mismo tiempo ahorrar páginas para hacer una edición económica, las definiciones resultan tan resumidas y densas que en muchos casos sólo las pueden entender los que tienen un alto nivel cultural — que son precisamente quienes no compran ese tipo de diccionarios.

La única excepción a lo que he comentado es — por supuesto, para el punto de vista mexicano — el *Diccionario básico del español de México* (*DEM*, 1986), segundo de una serie de diccionarios para adultos que se redactan a partir del español de México y de la cultura nacional. En ese caso el problema estriba en su brevedad: incluye unos 7 000 vocablos y, como consecuencia, el lector se siente frustrado cuando lo consulta y no encuentra un buen número de términos. Sin embargo, cabe decir que el *DEM* está siendo ampliado para una nueva publicación, que abarcará más entradas. En todo caso, el lector infantil siempre tendrá dificultades para la comprensión de las definiciones.

Por qué hacer diccionarios para niños

En los últimos años hemos hecho varias investigaciones sobre textos infantiles que se han recogido a partir de una muestra estadística de nivel nacional. Entre otros estudios, esos textos de niños mexicanos de tercero a sexto grados de primaria de todo tipo de escuelas nos han permitido estudiar, además de su contenido (Rodríguez López, 1986; Vázquez, 1989), el léxico (Ávila, 1986, 1989). Nuestras conclusiones nos han hecho ver que la mayor abundancia de vocablos tiene una alta correlación con el estrato social y con la zona: los niños de estratos altos emplean más léxico que los de estratos bajos; y los que viven en las ciudades más que los niños campesinos (Ávila, 1986, 1989). Como puede advertirse, estos resultados coinciden menos con los plantamientos de Labov (1972) y más con algunas de las ideas de Bernstein (1971). En cuanto a la lengua escrita, nuestros hallazgos se asemejan a los de las investigaciones que ha hecho en Italia Baldi (1972), y las que han llevado a cabo en relación con niños mexicanos de escuelas primarias Vázquez (1989), y de escuelas secundarias O'Dogherty (1983). De acuerdo con estos trabajos, el de Rodríguez López (1986) y los que yo mismo he publicado (Ávila, 1978, 1984, 1986, 1988, 1989), es fácil imaginar las consecuencias sociales y educativas que tendrá todo esto en los niños de los estratos menos favorecidos.

Se puede considerar que un vocablo es una unidad de información — aunque podrían ser más, por el número de acepciones que puede tener cada uno. Si partimos de esta idea, resulta evidente que quien tiene más información a su disposición puede comprender mejor los libros y lo que escucha en la escuela, y puede interactuar más eficazmente con el maestro, los compañeros y la sociedad en general. En igualdad de circunstancias — para no considerar los aspectos psicológicos o de carácter de los estudiantes — los mejor informados tendrán mayor rendimiento escolar. Para decirlo en términos de Bernstein, ese tipo de niños podrá utilizar no sólo un código restringido, sino también un código extenso cuando la situación así lo requiera.

Por supuesto, hay varias formas de enfrentar el problema. Una de ellas sería hacer libros que fueran comprensibles para los lectores infantiles según sus diferentes estratos y edades. En unas medidas preliminares para evaluar la legibilidad de algunos libros escolares, hemos encontrado que la mayoría de ellos son demasiado densos, y que la diferencia entre el léxico del texto y el del lector es demasiado grande como para que sea posible una lectura eficaz. Por otra parte, Arizpe (1990) ha evaluado cuentos de grandes para los niños y ha encontrado una situación similar: los cuentos son difíciles desde el punto de vista de su lenguaje.

Además de mejorar los textos — que, por supuesto, deben incluir vocablos nuevos para el niño, pero sin exceso — habría que pedir a los profesores que — si pueden — traten de comunicarse con los alumnos de acuerdo con sus características lingüísticas, y les enseñen los nuevos vocablos con medida. En todo caso, un camino para lograr que los chicos comprendan los libros — e incluso las palabras de sus maestros, si las anotan — es hacer diccionarios para ellos, bajo ciertas condiciones que se antojan obvias.

Puede decirse que un diccionario es una especie de traductor o intérprete. Lo son de manera evidente los diccionarios bilingües, pero también los de la propia lengua materna, en la medida en que los empleamos para interpretar las palabras cuyo significado desconocemos o nos resulta impreciso. En ellos el lector busca el sentido a partir de la forma. Ese camino semasiológico lo lleva a descodificar las palabras que lee o escucha y no conoce. Si el lector es un adulto medianamente escolarizado y el diccionario corresponde a su dialecto, no tendrá mayores problemas en la interpretación de las acepciones. En cambio, si el diccionario no coincide o sólo coincide parcialmente con la modalidad lingüística del lector, aumentan las dificultades. Aparte de esto, cabe decir que el lector normal de diccionarios se acerca a ellos como se acerca a un dogma: cree todo lo que lee sin la menor actitud crítica y termina por pensar, si su interpretación no coincide con la que lee, que él es quien está equivocado y no el libro.

En el caso de los diccionarios de lengua materna para niños, el problema aumenta. En la situación actual —y como he dicho antes— los niños mexicanos —y con ellos todos los niños que no son castellanos— tienen que leer diccionarios que no corresponden a su dialecto, ni a su cultura ni a su nivel de uso del lenguaje. Por eso cuando les piden en la escuela que compren uno, sólo les sirve para que sepan que un diccionario es un libro grueso que tienen guardado en su casa.

Al margen de estas limitantes, un diccionario es un compendio fundamental de la lengua y, con ella, de la cultura de un pueblo. Por eso, más que rechazar ese tipo de materiales, lo que conviene es considerar sus ventajas y sus desventajas. Las primeras son muchas: entre ellas está la posibilidad de emplearlo como medio para el autoaprendizaje. Las desventajas —como algunas de las mencionadas— son superables, aunque sea parcialmente. Eso estamos tratando de hacer.

El proyecto y sus bases

Como dije antes (v. además Ávila, 1988), en México hemos recopilado una muestra estadística a nivel nacional de textos de tema libre escritos por niños de tercero a sexto grados de primaria, con edades que van de los nueve a los trece años. A este *corpus* formado por más de cuatro mil textos y unas setecientas cincuenta mil palabras gráficas, le hemos añadido un vocabulario de niños de seis a ocho años de edad que recogimos, de nuevo en todo el país, mediante encuestas y grabaciones (Ávila *et al.*, 1972). También hemos incluido parte de la muestra que se obtuvo en una investigación que se hizo en la ciudad de México sobre la lengua hablada de niños de seis a siete años de edad (Rodríguez y Murillo, 1985).

Además de estas fuentes básicas, hemos revisado los libros de texto que usan los niños mexicanos en la primaria para recoger el vocabulario que allí se incluye. Nos hemos basado sobre todo en los libros que edita y distribuye gratuitamente el gobierno mexicano para todas las escuelas primarias del país (SEP, 1989). Asimismo, a partir de los problemas que surgieron durante la redacción, hemos incluido otros vocablos, sobre todo cuando los consideramos necesarios para simplificar algunas definiciones. Con estas fuentes planeamos tres diccionarios: uno para preprimaria, que incluye sólo palabras e ilustraciones a color; otro para niños de ocho a nueve años y el último para lectores de 10 a 14 años de edad.

El diccionario por imágenes recoge unos 1 200 vocablos pertenecientes exclusivamente al léxico infantil. Los seleccionamos de acuerdo con las posibilidades de ilustrar mediante dibujos los significados. Los dibujantes fueron lo suficientemente creativos como para incluir no sólo sustantivos, sino también adjetivos, verbos, adverbios y algunos deícticos. De acuerdo

con la idea de hacer un instrumento de autoaprendizaje, la finalidad de ese libro es que los niños que no conocen determinados conceptos los reconozcan en las imágenes, o sepan sus nombres mediante la ayuda de los padres de familia, los maestros o los amigos mayores. Tras este reconocimiento oral, el diccionario busca iniciar al niño en la lectura global mediante el reconocimiento de imágenes y palabras.

Para los otros dos diccionarios hemos creado un programa de cómputo que llamamos ARCO (Ávila y Delgado, 1988) —“Autorregulación por Computadora”. Como dije al principio, la idea es simular al lector mediante la computadora. El programa incluye tres módulos: diferencia léxica, densidad léxica y longitud de los enunciados. Mediante ellos es posible evaluar el nivel de comprensión de los textos por parte de los lectores. En lo que respecta a nuestros diccionarios, para lograr comunicarnos con los lectores probables incluimos en el programa un banco de datos que abarca el léxico de los niños —el de las que llamé *supra* fuentes básicas, que recogimos mediante muestras. Sin embargo, ese *corpus* limita bastante las posibilidades de redacción —sobre todo cuando se trata de lectores de ocho o nueve años. Por esa razón decidimos ampliar el léxico original y añadimos los vocablos que, aunque no surgieron de los niños, aparecerán como entradas del diccionario —los que, como dije antes, recogimos de los textos que leen los niños o decidimos incluir durante la redacción. Por supuesto, la referencia básica para la autorregulación por computadora sigue siendo el léxico de los niños. Y si en alguna ocasión no lo podemos hacer así, tenemos por lo menos la seguridad de que los diccionarios serán autónomos: suficientes por sí mismos para que el lector comprenda lo que en ellos se incluye.

Los obstáculos y el camino recorrido

El problema fundamental en un diccionario para niños es el de la redacción, el de la comunicación por escrito con un lector claramente definido. En nuestro caso, sentimos que cada vez somos más certeros. Y sin embargo, cuando —tras varias revisiones— confrontamos las definiciones con el léxico infantil mediante el programa de cómputo, a veces obtenemos malas calificaciones. El ARCO nos muestra que hemos utilizado un buen número de términos que probablemente no serán comprendidos por los lectores. Tras esta primera confrontación, evaluamos los problemas y decidimos si las palabras que nos rechazó la computadora deben cambiarse por sinónimos, glosarse o incorporarse como nuevas entradas en el diccionario.

Los otros conflictos son, para darles un nombre, de tipo cultural. Por un lado están los vocablos que se refieren a las partes pudendas o a diferentes productos finales del cuerpo humano. La disyuntiva se presenta

constantemente a los redactores: si se hace una definición que comprendan los niños, tal vez los padres decidan no comprar el diccionario; y si la definición, para evitar rubores y vergüenzas, se resuelve técnicamente, no la comprenderán los niños. El uso de eufemismos resuelve sólo parcialmente el problema: al final, en alguno de los sinónimos, hay que enfrentar la impúdica realidad.

Otro conflicto se presenta cuando se definen términos como *altar*, *ángel*, y otros de la esfera religiosa. Nosotros pretendemos asumir una actitud objetiva, pero nos preocupamos por evitar el que los lectores —especialmente los adultos que tendrán que comprar y hojearán los diccionarios— se ofendan. Cabe señalar, además, que hemos tenido problemas para mantener el equilibrio entre la visión ecológica que mantenemos y la utilización, a veces inadecuada, de los recursos naturales. Asimismo hemos evitado la redacción discriminatoria en las definiciones que se refieren a sexo, raza o sistema social.

Algo hemos avanzado en el camino de la redacción y la publicación de la serie de diccionarios. El primero, dedicado a niños de edad preescolar, ya está en diseño gráfico y se espera iniciar muy pronto su impresión (Editorial Trillas, México). El segundo, para niños de ocho a nueve años, está totalmente terminado en cuanto a su primera redacción. Ahora estamos revisando sus aproximadamente seis mil entradas mediante el ARCO, y esperamos terminarlo en unos pocos meses. El tercer diccionario, para los últimos grados de la primaria y los tres de la secundaria, tiene un avance de 60 por ciento en su redacción. Calculamos que incluirá unos diez mil vocablos.

A pesar de todo lo que he comentado acerca de la simulación del lector por computadora, la verdadera prueba —la del lector real— la enfrentaremos muy pronto. Cuando finalmente los niños lean los diccionarios sabremos en qué medida acertamos. Esperamos salir bien librados del examen. Si no es así, tendremos que continuar autorregulándonos.

BIBLIOGRAFÍA

- Arizpe, 1990: Evelyn Arizpe, *Cuentos mexicanos de grandes para chicos: un análisis de su lenguaje y su contenido*, México, Universidad Iberoamericana. [Tesis.]
- Ávila et al., 1972: R. Ávila, G. R. de Bravo Ahúja y B. Garza Cuarón, *Léxico infantil de México (recopilación preliminar)*, México, El Colegio de México, 1972.
- Ávila y Delgado, 1988: Raúl Ávila y José Antonio Delgado, *ARCO (Autorregulación por computadora)*: programa de cómputo, México, El Colegio de México, 1988.
- Ávila, 1978: R. Ávila, "La investigación del léxico infantil y la enseñanza", *Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, Lima, 1975* (Lima, 1978), pp. 195-208.

- Ávila, 1984: R. Ávila, "Para que nos comprendan los niños", *Revista de Computación 010*, (México, Fundación Arturo Rosenblueth, 1984, núm. 5), pp. 18-22.
- Ávila, 1986: R. Ávila, "Léxico infantil de México: palabras, tipos, vocablos", *Actas del II Congreso Internacional sobre el Español de América*. (México, UNAM, 1986), pp. 510-517.
- Ávila, 1988: R. Ávila, "Análisis de textos escritos en población escolar mexicana", en A. Ardila y F. Ostrosky-Solís (eds.), *Lenguaje oral y escrito* (México, Trillas, 1988), pp. 194-206.
- Ávila, 1989: R. Ávila, "Densidad léxica y adquisición de vocabulario: niños y adultos", en C. Hernández, G. P. Granda *et al.* (eds.), *El español de América. Actas del III Congreso Internacional de El español de América, Valladolid, 3 a 9 de junio de 1989* (Valladolid, Junta de Castilla y León, 1991), pp. 621-630.
- Baldi, 1972: P. L. Baldi, "Fattori sociali dell'abilità linguistica nella produzione scritta di bambini di nove-dieci anni", *Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata* (Padova), t. 1, núm. 3 (1972), pp. 335-471.
- Bernstein, 1971: Basil Bernstein, *Class, codes and control*, ts. 1 & 2, Londres, 1971.
- DEM, 1986: *Diccionario básico del español de México*, dirigido por L. F. Lara, México, El Colegio de México, 1986.
- Giambruno, 1987: Sara Giambruno, *Ideología masculina en el diccionario académico*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1987. [Tesis].
- Haensch *et al.*, 1982: G. Haensch, L. Wolf, S. Ettinger y R. Werner, *La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*, Madrid, Gredos, 1982.
- Labov, 1972: W. Labov, "The logic of non-standard English", en P. Giglioli (ed.), *Language and social context* (Penguin, Londres, 1972), pp. 179-215.
- O'Dogherty, 1983: Laura O'Dogherty, *El lenguaje como factor del rendimiento escolar*, México, Instituto Tecnológico Autónomo de México, 1983 [tesis], pp. 96 ss.
- Pequeño Larousse, 1977: García Pelayo y Gross, Ramón, *Pequeño Larousse ilustrado*, México-Buenos Aires, 1977.
- DRAE, 1984: Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 20ª ed., Madrid, RAE, 1984. 2 ts.
- Rodríguez López, 1986: Marina Rodríguez López Domingo, *La teoría de los códigos sociolingüísticos de Basil Bernstein: una aplicación práctica*, La Laguna [Islas Canarias], Universidad de La Laguna, 1986. [Tesis].
- Rodríguez y Murillo, 1985: Oralia Rodríguez y Graciela Murillo, *Te voy a platicar de mi mundo: muestra del habla de niños mexicanos de seis a siete años*, México, El Colegio de México-Secretaría de Educación Pública, 1985.
- SEP, 1989a: Secretaría de Educación Pública, *Ciencias naturales*, 4 ts.: 3º a 6º grados de primaria, México, SEP, 1989.
- SEP, 1989b: Secretaría de Educación Pública, *Ciencias sociales*, 4 ts.: 3º a 6º grados de primaria, México, SEP, 1989.
- SEP, 1989c: Secretaría de Educación Pública, *Español, lecturas y ejercicios*, 7 ts.: 3º a 6º grados de primaria, México, SEP, 1989.
- SEP, 1989d: Secretaría de Educación Pública, *Matemáticas*, 4 ts.: 3º a 6º grados, México, SEP, 1989.
- SEP, 1989e: Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de primero*, México, SEP, 1989.

SEP, 1989f: Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de segundo*, México, SEP, 1989.

Vázquez, 1989: María Eugenia Vázquez Laslop, *La práctica de la redacción en la escuela primaria: los mensajes de los niños a través de textos escritos*, México, UNAM, 1989, 156 pp. más anexos. [Tesis].

EDUCACIÓN BILINGÜE-BICULTURAL EN MÉXICO: CRITERIOS DE VIABILIDAD

GLORIA R. DE BRAVO AHUJA
El Colegio de México

Introducción

Este año se cumplen cinco siglos del arribo de los españoles a nuestro continente; con ello, como consecuencia, se dio la obligada penetración del idioma español. A cinco siglos de tal acontecimiento, los mexicanos hemos tenido la madurez para adquirir ese idioma que no nos es ya impuesto; sino que, por nuestra propia voluntad, nos hemos adueñado de él; lo conquistamos. No obstante, todavía estos temas justifican trascendentes discusiones, porque los complejos problemas originados entonces no se han resuelto; por ejemplo, quedan por solucionar los problemas fundamentales relativos a la posición socioeconómica, cultural y lingüística de los grupos autóctonos de México, y sus relaciones con el grupo hegemónico que conforma el conjunto de valores del mestizaje. Esta situación llevó a suponer que dichos problemas se eliminarían al suprimirse las diferencias originadas por la multiplicidad de lenguas y manifestaciones culturales, como en una de sus premisas propone el integracionismo.

El mantenimiento y el desarrollo de la cultura y la lengua de los grupos dominados han sido, generalmente, resultado de factores fuera de control cuando al choque de sistemas, se pretenden introducir nuevas formas de vida en un grupo social ya consolidado. Evidentemente, hay diversas manifestaciones socioeconómicas, políticas y culturales que se reflejan en lo lingüístico en todos los países que han sufrido una conquista y una colonización: obsérvese, entre ellas, el fenómeno de lo que llamaríamos un bilingüismo conflictivo — asunto de nuestro particular interés — que se inscribe dentro de la intrincada red conformada al encuentro de los sistemas citados. Por tal razón, su estudio demanda la referencia a ellos.¹ Y ésta habrá de darse muy a pesar de que, “por lo general la teoría económica,

¹ A decir de Paulston 1980 —y nosotros asentamos—: “la educación bilingüe elitista nunca ha sido un problema educativo, y los niños de la clase media y alta se desempeñan

política y social y, en particular la teoría o las teorías del desarrollo prácticamente no se han ocupado de la cuestión étnica”, asunto de especial importancia en este país esencialmente pluriétnico. “[...] y lo que es más, aún no han sido capaces de integrar esta cuestión, de manera significativa, en nuestros conceptos y modelos analíticos sobre la problemática del desarrollo”.²

Dado que la lengua no es, en la sociedad, un producto aislado sino que por el contrario, comparte y comporta todas sus características, la comunicación que habrá de establecerse en la escuela será reflejo de la comunidad que ella albergue; de ahí la importancia de aceptar que el análisis del bilingüismo comunitario deberá dar la pauta que rijan la metodología escolar a seguir. Esta es la política lingüística vigente, traducida en la propuesta de un programa de Educación bilingüe y bicultural. Sin embargo, dicha propuesta, a pesar de haber ocasionado un avance considerable, no ha trascendido más allá del discurso y las buenas intenciones, pues el esfuerzo por construir una estrategia de educación bilingüe, ha sido débil frente al proceso socioeconómico que por sí mismo impulsa el idioma español, al paso que merma las lenguas indígenas.

Consideramos que en esta atmósfera caracterizada por la “contradicción”, es donde podemos reconocer diversas manifestaciones concernientes a la sociolingüística. En estas condiciones podremos detectar problemas concretos que conciernen al campo de nuestro interés: el de la planeación lingüística analizada en un contexto interdisciplinario. Es a este nivel comunitario donde habrá de decidirse —según sea la penetración del español— a qué métodos deberá ajustarse la ejecución de los programas de educación bilingüe, exigidos por el panorama sociolingüístico detectado. Éste es el marco general del problema en que nos hemos ocupado: la adquisición del español por los niños indígenas en un medio obligadamente bilingüe.

Las preguntas centrales que hemos ido precisando a lo largo de nuestras actividades en este campo, pueden formularse así:

— ¿Cómo se reflejan en el fenómeno lingüístico los hechos socioculturales de la comunidad, entre ellos los que caracterizan al llamado bilingüismo conflictivo?

perfectamente [...]” pero “si se excluye el uso elitista de la educación bilingüe surgen dos preocupaciones principales [...] la conservación de la lengua materna [...] y la otra, considerada por lo común como la más grave, ¿los niños están aprendiendo adecuadamente la segunda lengua? [...] la preocupación acerca de la conservación de la L₁ es sostenida, por lo general, por los mismos miembros del grupo, más que por los funcionarios gubernamentales. Véase Fishman, *Lealtades del lenguaje en Estados Unidos*, 1966, en donde presenta documentos que muestran los intentos de varios grupos étnicos por conservar la lengua materna tradicional además del inglés”. Lo que conduce, muy probablemente, a una situación conflictiva.

² Stavenhagen 1982.

— ¿Cómo podría aprehenderse la relación escuela-comunidad en la planeación y ejecución del hecho educativo?

— ¿Qué métodos serán adecuados a la situación bilingüe que se presente en las diversas escuelas de educación elemental de las zonas interétnicas?

Considerando la complejidad del campo donde se encuentran las respuestas a esas interrogantes, nos hemos empeñado en enfrentar la realidad de nuestro objeto de estudio, apoyados en un marco teórico interdisciplinario.

Investigaciones realizadas

Por lo común, a los problemas educativos concernientes al asunto que nos ocupa, se les han dado soluciones eminentemente empiristas; la situación no es privativa del medio indígena. Hasta el momento, en este país, la investigación educativa sigue siendo mínima, debido, entre otros factores, al desdén con que se la trata. Esto motiva nuestro interés en exponer algunas experiencias que destacan el esfuerzo por coordinar la actividad del especialista —valga el caso: su investigación con el ambiente que ofrece el contexto real de la política educativa oficial.

En un afán por valorar la experiencia arriba mencionada, referiremos nuestras actividades en el Instituto de Investigación para la Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO) creado en 1969;³ su objetivo central era apoyar a través de servicios educativos y de programas infraestructurales, el desarrollo y el nivel educativo de los grupos indígenas marginados. En dicho Instituto se efectuaron programas de investigación, docencia y elaboración de materiales didácticos para la educación elemental de los niños de las zonas interétnicas. El proyecto que de esta época sobresale es “La educación formal de los niños en zonas indígenas (adquisición del español)”. Las áreas comprendidas en él fueron la antropológica, la lingüística, la sociológica y la pedagógica. Los resultados publicados permitieron el replanteamiento de la cuestión relativa a la “enseñanza”-adquisición del español como segunda lengua por los niños indígenas.⁴ *Oaxaca Indígena* permitió ubicar las “promotorías piloto” en zonas estratégicas;⁵ *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, contiene la revisión crítica de los materiales didácticos utilizados, de 1935 a 1974, en la educación elemental de las zonas interétnicas; con ello se contribuyó a

³ Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca 1969. Folleto de planes de estudio, que incluye la Ley que lo crea.

⁴ Dado el desconocimiento que aún se tiene sobre la adquisición de una segunda lengua, e incluso de la primera, se entrecomilla “enseñanza”.

⁵ Nolasco Armas 1972.

sentar bases ciertas para la investigación de la enseñanza-adquisición de la segunda lengua,⁶ y el *Archivo de lenguas indígenas de México* presenta una descripción fonológica, morfológica, léxica y sintáctica de diversas lenguas autóctonas, material de gran utilidad para la sociolingüística y la lingüística antropológica. Además, aportó información sobre la naturaleza de las lenguas vernáculas, asunto que facilitó el análisis contrastivo de algunos aspectos fundamentales de dichas lenguas frente al español, y su aplicación al elaborar materiales didácticos.⁷

La investigación relativa a la adquisición del español incluyó siempre el trabajo — directo de los investigadores — con niños y maestros indígenas, para la confrontación de estos materiales didácticos experimentales. Después de tres años, se publicó el *Método IIISEO* y sus respectivos cuadernos de evaluación;⁸ la de su Primera Unidad se centró en la comprobación de nuestra hipótesis que enunciaba la conveniencia de apoyar la enseñanza-adquisición del español con un mismo instrumento.⁹ En esa ocasión, se trataba de once lenguas indígenas habladas en Oaxaca. Las evidencias permitieron concluir que la hipótesis era acertada.¹⁰

Algunos de los proyectos realizados en el IIISEO, se coordinaban con trabajos del Centro de Investigaciones para la Integración Social (CIIS),

⁶ Bravo Ahuja 1977. Véanse Apéndice: Evaluación estadística de los materiales didácticos conocidos como “las cartillas” (Cuadros 1 a 23) y la Evaluación de la Primera Unidad del *Método audio-visual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas* (Cuadros 24 a 27 [Ejemplos 1 a 21] y las Tablas 1 a 11).

Los materiales que conforman el corpus de la revisión crítica, conocidos como “las cartillas”, pueden consultarse en la Biblioteca “Daniel Cosío Villegas” de El Colegio de México, registrados como Banco de datos de la investigación: La enseñanza del español a los indígenas mexicanos. Coordinadora General: Gloria R. de Bravo Ahuja.

⁷ Pickett y Embrey 1974; Hollenbach y Hollenbach 1975; Daly y Daly 1977; Mock 1977; Jamieson 1978; Knudson 1980; Waterhouse 1980; Lyon 1980; Rupp 1980; Lastra de Suárez 1980; Stairs y Stairs 1983. Además de la publicación, se obtuvo una cinta magnetofónica de los datos lingüísticos y un video respecto al ambiente del lugar donde se transcribió cada lengua, al investigador y los informantes.

⁸ Bravo Ahuja *et al.* 1972. Véase Bravo Ahuja, 1977; Apéndice: Cuadros 24 a 29 [Ejemplos 1 a 21]; así como las Tablas 1 a 11, que constituyen una muestra de los cuadernos de evaluación.

Además se elaboraron: Celorio e Hinojosa 1974; Celorio y Bravo Ahuja 1978.

⁹ En aquella época había una fuerte corriente que sostenía que la adquisición del español debía ser simultánea o posterior a la alfabetización en la lengua vernácula, es decir, se consideraba que la lengua escrita era el punto de partida conveniente para adquirir una segunda lengua y, conforme a la metodología utilizada para alfabetizar, mediante un material específico para cada lengua. Cf. Bravo Ahuja 1977 pp 109 127, 131.

¹⁰ El Dr. Suárez (1983b) al referirse a México observa que de 1910 a 1930 puede considerarse como un período de expansión del español. “Sin embargo, desde finales de la década de los treinta, es difícil determinar la medida en que las políticas oficiales han sido realmente implementadas, [...] puede resultar (como ocurrió en el período español) que distintos o hasta los mismos departamentos podían llevar a cabo políticas en conflicto al mismo tiempo.

fundado en 1976. Para entonces, el indigenismo integracionista propuesto por Manuel Gamio, ya era fuertemente cuestionado por varios sectores, entre ellos, el de dirigentes indígenas que impulsaron movimientos reivindicadores; consecuentemente, en la investigación “La educación formal de los niños en zonas indígenas (adquisición del español)” se especificaron las áreas: perspectivas teóricas de la marginalidad social; la problemática de la enseñanza del español como segunda lengua; el archivo de lenguas indígenas de México; la educación extraescolar de la primera infancia en zonas marginadas.

Se realizó una revisión crítica de los principales paradigmas teóricos para analizar las condiciones en que el fenómeno socioeconómico se manifiesta, así como estudios teóricos y empíricos relacionados con la naturaleza y las particularidades de los grupos indígenas.¹¹

Al modificarse, en 1979, la política educativa oficial relacionada con la educación elemental indígena, el Estado incorpora la dimensión étnica a la política educativa. Así, en 1981 Fernando Solana, Secretario de Educación Pública, en el prólogo de los libros para la alfabetización en lenguas vernáculas, oficializó tal incorporación:

se inaugura, en la educación básica, un modelo bilingüe-bicultural que comprende la enseñanza en la lengua materna y la adquisición del español como segunda lengua; la combinación de ambos elementos, evoluciona en forma gradual, desde el primer año de primaria hasta el sexto, para culminarse con el dominio oral y escrito de ambas lenguas por parte de los educandos.¹²

Esto se reflejaría en cambios sustanciales del proceso educativo. En consecuencia, la investigación se adscribió a un proyecto de planeación lingüística más amplio, ubicado en un marco teórico y metodológico sobre la conceptualización y el análisis de la cuestión interétnica. Llegado este punto, se percibe palpitante el complejo proceso político y socioeconómico inherente a la adquisición del español, cuyo resultado se ha hecho sentir como lo natural: la adquisición del español como un sumiso primer paso,

“El punto de vista oficial empezó a cambiarse a mediados de los años treinta. Pues el impedimento de la integración de estos grupos se consideró sería de una naturaleza cultural. En este momento se pensó que los grupos indígenas deberían ser motivados para adaptarse culturalmente, pero al mismo tiempo preservando su identidad étnica en lo posible. *La educación debe ser bilingüe, empezando con la alfabetización en la lengua indígena y con un cambio progresivo hacia el español [...]. Propiamente dicho, no había ninguna metodología empleada para enseñar el español, excepto la basada en la premisa errónea de que el alfabetismo en la lengua nativa hacía más fácil el aprendizaje de la otra lengua*”. Cf. Suárez 1983b p. 168. [La traducción y las cursivas son nuestras.] También véase Bravo Ahuja 1977 pp. 127-144.

¹¹ Bravo Ruiz, Díaz-Polanco y Michel 1979; Díaz-Polanco *et al.* 1979; Díaz-Polanco 1985.

¹² Solana 1981 p. 3.

al bilingüismo de transición.¹³ No obstante, al respecto, hemos decidido apoyarnos en el hecho de que la historia no se rige por leyes inmutables y que sucesos al parecer estables pueden desviarse con la participación efectiva. Las demandas de la última década respecto a la educación indígena se han dirigido a la preservación de la riqueza cultural — entre ella, la de la lengua — de los grupos étnicos; cuidando de que esto no vaya en detrimento de su desarrollo socioeconómico y cultural, y de que el español, adquirido como segunda lengua, sea manejado de tal modo que permita una comunicación eficaz. Esto que pudiera ser o no sólo una instancia de política oficial, se ha constituido en el objetivo central de nuestra investigación.

Durante la existencia del CIIS (1976 a 1985), se mantuvo el contacto con la realidad del sistema educativo escolarizado, mediante el trabajo de campo, con base en un convenio suscrito con la Subsecretaría de Educación Elemental; esto permitió la evaluación del *Método IIISEO*¹⁴. Algunos de los proyectos de esta institución pudieron continuarse en el CIIS.

En la evaluación de dicho *Método*, se estimó que exigía demasiada preparación para el maestro, lo cual limitaba su viabilidad. Esta conclusión condujo al replanteamiento metodológico, mismo que dio como resultado la elaboración del *Manual para la enseñanza oral del español a hablantes de lenguas indígenas*.¹⁵ El método de este *Manual* apunta a la interiorización de las estructuras básicas del español, tomadas de la selección del *Método IIISEO* y aplicadas mediante actividades “libres y espontáneas”, las cuales incluían la práctica de la lengua materna a fin de revalorarla en las actividades escolares. Los investigadores aplicaron dicho material junto con maestros y niños. Las opiniones y cambios sugeridos, se incluyeron en la segunda versión.¹⁶ Además, durante estos años se produjeron materiales para apoyar su aplicación.¹⁷

En la década de los ochenta se colaboró con el proyecto educativo de la Montaña de Guerrero. El propósito se dirigió a la evaluación del personal docente aspirante a ser promotor en los programas de educación bilingüe-bicultural de los niños nahuas, mixtecos y tlapanecos de la región

¹³ “El bilingüismo es la primera etapa en la extinción de una lengua indígena, hecho éste que no se da sólo en los casos de América; es la historia cumplida en todas partes [...] He aquí un proceso doloroso, lleno de situaciones conflictivas, pero —también de un intenso dinamismo y con una gran puerta abierta hacia el futuro”. Cf. Alvar 1975 p. 146.

¹⁴ El IIISEO como institución fue cancelada en 1981.

¹⁵ Bravo Ahuja *et al.* 1982.

¹⁶ Bravo Ahuja *et al.* 1988a y b.

¹⁷ Cervantes Delgado 1978; Bravo Ahuja *et al.* 1978; Díaz Gutiérrez y Reyes Sales 1978; Alonso, González y Velásquez 1978.

Alcalá Alba 1980; López Chávez 1980. Estos materiales fueron aplicados en cursos de capacitación dentro de un plan de estudios especializado. En especial, actualmente, la publicación de estos volúmenes podría ser de gran utilidad para los profesionales en la enseñanza del español como segunda lengua.

mencionada. Dado que el programa se suspendió, sólo se llevaron a cabo las fases de selección y capacitación. Esta experiencia fue publicada en *Marginalidad y bilingüismo. El caso de la montaña de Guerrero*.¹⁸ En este programa se manejó la adquisición del español en su forma oral desde el nivel preescolar, supuesto que las condiciones del bilingüismo de esa zona permitían observar el proceso de un bilingüismo estable.

Por entonces, las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) decidieron que el nivel preescolar y el primer grado de educación primaria, se impartieran en la lengua indígena correspondiente, y sólo a partir del segundo grado se iniciara la enseñanza del español en su forma oral, como segunda lengua y, posteriormente, su manejo en su forma escrita; este propósito no se dio con regularidad, además, nunca se evaluó.

Poner en marcha un programa de la magnitud que requiere la educación indígena bilingüe-bicultural, ha sido sin ninguna duda una empresa formidable, pues exige planeación y ejecución muy complejas. Pero los problemas no siempre son posibles de solucionar, así que, en muchas ocasiones, hay que emprender el camino aún cuando no se tengan listos los avíos... Esto es lo que ha sucedido; porque a estas alturas ya habían transcurrido diez años desde la fecha de la decisión oficial de implantar en la educación básica, un modelo bilingüe-bicultural para los niños indígenas. Por ello, el equipo de investigadores y maestros del Proyecto CIIS, adscrito a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), consciente de la urgencia e interesado en el problema aceptó elaborar un nuevo material didáctico que permitiera, de manera experimental, iniciar el programa propuesto a nivel oficial. Es pertinente recordar que lo mismo se debería haber hecho en lo referente a la primera lengua, mediante una estrecha coordinación de ambos equipos: los que trabajan en el área de las lenguas indígenas y los que lo hacen en el idioma español; esta coordinación infortunadamente aún no se ha logrado.

La situación hasta aquí esbozada nos llevó a considerar que los avances efectuados en el transcurso de estos diez años, ofrecían a la lingüística aplicada en la teoría y en la praxis perspectivas interesantes y novedosas que aplicar. Tal hecho nos condujo a recapitular sobre la discusión específica de nuestra investigación: la enseñanza-adquisición de una segunda lengua a una población infantil en contexto escolar. "Casi la totalidad de los estudios que se han realizado alrededor del proceso que siguen los niños en la adquisición del lenguaje [...] en general, incluyendo la adquisición de una segunda lengua está relacionada con aspectos propios de la

¹⁸ Godau y Politi 1981. El material reunido para esta selección todavía está en gavetas, a disposición de algún investigador; es un instrumento excelente para evaluar las interferencias que se pueden registrar entre grupos de maestros y alumnos que tienen diferentes niveles de bilingüismo.

adquisición de la primera o lengua materna; [...] por lo tanto, los estudios relativos a la adquisición de segunda lengua se han desarrollado, por lo general, dentro de 'la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas y sus técnicas' [...] aún no especializadas en este campo específico. Mientras que los estudios de adquisición de primera lengua han sido de carácter teórico y descriptivo, los de segunda lengua han venido enfocándose a establecer currícula y métodos pedagógicos, en el mejor de los casos, basados en modelos tomados de estudios de adquisición de primera lengua. La cuestión de la adquisición de segunda lengua, infortunadamente, no ha sido enfocada ni teórica ni descriptivamente y ello, por dos razones principales:

1. En los países donde se lleva a cabo la mayor parte de la investigación lingüística, las condiciones sociales y culturales han hecho que se restrinja el problema de enseñanza de segunda lengua a los adolescentes y a los adultos [...]; y a los niños que se les ubica en escuelas bilingües, no se les ofrece una atención específica al respecto; esto mismo sucede en México. Este determinismo ha dado como resultado una separación entre las cuestiones teóricas relacionadas con el desarrollo cognitivo — base de los estudios de adquisición de primera lengua [...]

2. Al enmarcar la enseñanza de segunda lengua dentro de una situación escolarizada, [...] la concepción que se ha mantenido para los textos y materiales didácticos ha sido la de presentar los estímulos lingüísticos yendo de lo 'simple' a lo 'complejo': atomizando los estímulos y presentándolos de acuerdo a secuencias aparentemente lógicas [...] Sin embargo, el material que los niños perciben de su medio cultural para adquirir su lengua materna [...] y la segunda que, en la mayoría de los casos, en nuestras regiones interétnicas está ya en su propio ambiente bicultural no les llegue temporalmente de lo simple a lo complejo, sino revestida de toda la complejidad que caracteriza a las lenguas naturales.

El primero de los aspectos mencionados se inscribe en la concepción de que la primera lengua se adquiere siguiendo ciertos patrones universales, biológicamente determinados, que se van desarrollando paralelamente al conocimiento que se va adquiriendo. Cuando estos patrones terminan de desarrollarse en el individuo, a los doce o trece años de edad, ya se ha adquirido la primera lengua, y toda lengua que se adquiera posteriormente no se acompañará de la evolución concomitante de la 'facultad del lenguaje'. [...]

Consecuentemente, un proyecto como el nuestro dirigirá su investigación a la tarea de establecer similitudes y diferencias entre el desarrollo de la capacidad lingüística para la adquisición de la primera y la segunda lenguas en niños de edad 'escolar'. Postulamos que la enseñanza de la lengua sólo puede optimizarse si se formula en estos términos y se dirige

a estimular las estructuras cognoscitivas en el momento propicio de su desarrollo”¹⁹.

En la década de los cuarenta y principios de los cincuenta “en la lingüística estructuralista norteamericana y la psicología conductista se consideró que el dominio de una lengua era el resultado de hábitos lingüísticos que culminaban en la memorización de reglas. Esta idea, si bien se modificó con el planteamiento de la gramática generativa, en el fondo no cambió, pues al finalizar la década de los cincuenta se pretendía que los estudiantes internalizaran las reglas de la lengua que aprendían. Esta tarea no era fácil y los materiales didácticos no convencieron.

Al comienzo de los setenta surgió la corriente comunicativa que puso énfasis en el uso de la lengua en las diferentes situaciones comunicativas. Sostenía que la meta de enseñanza de lenguas no podía ser otra que desarrollar la competencia comunicativa del hablante, es decir, no sólo el sistema abstracto de reglas gramaticales, sino todas aquéllas que dan cuenta del uso de una lengua. Consecuentemente, los materiales elaborados con tal exigencia deberían propiciar el desarrollo de la capacidad para comunicarse adecuada y correctamente. Para ello era necesario encontrar los métodos y estrategias que aseguraran la adquisición del sistema gramatical de la lengua que se enseñaba. Esto no se logró. Al inicio de los ochenta, se acepta que la corriente comunicativa no había superado las limitaciones de los métodos anteriores.”²⁰ Tal hecho nos condujo a problemas metodológicos muy complejos. Sin embargo, conseguimos ajustar las técnicas, las instrucciones a los maestros, y diseñar materiales didácticos que presentaban un avance considerable.²¹

El CIIS fue cancelado en marzo de 1985, y con esta medida se cortaron de tajo ocho años de labor que había llegado a conformar equipos de investigación calificados; se malograron programas de licenciatura y maestría de características únicas por su orientación a la realidad problemática sociocultural del país, y se impidió, al fin, el aprovechamiento de un respetable caudal de información. En 1986, el proyecto fue acogido por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), mediante un convenio de colaboración con la SEP y con el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios (CELL) de El Colegio de México.

¹⁹ Cf. Lema 1986 pp. 4-7.

²⁰ Cf. Hawayek de Ezcurdía 1988 pp 1-3.

²¹ Los resultados de este replanteamiento fueron: Material básico, que conserva el carácter experimental de todas nuestras investigaciones desde 1968, debidas fundamentalmente —en esta metodología— al Mtro. Jerry Morris, quien actualmente trabaja con los niños indígenas de la zona huave. Estos materiales en forma lúdica promueven la adquisición del español; se diseñaron nueve juegos, de los cuales hasta la fecha, sólo se han producido cuatro: el dominó, el rompecabezas de los colores, la lotería y “qué va con qué”. Material para el nivel inicial; intermedio y avanzado; véanse Bravo Ahuja *et al.* 1988 a, b, c y d, y Berruecos y Murillo 1988, respectivamente.

Situación actual (viabilidades)

El proyecto²² se ha ampliado conforme a la propuesta lingüística oficial; se fundamenta ahora en cinco disciplinas: la sociológica, la antropológica, la lingüística, la pedagógica y la etnológica, orientadas a conformar el proyecto llamado: "Modelo de planeación lingüística para la educación bilingüe-bicultural de niños escolarizados de las regiones interétnicas de México (Región del Istmo de Tehuantepec); lenguas huave, mixe y zapoteco". Al reducir el área geográfica se da viabilidad al análisis de las relaciones interétnicas, de sus diferencias y similitudes, y asimismo al estudio de las relaciones entre la escuela y la comunidad. Dichos estudios permitirán evaluar las causas y el desarrollo del bilingüismo popular²³ de las zonas interétnicas, del que seguramente se desprende el bilingüismo llamado conflictivo y cuya distinción sería interesante determinar.

En el área de la sociolingüística, se procuraría describir las características del español oral y escrito de los niños indígenas, mediante una muestra de su habla y de sus habilidades escolares al respecto; así se podrían intentar aportaciones teórico-metodológicas para la adquisición del español como segunda lengua en un contexto escolar. Esto lo intentaremos a medida que vayamos orientando nuestras investigaciones mediante el apoyo de la lingüística aplicada hacia un campo teórico específico de la adquisición de segundas lenguas.²⁴

Así pues, la política lingüística requiere que los especialistas se apoyen, en este caso, en un modelo de planeación que tome en cuenta las características de los grupos indígenas de México, en todo aquello que problematiza la adquisición del español como segunda lengua. Esta tarea es central porque el español es la lengua de la educación superior; la que sirve de instrumento aglutinante de la unidad nacional, y es también la lengua vehicular de los indígenas.

Este propósito no es asunto sencillo; el español, la lengua utilizada en los procesos de despojo y explotación, percibida como dominante por los grupos indígenas, resulta ser al mismo tiempo, instrumento de liberación. "De ahí que el reconocimiento a la dimensión étnica y el avance democrático que ello significa, debiera conferir al bilingüismo un sitio entre los derechos humanos de los indígenas mexicanos".²⁵

²² Este proyecto es conocido como Proyecto Estratégico 04 "Planeación Lingüística". Secretaría de Educación Pública. México, 1991. Con respecto a la zonificación, ésta es reciente y obedece al planteamiento teórico en que se valora el tipo de desarrollo socioeconómico, político y cultural de la región, desde una perspectiva histórica. Díaz-Polanco 1985.

²³ Gaarder n.d., citado por Paulston 1980.

²⁴ Estudios recientes, basados en la teoría de la interdependencia lingüística, han mostrado que la adquisición de una segunda lengua se apoya en el desarrollo de la lengua materna. Véanse Cummins y Swain 1987; Harley, Allen, Cummins y Swain (eds.) 1990.

²⁵ Bravo Ahuja 1988e.

En consecuencia, nuestros esfuerzos se encaminan a buscar la ejecución pedagógica que permita un bilingüismo estable, funcional a pesar de toda circunstancia adversa. Un bilingüismo que sea “la evidencia de la potencialidad del hombre para trocar hechos en normas sociales y con ello dar nuevas pautas de conducta a su cultura”.²⁶

Ahora bien, en el campo etnológico pretendemos analizar los procesos de las condiciones en que emergen los sistemas de identidad propios de los indígenas. Así como su constante recomposición para dar cuenta de la situación actual en la que se realiza la educación indígena. En una perspectiva de interacción social; puesto que la relación que se establece entre la escuela y la comunidad permite analizar más de cerca y en su real complejidad, una gama de problemas que inciden en el proceso de aprendizaje de la población escolar indígena. Algunos de los problemas reconocidos muestran el carácter determinante de algunos procesos, pero la comprensión de tales situaciones adquiere una coherencia reconocible cuando los ubicamos en el marco de la comunidad. Así, por ejemplo, el contraste étnico establecido entre la cultura india y la cultura nacional, que en algunos lugares adquiere características tajantes y contradictorias, se expresa en la escuela en diversas formas, como la discriminación manifiesta hacia la lengua y hacia diferentes aspectos de la cultura india, tales como la indumentaria, los hábitos de trabajo, las relaciones de género, de autoridad y otros más, ampliamente documentados por las investigaciones etnográficas.

Situaciones como las referidas no se dan en el espacio escolar como si éste fuese una isla o como en una institución semejante a otras en el país; sino que se destacan por las particularidades que le imprime la comunidad que la alberga, unidad social básica en la reproducción de la identidad étnica y de la lengua indígena, así como el bilingüismo popular o conflictivo. La comunidad es la instancia que determina el carácter de la articulación con el sistema regional y con la sociedad nacional, así como es también la depositaria de la memoria histórica de las especificidades culturales de antigua raíz, decantadas y moldeadas en un largo proceso de resistencia. Todo ello se expresa tanto en las lenguas indígenas como en la particular variedad dialectal que se emplea y distingue a un pueblo de otro. En este punto resalta la importancia de estudiar la relación entre la escuela y la comunidad.²⁷

Conviene aclarar que la educación bilingüe-bicultural no es sólo la castellanización simultánea al desarrollo de la lengua materna, sino que implica el diseño de materiales específicos que conduzcan al dominio del español, mediante un acercamiento tanto a las culturas indígenas como a la mestiza que no les es ajena. De allí nuestra insistencia en la necesidad

²⁶ García Sabell 1978.

²⁷ Cf. Medina y Bravo Ahuja 1992.

de materiales para todos los “niveles” de bilingüismo que describan, por fin, nuestra cultura mexicana.

Esta preocupación es de sobra justificada; pero, afortunadamente, ya se han incorporado al archivo los resultados de nuestras últimas investigaciones; esto nos permitirá conformar los materiales didácticos que se aportarían mediante alguna propuesta al respecto. Lo anterior se efectuaría al establecerse la coordinación requerida con la contraparte, es decir lo propuesto por los investigadores del área de la lengua materna — o sea las lenguas prehispánicas — y al iniciarse ya formalmente un programa de educación bilingüe-bicultural experimental.²⁸ No sólo por formulismo se le llama experimental, pues son muy pocos los investigadores ocupados en el estudio de niños que adquieren una segunda lengua en una situación de bilingüismo conflictivo. Por tal razón, saquemos a la luz nuestros trabajos, al fin pioneros...

Primeramente, se ha iniciado el análisis de los datos correspondientes a la *Prueba de proficiencia/verificación CIIS* (Prueba CIIS) aplicada en 1980 a 380 niños, hablantes de once lenguas indígenas en el estado de Oaxaca.²⁹ Este análisis ha quedado pendiente ante la discusión — aún vigente — sobre los indicadores de la “proficiencia” lingüística. Sin embargo, conscientes de lo que nos significan dichos datos, nos dimos a la tarea de procesarlos, pues hasta el momento, constituyen el único registro existente — por supuesto de este volumen — del dominio del español como segunda lengua de los niños con las características propias de esta muestra de habla. Hemos probado la confiabilidad de dicho instrumento para llevar a cabo un primer intento de evaluación. Esto permitirá estimar — con todas las reservas de una primera aproximación — “el nivel de bilingüismo” de los niños indígenas escolarizados, y a través de este conocimiento, elaborar los materiales didácticos pertinentes en coordinación — como se ha dicho — con los equipos que investigan en el área de las lenguas indígenas (*supra* nota 21).

El instrumento arriba señalado en cuanto a “su modelo” no tiene antecedente; se presenta abierto a las corrientes que en la lingüística aplicada están aún en discusión; por tanto, se trata de un material experi-

²⁸ A casi una década de haberse iniciado la educación indígena bilingüe-bicultural, reiteramos que carecemos de una evaluación que nos permita apreciar el resultado de los esfuerzos realizados. En nuestro trabajo de campo no hemos encontrado en las escuelas indígenas — salvo excepciones — ni los libros para la alfabetización en la lengua indígena ni los elaborados para la adquisición del español como segunda lengua, sí con frecuencia, los libros de texto gratuitos oficiales.

²⁹ Rockwell *et al.* 1989 pp. 74-75. Esta es una cita y, aunque no se da el nombre de la Prueba ni sus autores, sí se da la fuente institucional (CIIS) mediante las siglas; además, con la descripción que se hace en el texto. Debe aclararse, que por entonces dichos materiales estaban en su primera aplicación experimental. Actualmente, los resultados de la Prueba están procesados y validados. Se está preparando la segunda corrección de la segunda aplicación y, con ello, esperamos su estandarización.

mental y exploratorio. Se elaboró a finales de la década de los setenta, momento preciso en que todo el campo relativo a la enseñanza de segundas lenguas estaba a la expectativa. Sin embargo, esperamos que sus resultados conduzcan a opiniones interesantes que nos animen a su difusión.

A propósito, Vollmer, al finalizar la ponencia con la cual abre un encuentro en donde pretendía liquidar la vieja polémica, viva todavía, respecto a la evaluación de la proficiencia e incluso a su definición, hizo una invitación cordial y enérgica:

Los evaluadores deberían ser teóricos de primera y al mismo tiempo ser buenos técnicos en construcción y evaluación de pruebas. Espero haber demostrado en este artículo, que en realidad es más teoría la que se desea y necesita. Sólo así se contribuye por anticipado a la elaboración de ciertas pruebas o conjunto de pruebas que se realicen con perspicacia teórica, razonamiento o construcción de hipótesis. Esta es una tarea pesada y larga y tenemos un largo, largo camino por recorrer.³⁰

Ahora bien, si nuestro interés central es la adquisición del español como segunda lengua de los niños indígenas, los materiales didácticos que se elaboran con ese objetivo, y su aplicación y evaluación nos interesan esencialmente; pues sólo con estos datos podremos conocer su efectividad. Esto no se ha realizado ni exigido por las autoridades en ninguna de las tres instancias en que hemos colaborado en el sector público durante los años setenta, ochenta y actualmente,³¹ y presionados por la certeza de que la lingüística aplicada, ante su demanda de una guía segura teórico-metodológica para la enseñanza de segundas lenguas a niños indígenas, actúa en un contexto controvertido, hemos considerado que es la hora de acercarnos sin predisposición al análisis del material de la Prueba CIIS, y sin olvidar que ésta fue también la razón por la cual la Prueba se elaboró, propiciando que la valoración de su producto permitiera una perspectiva abierta.

Por motivos de espacio, presentaremos someramente tres investigaciones en curso, que analizan la producción de los niños en la prueba en cuestión.

³⁰ Vollmer 1983. [La traducción es nuestra.]

³¹ Por tal razón, se ha tenido que trabajar a tuestas o evaluándose a sí mismos. La insistencia — tal vez excesiva — en este aspecto, se debe a la certeza de que en México se ha venido especulando más bien que evaluando y, esto en forma asistemática, por ejemplo en el caso de “las cartillas” con materiales de publicaciones en cantidades que no responden a ninguna razón, bien mínimas o excesivas y, extrañamente de amplia difusión oficial y persistencia temporal.

Esta falta de evaluación parece ser una característica de nuestro sistema educativo; pues lo primero que se observó en el material conocido como “las cartillas” fue su continuidad — cerca de cuarenta años sin ninguna modificación —; esto condujo a su investigación y, en cierta manera, a evaluar de la Primera Unidad del *Método IISEO* después de tres años de aplicación. (*supra* notas 7, 9 y 10.)

• La primera se refiere a ciertos aspectos que ubican en su eje a la gramática, mediante los elementos gramaticales seleccionados para efectuar el correspondiente análisis, mismo que conducirá a justificar la razón por la cual, desde el punto de vista gramatical, los niños muestreados se sitúan en alguno de los tres niveles de competencia (bajo, medio o alto) que pretendemos determinar (*supra*, nota 29), validos del análisis de los resultados obtenidos por dichos niños en *sub-tests* resueltos por ellos. Nos referiremos, brevemente a un aspecto que trata Moreno: la importancia de la gramática y su estrecha relación con el léxico.³²

“La gramática de una lengua puede verse como un conjunto *de reglas*, el léxico debe entenderse como el conjunto de *unidades* que se someten a las reglas de la gramática”. En consecuencia, “la suma de ambos es requisito indispensable para la producción y comprensión de enunciados.” Y “la frontera entre estos dos dominios lingüísticos no es siempre fácil de establecerse y [...] sus límites casi nunca son precisos.

“No falta quien piense que, puesto que el léxico tiene que ver con procesos *de designación* y que se aplica a entidades de la experiencia y, por lo contrario, la gramática trata de modalidades *agregadas* o *conferidas*, pudiera darse el caso de una inteligibilidad, así sea elemental, con el empleo de sólo el léxico [...] Este grado ínfimo de inteligibilidad sería obviamente imposible con sólo la gramática [...] Debe destacarse [...] que el hombre no se comunica normalmente con palabras aisladas, sino [...] con voces *combinadas*, articuladas en oraciones. Adquirir por ende, el léxico de una lengua no es, ni remotamente, adquirir esa lengua”. Asimismo, “si se desea conocer el grado en que un determinado individuo o grupo de individuos posee una lengua, es necesario observar en qué medida maneja las reglas gramaticales de esa lengua, aunque también debe evaluarse el conocimiento léxico e, incluso, el fonológico y fonético.

“La Prueba CIIS, pensada precisamente para conocer el nivel de lengua española que manejan los niños indígenas de México, cuenta con una parte destinada a la gramática. Si se desea conocer, a través de un número limitado de *items* el grado de dominio morfosintáctico que el niño indígena puede tener del español, conviene poner énfasis en los aspectos que suelen considerarse como característicos de esa lengua. En este sentido puede ser útil basarse en rasgos tipológicos, ya que éstos se sitúan en el nivel más general de la descripción lingüística y suponen una caracterización del conjunto de fenómenos que constituyen la lengua, mediante los cuales se obtienen las grandes líneas del comportamiento lingüístico. En la Prueba CIIS se evalúan ampliamente estas características.

³² El Dr. José G. Moreno de Alba ha cubierto este aspecto desde la selección del material del análisis gramatical, hasta las revisiones finales de las transcripciones correspondientes; además de dar su asesoría permanente a nuestro Proyecto.

“Es necesario considerar también que hay una serie de rasgos en los que todas o muchas de las lenguas indígenas difieren del español. Por tal razón, en el planteamiento de la elaboración de la Prueba CIIS, si bien la estructuración básica está fundada en criterios internos del español, ‘fue porque se consideró imposible guiarse por las lenguas indígenas, ya que éstas no coinciden entre sí... En consecuencia, un método totalmente contrastivo hubiera sido imposible de realizar. Sin embargo, a pesar de esta dificultad, llegó a adoptarse indirectamente un procedimiento contrastivo, y se han podido analizar algunos rasgos que caracterizan a muchas lenguas indígenas, si no a todas’.³³

“Ahora bien, estas características son observadas en los enunciados que cada niño produce en la *totalidad* de la prueba. Se cuantifican después los ‘aciertos’ y ‘errores’ de cada aspecto, desde la capacidad de articular coherentemente enunciados, hasta el manejo de categorías gramaticales, y se analizan puntos muy concretos (concordancia, empleo de tiempos verbales, inventario de nexos, etc.)”.³⁴

Este tipo de información, sumamente detallada, se cruzará después, por procedimientos automatizados con otra clase de datos. Así, por ejemplo, se analiza la posible relación entre el nivel de manejo de la gramática y otras variables de la propia prueba, como podría ser la relación entre gramática y léxico, entre gramática y comprensión auditiva, etc. Puede también obtenerse interesante información dentro de la misma gramática: ¿Cuáles son los rasgos tipológicos de la lengua española que parecen mejor asimilados por los sujetos? ¿Cuáles son los de ‘mayor dificultad’? Puede incluso llegarse fácilmente a otro tipo de cruzamiento de información mucho más puntual: ¿hay relación entre el empleo de formas verbales (tiempos) y el de las preposiciones y conjunciones? Es decir, ¿a mejor empleo de mayor número de formas verbales corresponde siempre un inventario igualmente rico de uso de otras categorías gramaticales?

• La segunda investigación atiende a la medición del dominio del español en lo relativo al léxico, pues frente a los trabajos tradicionales se presenta un nuevo enfoque. Nos referimos concretamente a la teoría de la disponibilidad léxica que en México ha podido desarrollarse como instrumento de avanzada de la lingüística aplicada, y que en la misma línea se está utilizando en el mundo hispánico, por ejemplo, Humberto López Morales en la Universidad de Puerto Rico ha recurrido al modelo mexicano para procesar todo su material que muy pronto aparecerá analizado.³⁵

³³ Bravo Ahuja *et al.* 1972. Véase “Introducción”, pp. xv-xxxiii.

³⁴ Morcno 1991.

³⁵ López Morales (en prensa). Además, utilizando la teoría de la disponibilidad léxica, está trabajando un grupo de investigadores, valgan los siguientes ejemplos Pedro Benítez de la Universidad de Alcalá de Henares, levantó las encuestas de Madrid, mismas que se procesaron en México; con lo que se obtuvo el resultado de la disponibilidad léxica del español de Madrid. Orlando Alba de la Universidad Madre y Maestra de Santiago de los

En nuestro caso, se trata del léxico recabado en la aplicación de la Prueba CIIS que incorporamos — desde hace varios años — en el Proyecto Mecori (“Medición del español en comunidades rurales indígenas”), puesto que representa una muestra válida para trabajar la disponibilidad léxica.³⁶

Se debe tomar en consideración que dicha muestra la diseñamos a finales de los ochenta, antes de que las teorías de la disponibilidad se expandieran y profundizaran. Por tal motivo, los resultados se habrán de considerar como un primer acercamiento que se logró gracias a la decisión de levantar la encuesta de disponibilidad. Las formas de aplicación son las siguientes:

- Determinación del inventario de léxico disponible de una comunidad en la muestra citada, considerando su representatividad, cuáles y cuántos son los vocablos más disponibles.

- Determinación del grado de participación de los informantes para conocer su fluidez léxica.

- Determinación del índice de disponibilidad léxica individual. Esto permite una aproximación de su competencia léxica.

- Determinación de los vocablos nucleares y nodales para elegir el inventario y ordenamiento para incorporar los.

Ya hemos tenido los primeros resultados concernientes al material que se ha extraído de la Prueba CIIS, y que forma parte del total de la producción oral y escrita de los niños del “Modelo de planeación lingüística” (*supra* p. 270); asimismo se tienen analizados los datos referentes al español a través de los resultados del grupo control. Se calcula que próximamente se tendrán los productos definitivos; sin embargo, la pequeña muestra aquí presentada permite observar que deberá actuarse con diligencia para incrementar la capacidad léxica de los niños indígenas de México; pues se evidencia el bajo índice que en el vocabulario tienen estos niños.

Actualmente, los estudios de la estructura léxica y de la formación de redes lexicales que hemos elaborado, nos permite organizar nuestros materiales en forma sistemática para la enseñanza de lenguas. Un diagnóstico de competencia, no tendrá ninguna trascendencia si no se proyecta a mejorar dicha competencia y a incorporar las recomendaciones para la enseñanza sistemática de la lengua. Para este importante asunto, puede consultarse Rodríguez Fonseca y López Chávez: “Un modelo para la planificación de la enseñanza del vocabulario”, ponencia presentada en el *I Congreso Internacional sobre la enseñanza del español*, organizado por el

Caballeros, está trabajando la disponibilidad léxica de República Dominicana, asesorado — también — en México; y finalmente, José Antonio Samper de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, está trabajando sobre la disponibilidad léxica de las Islas Canarias.

³⁶López Chávez 1992.

CUADRO COMPARATIVO DEL TOTAL DE VOCABLOS
PROPORCIONADOS POR DIFERENTES GRUPOS*

	6o. Prim.	6o. Prim. Grupo	1o. Prim.	6o. Prim.
	Zapoteco	Control	D.F.	D.F.
CI—Partes del cuerpo	67	78	65	134
CI—La casa	78	133	44	235
CI—Mercado y alimentos	96	132	120	270

* Hay que observar que los hablantes de lengua indígena producen mucho menos, lo cual indica una competencia baja en español, casi semejante a un niño de 1o. de primaria del D.F.

Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas, del 27 al 31 de enero de 1992 en Madrid.

• En la tercera investigación, la autora³⁷ analizó el habla de treinta niños indígenas hablantes de huave, mixe y zapoteco, niños de la zona del modelo.

A partir de los estudios que probaban el fracaso de materiales elaborados para la enseñanza de segundas lenguas, la investigadora se planteó, de manera comprometida, una pregunta inicial para este estudio: “¿Sobre qué bases suponemos que una nueva propuesta para la enseñanza de segundas lenguas no representará un nuevo fracaso?” El planteamiento se hizo sobre el principio de que “es fundamental que la enseñanza del español se inicie cuando aún no se ha finalizado el período crítico durante el cual todos los seres humanos normales desarrollan su lengua materna por el mero hecho de estar en contacto con ella. La pregunta que se impone, es si durante el período crítico, el desarrollo de una segunda lengua sigue, de alguna manera, los patrones universales, biológicamente determinados a los que obedece la primera lengua”. En consecuencia, el interés de la investigadora se centró en la competencia gramatical.

Cabe destacar que ella declara que su análisis fue realizado teniendo en mente que los resultados serían un paso hacia la elaboración de una propuesta concreta de materiales para estimular óptimamente en los niños indígenas de nuestro país, el desarrollo del español como lengua segunda.

Las áreas de la sintaxis estudiadas por ella fueron: a) estructuras con infinitivo; b) estructuras en frases relativas; c) estructuras con clíticos (objeto directo, indirecto, reflexivos y “se” impersonal); ch) además, hizo observaciones sobre el manejo del sistema verbal.

³⁷Hawayek de Ezcurdia 1988.

a) La autora considera que los niños no parecen tener dificultades en emplear el infinitivo después de la preposición *para*, pero su uso es casi inexistente con otras preposiciones. Se registra producción con *querer o poder + infinitivo* con el mismo sujeto, pero no así causativas con *hacer y dejar* con dos sujetos, todas estas estructuras son tempranas en la adquisición de la lengua materna.

b) Las oraciones de relativo introducidas por *que* no presentaron mayor dificultad, pues “no hay [...] ni razones cognoscitivas ni razones lingüísticas para que este tipo de relativas presente dificultades de aprendizaje”.

c) La producción de clíticos de objeto directo es consistente antes o después del verbo conjugado cuando está en infinitivo o en imperativo afirmativo. También se observa la producción de cadenas de clíticos con acusativo inanimado, registradas en estudios sobre el habla infantil mexicana.³⁸ Su sorprendente producción uniforme hace que Hawayek considere que los niños indígenas formulan las mismas hipótesis que los niños hablantes nativos del español. Es notable, sin embargo, la falta de concordancia del clítico con el sustantivo de referencia. Se observó inconsistencia en el manejo del clítico objeto indirecto, existe mayor número de omisiones que se interpretaron como resultado de la inseguridad de los niños hablantes. Hay también un mayor número de errores en el empleo de *le*.

En cuanto a los reflexivos, el uso más frecuente corresponde a los verbos que toman la forma reflexiva cuando el agente es el receptor de la misma (los llamados reflexivos directos). Hay pocos casos del *se* impersonal, hecho provocado, tal vez, porque los temas manejados no propician su producción. Los clíticos en secuencia aparecen muy poco y ningún niño los usó consistentemente.

ch) Se registró el manejo de los verbos en presente, pretérito imperfecto y futuro perifrástico. “La inconsistencia más notable es el empleo del presente para referirse al pasado”. El subjuntivo se emplea de manera inconsistente: la tendencia de todos los niños al reproducir diálogos con órdenes es emplear “decir” en pretérito y a continuación usar el imperativo.

Los resultados permiten a la investigadora afirmar que: “Es necesario enfatizar que estos niños, en el momento en que termina el período crítico para la adquisición del lenguaje, se encuentran lejos de poseer la totalidad de las estructuras que los niños hablantes del español poseen cuando inician la educación primaria”. En consecuencia, la tarea es lograr que los niños indígenas obtengan un dominio del español que por lo menos contenga las estructuras básicas tempranas.

³⁸ *Idem*. Se refiere a la publicación de Hurtado *et al.* 1984. *Estructuras tardías en el lenguaje infantil*. México: Dirección General de Educación Especial.

Hawayek considera que los aspectos analizados se presentan de manera similar en todos los niños, lo cual le permite afirmar que el desarrollo lingüístico obedece a un programa innato. En consecuencia: la meta será desarrollar la capacidad lingüística del niño; para ello sería necesario presentar muestras de lengua que contengan los estímulos adecuados para que el niño recree las estructuras de la lengua en cuestión. En esta propuesta psicopedagógica señala que los materiales didácticos deberán, además, compensar la diferencia cuantitativa del input que representa la adquisición de la segunda lengua en la presencia de estímulos.

Nos parece que la sugerente propuesta de Hawayek podría aplicarse si se explicitara las respuestas concretas — por medio de alguna ejemplificación — a las interrogantes centrales: ¿cuál es la manera adecuada de presentar cada estructura?, ¿en qué orden conviene estimular su internalización?, ¿cuántas veces se necesita presentar cada estructura? Cuando tengamos las respuestas acertadas estaremos en posibilidad de establecer criterios didácticos pertinentes, y de seleccionar procedimientos pedagógicos apropiados. Sólo en estas condiciones podremos evitar repetir experiencias de corte conductista que obstaculizarían el libre curso de una competencia comunicativa eficiente.

Si bien ya hay acuerdo en cuanto al soporte que el dominio de la lengua materna proporciona al desarrollo de la segunda lengua³⁹ parece ser que todavía habría que probar si el orden de adquisición de las estructuras básicas de ésta sigue exactamente el mismo patrón que el de la lengua materna. Hay mucho que reflexionar y que verificar sobre este punto, considerando que el sujeto aprovecha su proficiencia lingüística para acceder a la gramática de su segunda lengua, lo cual podría alterar la secuencia de la adquisición de la primera lengua, pues “entrarían en juego” las características específicas de cada lengua (por ejemplo, la diferencia para marcar género y número que emplean las lenguas indígenas y el español). Aún faltándole estas precisiones, Hawayek nos muestra un camino interesante, pues conduce a la discusión sobre la interdependencia lingüística en general, y las particularidades de ésta en lo relativo a la competencia gramatical. Además, nos sitúa en la discusión fundamental en cuanto a nuestro objetivo último: cómo diseñar materiales didácticos.

Estos tres bosquejos de trabajos en curso, representan sólo una pequeña parte del material que debemos investigar empezando por el que se ha capturado mediante la aplicación de la Prueba CIIS, aparte de las interrogantes que ya teníamos. Sin embargo, estamos dispuestos a no abandonar la caminata que Vollmer advierte: “[...] nos queda un camino largo, largo por recorrer”.

³⁹Swain 1987 p. 103.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcalá Alba, Antonio (1980), *Curso de lingüística I*. Vols. I-II-III. México: Secretaría de Educación Pública-Centro de Investigación para la Integración Social.
- Alonso, María Teresa, Judith González y Elizabeth Velásquez (1978), *Manual de organización para las actividades preescolares*. México: Centro de Investigación para la Integración Social.
- Alvar, Manuel (1975), *Teoría lingüística de las regiones*. Barcelona: Planeta/Universidad Complutense de Madrid.
- Berruecos, María Paz, Graciela Murillo (1988), *Cuaderno de actividades para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas*. Nivel avanzado. México: Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Indígena.
- Bravo, Víctor, Héctor Díaz-Polanco y Marco Antonio Michel (1979), *Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber*. México: Centro de Investigación para la Integración Social-Juan Pablos Editor.
- Bravo Ahuja, Gloria R. de et al. (1972), *Método audio-visual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas*. Unidades I y II, III y IV, V y VI. Libro del Maestro y Cuaderno del Alumno. México: Secretaría de Educación Pública-Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca.
- (1977), *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. México: El Colegio de México.
- (1978), *Metodología para la enseñanza de las segundas lenguas*. México: Centro de Investigación para la Integración Social.
- (1982), *Manual para la enseñanza oral del español a hablantes de lenguas indígenas*. Libro del maestro y Cuaderno del alumno. México: Secretaría de Educación Pública-Centro de Investigación para la Integración Social.
- (1988a), *Manual para la enseñanza del español oral a hablantes de lenguas indígenas*. Nivel inicial. Libro para el maestro. México: Secretaría de Educación Pública-Centro de Investigación para la Integración Social-Dirección General de Educación Indígena.
- (1988b), *Cuaderno de actividades para la enseñanza del español oral a hablantes de lenguas indígenas*. Nivel inicial. México: Secretaría de Educación Pública-Centro de Investigación para la Integración Social-Dirección General de Educación Indígena.
- (1988c), *Manual para la enseñanza del español oral a hablantes de lenguas indígenas*. Nivel intermedio. Libro para el maestro. México: Secretaría de Educación Pública-Centro de Investigación para la Integración Social-Dirección General de Educación Indígena.
- (1988d), *Cuaderno de actividades para la enseñanza del español oral a hablantes de lenguas indígenas*. Nivel intermedio. México: Secretaría de Educación Pública-Centro de investigación para la Integración Social-Dirección General de Educación Indígena.
- Bravo Ahuja, Gloria R. de (1988e), (Coordinadora) *Hacia una planeación lingüística. Prontuario de investigaciones*. Documento interno de trabajo. México: Secretaría de Educación Pública-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

- Celorio, Eduardo y Gloria R. de Bravo Ahuja (1978), *Guía para el promotor bilingüe-bicultural*. México: Centro de Investigación e Integración Social.
- Celorio, Gonzalo y Francisco Hinojosa (1974), *Guía de orientación preescolar*. México: Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca-Secretaría de Educación Pública.
- Cervantes Delgado, Roberto (1978), *Fundamentos socioantropológicos*. México: Centro de Investigación para la Integración Social.
- Cummins, Jim y Merrill Swain (1987), *Bilingualism in Education*. New York: Longman Inc.
- Daly, John y Margarita Holland de Daly (1977), *Mixteco, Santa Marta Peñoles, Oaxaca* (Archivo de lenguas indígenas de México 3.) México: Centro de Investigación e Integración Social.
- Díaz Gutiérrez, Mariano y Nohemí Reyes Sales (1978), *Fundamentos didácticos para la educación preescolar en el medio indígena*. México: Centro de Investigación para la Integración Social.
- Díaz-Polanco, Héctor *et al.* (1979), *Indigenismo, modernización y marginalidad*. México: Centro de Investigación para la Integración Social-Juan Pablos Editor.
- (1985), "Notas teórico-metodológicas para el estudio de la cuestión étnica". En Díaz-Polanco. 1985. *La cuestión étnico-nacional*. México: Editorial Línea. pp. 95-106.
- Gardner, B. n.d. "Political Perspective on Bilingual Education." Ms. En Paulston, C. B. (1980), *Bilingual Education. Theories and Issues*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- García Sabell, Domingo (1978), "Lengua, cultura y bilingüismo", en *Bilingüismo y biculturalismo*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Godau, Rainer y Lucia Politi (1981), *Marginalidad y bilingüismo. El caso de la montaña de Guerrero*. (Cuaderno No. 4.) México: Centro de Investigación para la Integración Social.
- Harley, Birgit, Patrick Allen, Jim Cummins y Merrill Swain (eds.) (1990), *The development of Second Language Proficiency*. USA: The Ontario Institute for Studies in Education, Cambridge University Press.
- Hawayek de Ezcurdia, Antoinette (1988), *Descripción de algunas estructuras producidas por niños indígenas mexicanos hablantes de tres lenguas prehispánicas*. Documento interno de investigación. México: Secretaría de Educación Pública-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hollenbach, Fernando y Elena E. de Hollenbach (1975), *Trique. San Juan Colapa, Oaxaca* (Archivo de lenguas indígenas de México 2.) México: Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca.
- Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (1969), Oaxaca, México: Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca.
- Jamieson, Allan (1978), *Mazateco, Chiquihuitlán, Oaxaca* (Archivo de lenguas indígenas de México 5.) México: Centro de Investigación para la Integración Social.
- Knudson, L. (1980), *Zoque de Chimalapa* (Archivo de lenguas indígenas de México 6.) México: Centro de Investigación para la Integración Social.

- Lastra de Suárez, Yolanda (1980), *Náhuatl. Acaxochitlán, Oaxaca* (Archivo de lenguas indígenas de México 10.) México: Centro de Investigación para la Integración Social.
- Lema, José (1986), *Educación formal en zonas indígenas (adquisición del español)*. Documento interno de investigación. México: Secretaría de Educación Pública-Universidad Nacional Autónoma de México.
- López Chávez, Juan (1980), *Curso de lingüística II*. Vols. I-II-III. México: Secretaría de Educación Pública-Centro de Investigación para la Integración Social.
- (1992), *Aplicación de la teoría de la disponibilidad léxica en una muestra de hablantes indígenas en proceso de castellanización*. Documento interno de trabajo, México: Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Indígena.
- López Morales, Humberto (en prensa), *Disponibilidad léxica del español de Puerto Rico*.
- Lyon, Don D. (1980), *Mixe. Tlahuilottepec, Oaxaca* (Archivo de lenguas indígenas de México 8.) México: Centro de Investigación para la Integración Social.
- Medina, Andrés y Bravo Ahuja, Gloria R. de (1992), *Relación comunidad-escuela*. Documento interno de investigación. México: Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Indígena.
- Mock, Carol (1977), *Chocho. Santa Catarina Ocotlán, Oaxaca* (Archivo de lenguas indígenas de México 4.) México: Centro de Investigación para la Integración Social.
- Moreno de Alba, José G. (1991), *Contenido gramatical básico de la producción obtenida mediante la Prueba CIIS*. Documento interno de trabajo. México: Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Indígena.
- Nolasco Armas, Margarita (1972), *Oaxaca Indígena*. México: Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca-Secretaría de Educación Pública.
- Paulston, C. B. (1980), *Bilingual Education. Theories and Issues*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Pickett, Velma y Virginia Embrey (1974), *Zapoteco del Istmo. Juchitán, Oaxaca* (Archivo de lenguas indígenas de México 1.) México: Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca.
- Rockwell, Elsie *et al.* (1989), *Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas primarias andinas*. Lima, Perú: Ed Graf SRL.
- Rupp, John (1980), *Chinanteco. san Juan Lealao, Oaxaca* (Archivo de lenguas indígenas de México 9.) México: Centro de Investigación para la Integración Social.
- Solana, Fernando (1981), "Prólogo". En *Mi libro de otomí*. México: Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Indígena.
- Stavenhagen, Rodolfo (1982), *Minorías étnicas*. Palabras pronunciadas en el Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo. México. (Edición multicopiada.)
- Suárez, Jorge A. (1983b), *The Mesoamerican Indian Languages*. New York: Cambridge University Press.

- Swain, Merrill (1987), "Bilingualism without tears". En Jim Cummins y Merrill Swain (eds.). *Bilingualism in Education*. New York: Longman Inc. Pp. 99-110.
- Vollmer, Helmut J. (1983), "The Structure of Foreign Language Competence". En Arthur Hughes y Don Porter (eds.). *Current Developments in Language Testing*. London: Academic Press Inc. Ltd. Pp. 3-29.
- Waterhouse, Viola (1980), *Chontal de la Sierra de Oaxaca* (Archivo de lenguas indígenas de México 7.) México: Centro de Investigación para la Integración Social.

Reflexiones lingüísticas y literarias

Este libro se terminó de imprimir en septiembre de 1992
en Servicio Fototipográfico, S.A. de C.V.,
Cerro Tres Marías 354, 04200 México, D.F.
Tipografía y formación: Diagrama, S.A.
Se imprimieron 1000 ejemplares
más sobrantes para reposición.
Cuidó la edición el Departamento de Publicaciones
de El Colegio de México.

*Centro de Estudios
Lingüísticos y Literarios*

A mediados de 1991, surgió la idea de invitar a colaborar a todos los profesores e investigadores del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios (CELL) en un proyecto conjunto cuyo objetivo esencial fuera mostrar —dentro del marco de las actividades del 92—, en la forma más amplia posible, las investigaciones que en la actualidad realizamos. Afortunadamente, a este esfuerzo se sumó la respuesta entusiasta de colegas de otras instituciones nacionales y extranjeras que en aquel momento compartían nuestro quehacer cotidiano, bien como profesores visitantes, bien como investigadores que trabajaban en un proyecto específico del CELL. Este rasgo no sólo nutrió el objetivo académico buscado, sino que contribuyó a consolidar aún más el perfil interinstitucional que han adquirido algunos de nuestros proyectos, enriqueciendo así el diálogo académico del Centro.

Esta obra, *Reflexiones lingüísticas y literarias* (dos volúmenes), es la imagen de la vida académica que hoy en día se desarrolla en el CELL, y es también un reflejo de cómo se sigue proyectando su pasado, en un permanente intercambio intelectual que confluye en nuestra producción.

*Quinto Centenario
(1492-1992)*



EL COLEGIO DE MÉXICO