

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE LENGUAS
SECRETARÍA DE POSTGRADO

ESPECIALIZACIÓN EN PROCESOS Y PRÁCTICAS DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA



Nominalizaciones y verbos en la exposición escolar escrita de niños y adolescentes
La expresión de contenidos predicativos como indicador del desarrollo lingüístico

*Trabajo final presentado para optar al grado de especialista en procesos
y prácticas de la lectura y la escritura*

Autor: Lic. Darío Daniel Delicia

Directora: Dra. Magdalena Viramonte de Ávalos

Codirectora: Mgter. Cecilia Elena Muse

Córdoba, marzo de 2015

A Susana

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, y muy especialmente, a la Dra. Magdalena Viramonte de Ávalos, directora de este trabajo y de tantos otros cuya premisa fundamental fue, invariablemente, *hacer...* Por su confianza.

A Cecilia Muse, por su compañerismo, compromiso y *afecto*.

A los directivos, profesores y colegas de la primera cohorte de la *Especialización en procesos y prácticas de la lectura y la escritura*, sobre todo a aquellos con quienes fue posible compartir el oficio, siempre diverso, de aprender.

Al Instituto Nuestra Señora del Sagrado Corazón, por abrirme sus puertas para la realización de esta investigación.

Al Área de Lingüística Aplicada del Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas, particularmente a Eliana y Julieta, por su colaboración en la *logística* de este proyecto.

A mi amiga de la vida y compañera académica, Victoria, por *custodiar* mis ansiedades.

A Mariano.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	iv
ÍNDICE GENERAL	v
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	vii
RESUMEN	viii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	6
1.1. El desarrollo lingüístico tardío	6
1.2. Alfabetización lingüística, discurso expositivo y desarrollo del lenguaje	9
1.3. Forma/función: la nominalización desde el <i>enfoque funcional discursivo</i>	11
1.3.1. La predicación por nominalización / la predicación verbal	12
1.3.2. Funciones de las nominalizaciones en la exposición escolar	14
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA	19
2.1. Enfoque y tipo de estudio	19
2.2. Participantes	19
2.3. Procedimiento de elicitación de datos	21
2.4. Procedimiento de análisis y procesamiento de los datos	22
CAPÍTULO 3. RESULTADOS	24
3.1. La expresión del contenido predicativo en la extensión de los textos	24
3.2. Nominalizaciones y verbos: opciones para expresar el contenido predicativo en la exposición	26
3.3. Funciones principales de las nominalizaciones en la exposición escolar	29
3.3.1. Identificación clasificada	31

3.3.2. Predicación completa y parcial _____	33
3.3.3. Predicación como tema versus predicación como rema _____	35
3.4. Funciones marginales de las nominalizaciones en la exposición escolar _____	39
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES _____	42
REFERENCIAS _____	49
ANEXO _____	52

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 - Estratificación de la muestra: número de participantes según el nivel de escolarización. _____	20
Tabla 2 - Cantidad de cláusulas, contenido predicativo total y contenido predicativo por cláusula según el nivel de escolarización. _____	24
Tabla 3 - Proporción de nominalizaciones y verbos, basado en el total de contenido predicativo, según el nivel de escolarización. _____	26
Tabla 4 - Porcentajes y frecuencias absolutas de las principales funciones discursivo-textuales de las nominalizaciones, según el nivel de escolarización. _____	30

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cantidad de cláusulas, contenido predicativo total y contenido predicativo por cláusula según el nivel de escolarización. _____	25
Gráfico 2 - Proporción de nominalizaciones y verbos, basada en el total de contenido predicativo, según el nivel de escolarización. _____	27
Gráfico 3 - Relación entre la proporción de nominalizaciones y verbos. _____	28
Gráfico 4 - Ratios de nominalizaciones y verbos, calculados sobre el número de cláusulas, según el nivel de escolarización. _____	29
Gráfico 5 - Porcentajes de las principales funciones discursivo-textuales de las nominalizaciones, según el nivel de escolarización. _____	39

RESUMEN

Los cambios ocurridos en la ontogénesis del lenguaje a partir de que los individuos ingresan a la escuela y toman contacto con la cultura letrada han cobrado, en los últimos años, especial importancia para la Psicolingüística. La evolución en el empleo de dispositivos léxicos, morfosintácticos y pragmático-discursivos durante la edad escolar se ha convertido, así, en el centro de interés de numerosos estudios abocados a la descripción del denominado *desarrollo tardío del lenguaje* (Ravid y Tolchinsky, 2002; Nippold, 2004). El objetivo de este trabajo ha sido analizar, en exposiciones escritas por estudiantes de primaria y de secundaria, la distribución de nominalizaciones y verbos como unidades de predicación y, además, describir las funciones discursivo-textuales que las nominalizaciones asumen en el referido formato textual. El análisis del tema abrevia en los supuestos del *enfoque funcional discursivo* sobre el desarrollo del lenguaje (Berman y Slobin, 1994; Katzenberger, 2004; Nir y Berman, 2010) y en conceptos de base *cognitivo-discursiva* que atribuyen a la nominalización (y a la estructura de la cual participa) la realización de operaciones específicas a nivel del texto/discurso (Soto y Zenteno, 2004). En ese marco, se realizó un estudio no experimental, transeccional y retrospectivo que, en un nivel descriptivo-correlacional, instrumentó técnicas cuantitativas y cualitativas para el análisis de los datos. Se estudiaron 60 textos producidos por estudiantes, varones y mujeres, de 6.^{to} grado de primaria, y de 3.^{er} año y 6.^{to} año de secundaria. La recolección del corpus se efectuó en una escuela de gestión privada, con subvención estatal provincial, en la ciudad de Córdoba, Argentina. Para el relevamiento de este material, se aplicó una prueba de escritura que, contextualizada en una actividad didáctica, se orientó a la producción autónoma y monogestionada de un texto expositivo sobre el macrotema *Facebook*. Los resultados revelan, en los diversos aspectos estudiados, contrastes significativos entre los grupos.

*Las partes del lenguaje que son más de base, las que aprendes cuando eres muy pequeño,
cambian el modo en que ves las cosas.*

Dan Slobin (2010)

INTRODUCCIÓN

El ingreso a la escuela supone para el niño nuevas formas de intercambios verbales cuyos *modos de decir* se construyen, por lo común, sobre la base de generalizaciones y abstracciones. La retórica escolar, por lo tanto, instrumenta recursos lingüístico-comunicativos particularmente diferentes de los empleados en otros contextos sociales. El discurso de la escuela opera a través de herramientas semióticas específicas, tanto orales como escritas, las cuales definen la experiencia conceptual de la alfabetización, en la medida en que se orientan a la apropiación y aplicación de conocimientos vinculados con el ámbito científico-académico (Silvestri, 2000).

El modo en que las prácticas letradas (de lectura, escritura y reflexión metalingüística) inciden en la ontogénesis del lenguaje ha configurado un campo de investigación que, además de dar cuenta de la apropiación de nuevas formas lingüísticas, explora la asignación de nuevas funciones a tales formas (Ravid, 2004). Así, los estudios sobre el *desarrollo tardío del lenguaje* en el marco de la denominada *alfabetización lingüística* han tomado especial importancia de un tiempo a esta parte. Se trata de describir, desde una perspectiva ontogenética, no solo el dominio progresivo de la competencia discursiva, sino también, las habilidades para instrumentar los procedimientos léxico-gramaticales que se configuran (o se van configurando) en esa competencia (Ravid y Tolchinsky, 2002; Nippold, 2004).

En ese marco, el presente trabajo reporta los resultados de una investigación sobre la escritura monogestionada de textos expositivos por parte de estudiantes de primaria y de secundaria; particularmente, se describe la expresión de *contenidos predicativos* mediante nominalizaciones¹ y verbos en tanto dispositivos de la gramática que, vistos desde una perspectiva del desarrollo, son capaces de dar cuenta de cómo se producen cambios en el lenguaje y en la cognición dentro del ámbito escolar. Del mismo modo, se examinan cualitativamente las funciones que realizan los sustantivos deverbales y deadjetivales en el plano oracional/enunciativo, discursivo y textual².

¹ A lo largo de este trabajo, para referir a las *nominalizaciones*, se empleará, indistintamente, el siguiente paradigma de términos: *nominal*, *nominal/nominalización/sustantivo verbal*, *nominal/nominalización/sustantivo deadjetival*, *sustantivo/nombre derivado de verbos*, *sustantivo/nombre derivado de adjetivos*.

² Este trabajo adscribe al estudio de doctorado que se cursa en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (Res. Dec. 414/14). Se trata de una investigación que, desde una perspectiva del desarrollo lingüístico, aborda aspectos estructurales, funcionales y semánticos del sintagma nominal español en la producción de textos expositivos, escritos por niños y adolescentes de la ciudad de Córdoba, Argentina.

Numerosos estudios sobre el desarrollo del lenguaje tardío se han dedicado a la descripción del empleo de nominalizaciones (y de otros dispositivos morfológicos, léxicos y sintácticos) en diferentes formatos de organización del discurso. De manera general, estas investigaciones argumentan que factores semánticos, sintácticos y discursivo-pragmáticos condicionan la realización de nominales en los textos, de ahí que constituyan un dispositivo gramatical de adquisición tardía. En efecto, el dominio de las nominalizaciones, tanto en el plano de la comprensión cuanto de la producción discursiva, tiene comienzo entre los 11 o 12 años, varía significativamente a través de la adolescencia y se afianza en la adultez (Ravid y Avidor, 1998; Berman, Ragnarsdóttir y Strömquist, 2002; Ravid y Cahana-Amitay, 2005; Ravid, 2006; Ravid y Berman, 2010; Hess Zimmerman, 2013).

Por otra parte, desde explicaciones más discursivas, los sustantivos derivados de verbos y adjetivos han sido examinados como una propiedad de los géneros textuales escritos y de registro formal. En este sentido, se sostiene que su empleo contribuye con determinadas funciones o propiedades de los textos académico-expositivos, tales como la abstracción y la compactación informativa, la entificación de procesos, la acuñación de terminología especializada o técnica, la asunción de una postura objetiva y la elusión de la subjetividad (Halliday y Martin, 1993; Berman, Ragnarsdóttir y Strömquist, 2002; Halliday, 2004).

Ahora bien, el vínculo entre la predicación nominal y la verbal como indicador del desarrollo lingüístico-cognitivo y en el texto expositivo escrito producido por estudiantes parece ser un aspecto poco estudiado. Dentro de las investigaciones ontogenéticas que conciben la nominalización y el verbo como *opciones de predicación* se destaca la realizada por Ravid y Cahana-Amitay (2005), único trabajo en el que se comunican resultados sobre el uso de las mencionadas categorías gramaticales en textos narrativos producidos por hablantes nativos de inglés y de hebreo. Por otra parte, es importante destacar que, en el caso particular de las nominalizaciones, no existen aproximaciones que observen metódicamente sus múltiples funciones desde una perspectiva cognitiva y dentro del discurso escolar producido por niños y adolescentes.

Así pues, la relevancia de este estudio reside en que el abordaje de la predicación nominal respecto de la predicación verbal en exposiciones no registra antecedentes en nuestro medio y en hablantes nativos de español. Además, la investigación cobra interés porque se aplica al análisis de las funciones de los sustantivos deverbales y

deadjetivales desde un enfoque cognitivo-funcional, que, a nuestro juicio, resulta más abarcador y sistemático a los fines de observar tales funciones en las diferentes superficies de la lengua. Por tal motivo, se estima que esta investigación podría aportar datos referidos al modo en que se organiza y reorganiza, según el nivel escolar, el empleo de las nominalizaciones en el discurso monogestionado, lo que, concurrentemente, podría colaborar con la caracterización de períodos críticos en la ontogénesis de patrones gramaticales y, en un sentido amplio, con la teoría psicolingüística sobre el desarrollo del lenguaje y su trasvase al plano de la ciencia aplicada, particularmente, de la didáctica.

Como marco teórico, se complementaron dos enfoques para el estudio de la predicación nominal y verbal en exposiciones escritas por estudiantes de primaria y secundaria: por una parte, el *enfoque funcional discursivo*, para el cual las formas lingüísticas ocurren en el discurso para cumplir funciones coligadas al desarrollo y al uso del lenguaje (Slobin, 1973; Berman y Slobin, 1994; Katzenberger, 2004; Nir y Berman, 2010). Por otra parte, se asume una base conceptual de matriz *cognitivo-discursiva* que sistematiza y describe roles específicos de la nominalización (a nivel de la oración/enunciado, el discurso y el texto) en tanto dispositivo que evidencia habilidades de conceptualización del hablante/escritor (Soto y Zenteno, 2004).

Respecto de la metodología, se adoptó un enfoque cuantitativo y cualitativo con alcance descriptivo-correlacional, y diseño no experimental, transeccional y retrospectivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Se extrajo una muestra empírica no probabilística conformada por niños y adolescentes cursantes del 6.^{to} grado, el 3.^{er} año y el 6.^{to} año de una escuela de gestión privada, con subvención estatal provincial, de la ciudad de Córdoba, Argentina.

Se consideró esta franja etaria (11, 14 y 17 años, según nivel escolar) en función de que los estudios sobre la ontogénesis del uso de nominalizaciones señalan que la finalización de la primaria define el momento de aparición de las esas unidades en diferentes tipos textuales, tanto orales como escritos. Los datos se elicitaron mediante una prueba de escritura, planificada con base en un video y orientada a la producción monogestionada de una exposición, cuyo *input* didáctico fue el problema cognitivo *¿Qué es Facebook?* (Adam, 1997).

En cuanto a las preguntas que guiaron el problema de esta investigación, se formularon del siguiente modo: 1- ¿Se produce un incremento en el uso de

nominalizaciones a medida que los participantes avanzan en la escolarización? 2- ¿Cómo contrasta ese empleo en relación con el uso de verbos que expresan contenido predicativo? 3- A nivel de la cláusula, ¿existen diferencias entre la predicación nominal y la verbal? 4- ¿En qué funciones oracionales/enunciativas, discursivas y textuales se utilizan las nominalizaciones? Por último, 5- ¿qué relaciones existen entre tales funciones y el desarrollo del lenguaje?

Con el objeto de responder estos interrogantes, se establecieron los siguientes objetivos generales:

- Analizar en exposiciones escolares escritas de estudiantes de primaria y secundaria (6.^{to} grado, 3.^{er} año y 6.^{to} año) la distribución cuantitativa de nominalizaciones deverbales y deadjetivales en contraste con la expresión de contenido predicativo por medio de verbos léxicos.
- Describir, desde una perspectiva cualitativa, las funciones que realizan las nominalizaciones deverbales y deadjetivales en el plano oracional, discursivo y textual.

De modo más específico, el presente estudio se propuso:

- Establecer índices de predicación por nominalizaciones y verbos léxicos en los textos expositivos escritos de acuerdo con el nivel de escolarización de los participantes del estudio.
- Determinar, del mismo modo, el contenido predicativo nominal y el contenido predicativo verbal expresado a nivel de las unidades clausulares.
- Analizar si existen o no diferencias significativas entre los mencionados parámetros en función del nivel de escolarización de los sujetos.
- Identificar las funciones discursivo-textuales de las nominalizaciones en el discurso expositivo escolar producido por los participantes, en la consideración de su frecuencia y diversidad, según el nivel de escolarización.

Por tratarse de un estudio trazado en un nivel de investigación en el cual se establece en qué medida y de qué manera se encuentran asociadas las variables, se trabajó con hipótesis *correlacionales* y de *diferencia entre grupos* (Hernández Sampieri,

Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Concretamente, nuestras predicciones enuncian que el uso de nominalizaciones deverbales y de adjetivales, en contraste con la expresión de contenido predicativo por medio de verbos, así como las funciones discursivo-textuales de tales nominalizaciones (variables dependientes), constituyen un indicador de desarrollo lingüístico-cognitivo, es decir, tales patrones tienen un comportamiento variable en el discurso expositivo escrito de niños y adolescentes de acuerdo con el nivel de escolarización (variable independiente).

Hemos organizado el trabajo de la siguiente manera: en el Capítulo 1, se presentan los postulados de los estudios sobre el desarrollo lingüístico tardío y su relación con la alfabetización lingüística y el texto expositivo como paradigma de los discursos escolares. Además, se abordan los conceptos clave para la examinación de la predicación nominal y verbal. El Capítulo 2 se centra en la metodología orientadora de la investigación (enfoque, tipo de estudio y diseño, muestra y criterios para su conformación, recolección del corpus y estrategias de análisis y procesamiento de los datos). En el Capítulo 3, se muestran los resultados cuantitativos sobre la expresión de contenidos predicativos por nominales y verbos, habida cuenta de su relación con las variables nivel de escolarización y cláusula. Luego, se expone el análisis cualitativo de las funciones discursivo-textuales que realizan las nominalizaciones según el nivel de escolarización. El Capítulo 4, finalmente, presenta las conclusiones más significativas del trabajo, así como sus proyecciones en el campo investigativo y de la enseñanza de la lengua.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

En el actual capítulo se presenta la concepción psicolingüística adoptada para el estudio de la predicación por nominales deverbales y deadjetivales en la óptica del *desarrollo tardío del lenguaje*, al tiempo que se revisan diferentes estudios en esta línea, enfatizando los que resultan de especial interés para el presente trabajo (§ 1.1). Seguidamente, se argumenta a favor de la estrecha relación entre dicha perspectiva de la ontogénesis del lenguaje y la *exposición* como forma discursiva trascendental en el marco de la *alfabetización lingüística* (§ 1.2). Finalmente, abordamos los principales conceptos que sostendrán la examinación de la nominalización como un indicador del desarrollo lingüístico-cognitivo, dada su frecuencia de uso y su función en el discurso escolar expositivo producidos por estudiantes (§ 1.3).

1.1. El desarrollo lingüístico tardío

Pensar la ontogénesis de las nominalizaciones en el contexto de la exposición como forma discursiva paradigmática de la etapa escolar supone asumir una mirada de matriz *emergentista* respecto del desarrollo lingüístico y, más específicamente, supone admitir que el sistema léxico-gramatical que integra la nominalización es *edificado* por el individuo en el transcurso de su desarrollo, en función de sus posibilidades de interacción con el medio físico y social, y gracias a habilidades lingüísticas, comunicativas, perceptuales y cognitivas (Marchman y Thal, 2005).

En ese marco cobran especial importancia los estudios sobre el denominado *desarrollo tardío del lenguaje*, esto es, aquel que se consigue cuando el sujeto ingresa a la escolarización, a los 5 o 6 años, e inicia el proceso de *alfabetización lingüística*. Desde una perspectiva ontogenética, este proceso, fundado en las prácticas letradas que propone la escuela, constituye un factor decisivo en relación con la adquisición del lenguaje y de la cognición (Ravid y Tolchinsky, 2002; Nippold, 2004), en el sentido de que implica conquistar, progresivamente, repertorios lingüísticos en el plano de la morfología, el léxico, la sintaxis, el discurso y la pragmática.

Según Ravid y Tolchinsky (2002), la *alfabetización lingüística* designa “un componente del conocimiento de la lengua caracterizado por la disponibilidad de múltiples recursos del lenguaje y por la capacidad para acceder conscientemente al

conocimiento lingüístico del propio idioma y a una visión del lenguaje desde diversas perspectivas”³ (p. 419, traducción propia). Más específicamente, dicho término refiere al conocimiento lingüístico relacionado con la lectura y la escritura en las dimensiones del registro, las variedades, la modalidad y los géneros textuales; además, incluye la reflexión sobre dicho conocimiento en el plano metalingüístico.

Los estudios sobre el desarrollo tardío del lenguaje tienen como propósito elemental revelar los modos como se logra, por organización y reorganización, el dominio de determinados dispositivos lingüísticos en la etapa escolar y, para ello, los analizan tanto desde el punto de vista de su funcionamiento cuanto de su uso en el discurso (Ravid, 2004, p. 338). Ello implica que las formas de acceder al conocimiento de la lengua se valoran más por su utilidad en el logro de objetivos comunicativos que por el mero hecho de establecer cambios formales (Ravid y Tolchinsky, 2002; Tomasello, 2009; Nir y Berman, 2010).

En ese contexto, el uso de nominalizaciones en la exposición (y en otros tipos o subtipos textuales) ha sido estudiado en numerosas investigaciones, desde una perspectiva del desarrollo tardío del lenguaje. Estas investigaciones coinciden en señalar que tanto la comprensión como la producción de sustantivos deverbales y deadjetivales se inician en la pubertad y se consolidan en la edad adulta. Además, sugieren que su adquisición tardía se debe a una serie de factores vinculados, fundamentalmente, con el contenido abstracto de tales unidades, la expresión de una postura discursiva de distancia, y el marco sintáctico y discursivo-pragmático en que ellas ocurren (Ravid y Avidor, 1998; Berman, Ragnarsdóttir y Strömquist, 2002; Ravid y Cahana-Amitay, 2005; Ravid, 2006; Ravid y Berman, 2010; Hess Zimmerman, 2013).

Por ejemplo, desde el punto de vista de su complejidad semántica, la nominalización ha sido analizada en comparación con el uso de otras clases de sustantivos y en relación con su distribución por edades/niveles de escolarización (niños, adolescentes y adultos universitarios), tipo de texto (narración y exposición), modalidad de lenguaje (escrita y oral) y tipología lingüística (español, inglés y hebreo) (Ravid, 2006; Ravid y Berman, 2010; Hess Zimmerman, 2013). En estos trabajos, el desempeño en el uso de sustantivos se observa en función de una escala o *ranking* de

³ [...] a constituent of language knowledge characterized by the availability of multiple linguistic resources and by the ability to consciously access one's own linguistic knowledge and to view language from various perspectives.

abstracción nominal que los clasifica a partir de su contenido semántico-pragmático y según criterios gramaticales vinculados con el tema del texto y el género.

Respecto de los resultados sobre el discurso expositivo en la modalidad escrita, estos estudios concluyen que existe una correlación entre el desarrollo de la complejidad semántica de los sustantivos y la edad. Los cambios emergen entre los 9 y 12 años, pero, principalmente, en la adolescencia tardía, a los 16 años, cuando comienza el empleo de sustantivos abstractos, derivados de verbos o adjetivos, los cuales dan cuenta de un repertorio léxico más elaborado y, concomitantemente, de una sintaxis más consolidada a nivel del sintagma, dada por el carácter no interactivo y cognitivamente demandante de la exposición (Ravid y Berman, 2010).

Por último, un trabajo que reviste especial importancia para el presente estudio es el realizado por Ravid y Cahana-Amitay (2005), en el cual se analizó la expresión de contenido predicativo por medio de nominalizaciones, partiendo de la hipótesis de que constituyen un patrón del desarrollo lingüístico-cognitivo, en la medida en que evidencia habilidades para adoptar una postura de enunciación objetiva cuando se relatan hechos en los que el narrador se asume involucrado. En contraste con el uso de verbos léxicos, las autoras estudiaron la frecuencia y la función de los nominales en un corpus conformado por 80 narraciones de experiencias personales, orales y escritas, producidas por estudiantes de primaria, de escuela media y de universidad.

Desde el punto de vista cuantitativo, este estudio demostró que los verbos léxicos conjugados y no conjugados fueron la opción preferida por los estudiantes para expresar el contenido predicativo en los relatos. En lo que respecta a los nominales derivados de verbos y adjetivos, Ravid y Cahana-Amitay (2005) informaron que es más frecuente su uso en los textos escritos que en los orales y que los escritores de secundaria y universidad prefieren, en la escritura, la predicación nominal a la verbal. (2005, p. 168).

En lo atinente al análisis cualitativo, el referido estudio permitió observar que el aumento de nominalizaciones se vincula con una evolución en los usos semánticos de tales elementos, la cual va desde una escasa presencia de nominales, pasando por una alternancia entre nombres derivados de naturaleza concreta y abstracta, hasta llegar a sustantivos que designan nociones netamente abstractas (procesos, estados, entidades, etcétera). También se reconocieron cambios a nivel de las estructuras sintácticas de las cuales participan estos nombres: mientras los sujetos de primaria usan sintagmas

nominales simples y en posición postverbal, durante la adolescencia comienzan a emerger nominalizaciones con modificadores proposicionales (cláusulas de relativo, específicamente) en posición inicial para presentar nuevos referentes y situaciones.

1.2. Alfabetización lingüística, discurso expositivo y desarrollo del lenguaje

Como se describió en el apartado anterior, el ingreso a la etapa escolar y, por tanto, a la cultura letrada supone el *embrague* del denominado *desarrollo tardío del lenguaje* (Ravid y Tolchinsky, 2002; Nippold, 2004). En ese marco, es posible argumentar que los modos de interacción verbal vehiculizados en la escuela a través de la *alfabetización lingüística* configuran un contexto donde el *discurso expositivo*, en tanto forma modélica para la construcción y aplicación de conocimientos disciplinares, incide en el desarrollo lingüístico. Resumidamente, el texto expositivo escolar lleva en sí una finalidad epistémica y, a la vez, cognitiva.

Así lo entienden Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (2007), para quienes la exposición posee un objetivo epistémico en la medida en que, desde un punto de vista neutro, proporciona información *nueva y aclaratoria* sobre un tema. Para ello, realiza un macroacto de habla de tipo asertivo que manifiesta la voluntad de quien la formula de *hacer saber* o *hacer comprender* un estado dado de cosas, esto es, un conocimiento no cuestionable, que se toma como punto de partida (p. 298). Por su parte, Silvestri (2000) define la exposición, y específicamente la *exposición escolar*, como un *discurso complejo*, es decir, como una herramienta semiótica para la construcción del conocimiento, elaborada a lo largo de la historia y al servicio de docentes y alumnos. Es, de esta manera, “una secuencia declarativa en la que el enunciador adopta una actitud objetiva para desplegar [un] contenido” que refiere al ámbito de las ciencias: al mundo físico, biológico, social y cultural (2000, p. 187).

Ahora bien, desde el punto de vista del desarrollo, la apropiación de esos contenidos, así como su expresión oral y escrita, implican dominar nuevas formas del lenguaje (diferentes de las empleadas en la interacción comunicativa cotidiana) que posibiliten dar cuenta de la experiencia conceptual que la escuela propone. Básicamente, ese lenguaje, cuyo soporte es la exposición, se caracteriza por la generalización y la abstracción, propiedades que se manifiestan en recursos lingüístico-

discursivos como la precisión y la densidad léxica, la rigurosidad en la construcción de la frase, las relaciones lógicas complejas, entre otros (Silvestri, 2000, p. 188).

Según Bronfenbrenner (1987), el *desarrollo* constituye “un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (p. 23). Esta idea es consistente, a su vez, con el concepto bruneriano de *formato*, que explica cómo la adquisición del lenguaje se asocia a la participación de determinadas rutinas regladas (Bruner, 1989). Pensadas en esa perspectiva, la escuela y las prácticas letradas construyen un escenario particular en donde la exposición instauro nuevos estilos interaccionales, que dependen de la participación conjunta (entre estudiantes y docentes, por ejemplo) y, además, de las interconexiones y el flujo de información entre ambientes como la escuela y el hogar (Bronfenbrenner, 1987)⁴.

En la misma línea argumentativa, Wells (2004) señala que el ingreso a la educación formal supone un proceso de apropiación de las formas de conocimiento asociadas a la escritura y a sus clases variadas de representación simbólica (p. 182). Si ponemos la mirada sobre el texto expositivo, tales representaciones se corresponden, en cierto sentido, con la manera diferenciada en que el discurso hablado y el escrito ordenan la experiencia. Por ejemplo, para Halliday, la diferencia representacional en el nivel gramatical reside en pasar desde una modalidad construida sobre la base de verbos hacia una en la que prevalecen los sustantivos de proceso y cualidad. Cada una de estas modalidades de representación experiencial tiene implicancias en la educación lingüística, en la medida en que aprender a leer y a escribir supone articular representaciones dinámicas (es decir, de la realidad como proceso) con representaciones sinópticas (o de la realidad como objeto) (Halliday, 1993 en Wells, 2001, p. 158).

En otras palabras, progresar desde la modalidad hablada, que caracteriza la comunicación cotidiana, a la escrita, propia del ámbito escolar, involucra no solo un cambio/aprendizaje de registro, sino también, una complementariedad entre perspectivas diferentes sobre la realidad, esto es, entre la interpretación dinámica del lenguaje *común* y la interpretación sinóptica que plantea la escritura como unidad semiótica más elaborada, que, en la escuela, sostiene la comunicación científica (Halliday, 1993 en Wells, 2001, p. 158). De acuerdo con ello, la exposición, en tanto género discursivo complejo, ha de concebirse como una herramienta sociocultural (con

⁴ Cabe agregar que Bronfenbrenner (1987) inscribe tales *interconexiones* en la noción de *ambiente ecológico* que, entre otros aspectos, alude a una dependencia o articulación entre los modos de aprendizaje de la escuela respecto de los del hogar.

recursos lingüísticos y de enunciación pertinentes) cuya función es la comunicación de contenidos e informaciones, pero también la realización de operaciones cognitivas específicas para incorporar y dominar conocimientos (Silvestri, 2000, 2002). Además, el hecho de que la exposición escolar defina en gran parte la experiencia de alfabetización implica reconocer las consecuencias de su *uso escrito* sobre el desarrollo tardío del lenguaje. De tal manera, la ontogénesis de nominalizaciones puede pensarse en relación con la apropiación de formas/funciones lingüísticas nuevas dadas por las interacciones (también nuevas) que plantea la escuela.

1.3. Forma/función: la nominalización desde el *enfoque funcional discursivo*

Los estudios sobre la ontogénesis tardía del lenguaje, vinculados a la adquisición de dispositivos gramaticales, tienen una larga historia en el devenir de la Psicolingüística. Básicamente, siguiendo a González Nieto (2001), podríamos ordenar la orientación de estos trabajos en dos líneas: la *referencial* y la *comunicativa*. La primera, con base en la teoría generativo-transformacional, se interesa, sobre todo, por el desarrollo de la sintaxis como dominio autónomo; la segunda, centrada en el uso lingüístico contextualizado, procura dar cuenta de la adquisición de la forma/función de las unidades lingüísticas en relación con el discurso como evento comunicativo.

En un estudio sobre la complejidad sintáctica, Beers y Nagy (2009) discuten la concepción de la sintaxis como dominio autónomo y sostienen que su complejidad se vincula a veces con la expresión condesada y concisa de las ideas, lo que implica tomar en cuenta un trasfondo discursivo. Al respecto, afirman que la nominalización, entre otras estructuras sintácticas, son típicas del lenguaje académico y sirven para comprimir varias proposiciones en una única cláusula (2009, p. 187). Como puede advertirse, los autores destacan el modo en que el tipo de discurso se imbrica con el uso y la función de determinados mecanismos del lenguaje. En el caso del texto expositivo, aluden a la importancia de la incrustación de nominalizaciones como estructuras intra-clausulares capaces de dar cuenta del desarrollo lingüístico desde una mirada funcionalista.

En la perspectiva comunicativa, se inscribe el *enfoque funcional discursivo*, adoptado en este estudio para el análisis de la nominalización (Berman y Slobin, 1994; Katzenberger, 2004; Nir y Berman, 2010). Este enfoque sigue los razonamientos de Slobin (1973) respecto de que las formas lingüísticas se manifiestan en el discurso para

cumplir una función. Así, por ejemplo, la nominalización opera como un dispositivo léxico-sintáctico (o mejor, morfosintáctico) que se *incrusta* en el texto para desempeñar un papel asociado al uso y a los cambios en el lenguaje (en las dimensiones del registro, el género y la modalidad) e, igualmente, asociado a la ontogénesis de la cognición (Berman y Slobin, 1994).

Según la perspectiva *funcional discursiva*, tanto la nominalización como la complejidad sintáctica de la estructura que nuclea pueden ser pensadas en el marco de la diada ontogenética *léxico-gramática*, toda vez que se admita que el vocabulario y la sintaxis son dominios lingüísticos con patrones estables de variación y que, por lo tanto, permiten la construcción concomitante del conocimiento/uso gramatical (Bates y Goodman, 1997; Marchman y Thal, 2005). Técnicamente, el léxico y las estructuras sintácticas constituyen dos componentes de la denominada *complejidad lingüística* de un discurso (Ravid, 2004, 2006): el primer componente refiere al contenido conceptual del texto, medido por su densidad y diversidad léxica (Richards y Malvern, 1997); el segundo refiere a la longitud, la profundidad y la variedad de unidades gramaticales que construyen la *arquitectura sintáctica* del discurso (Ravid, 2004).

En esta investigación, se consideró la unidad *cláusula* como contexto sintáctico mayor para examinar la expresión nominal y verbal de contenidos predicativos. El concepto de cláusula es muy similar al de oración simple; no obstante, y coherentes con nuestra posición teórica, la concebiremos como “cualquier unidad que contiene un predicado unificado [...] que expresa una sola situación (actividad, evento, estado)”⁵ (Berman y Slobin, 1994, p. 660, traducción propia). En los subapartados que siguen, desarrollaremos la noción de *predicación* y de *función discursivo-textual de la nominalización*, según la perspectiva adoptada en el presente estudio.

1.3.1. La predicación por nominalización / la predicación verbal

Básicamente, con el término *nominalización* se alude a los sustantivos formados a partir de bases verbales o adjetivales. De estas bases, las nominalizaciones heredan ciertas propiedades sintácticas; por ejemplo, sus argumentos y adjuntos (Picallo, 1999; RAE, 2009; Di Tullio, 2010). Así, dado el núcleo verbal de una oración como *Juan*

⁵ Any unit that contains a unified predicate [...] that expresses a single situation (activity, event, state). Aquí la noción de predicado alude estrictamente a “la expresión gramatical cuyo contenido se atribuye al referente del sujeto” (RAE, 2009).

posteó dos fotos en su muro, se puede establecer una correspondencia con el núcleo sustantivo de un sintagma nominal como *El posteo de dos fotos por Juan en su muro*, dentro del cual se realizan el sujeto, el complemento directo y el adjunto de lugar que también acompañan al verbo base (*posteó*). Ocurre lo mismo cuando el núcleo de la predicación es un adjetivo atributo: *La clave de Facebook es privada* > *La privacidad de la clave de Facebook*.

Este reordenamiento sintáctico-argumental se piensa, en la perspectiva de Halliday (1993, 2004), como un recurso para la creación de *metáforas gramaticales*. En este sentido, la nominalización opera como una alternativa para la expresión *no congruente* de un determinado significado por medio de sustantivos, el cual se transfiere desde la cláusula, que sería la realización semántica *congruente* por medio de verbos o de adjetivos atributo. La opción de nominalizar permite, en consecuencia, sintetizar y condensar gran cantidad de información dentro de un grupo nominal complejo, propiedad que se revela como un rasgo típico del discurso escolar elaborado, esto es, del discurso que caracteriza los niveles más avanzados tanto en educación cuanto en conocimiento disciplinar (Halliday y Martin, 1993; Halliday, 2004).

Desde el criterio semántico, por medio del proceso de nominalización, los verbos y los adjetivos cambian su categoría léxico-sintáctica para convertirse en nombres que expresan diferentes significados, a saber: 1- acciones (*la búsqueda de las personas*), 2- efectos (*redes con diferentes usos*), 3- cualidades (*la posibilidad que nos brinda*), 4- agentes (*los usuarios*), 5- estados (*estas preocupaciones*). Esta clasificación, en la perspectiva de Lyons, cubre casos de referencia a *entidades de primer orden*, más o menos concretas, existentes en el espacio (2 y 4) como a *entidades de segundo orden* (1, 3 y 5), que cosifican propiedades, relaciones, actividades y estados (Soto y Zenteno, 2004; Rodríguez Espiñeira, 2004; González 2010).

Se dice que las nominalizaciones y los verbos constituyen *predicados*, en el sentido de que ambas categorías designan “estados, acciones, propiedades o procesos en los que intervienen uno o varios participantes” (RAE, 2009, p. 65). Así, en el primero de los ejemplos anteriores (*la búsqueda de las personas*), el sustantivo derivado *búsqueda* y su base verbal *buscar* han de considerarse *predicados*, porque designan una *acción* de la cual participan, a nivel de la estructura argumental, un agente que lleva a cabo la acción, y un tema, que resulta afectado por esta.

Si bien las nominalizaciones y los verbos comparten la propiedad de expresar *contenidos predicativos*⁶, se diferencian en que las primeras carecen de rasgos de temporalidad y concordancia en persona, lo que las torna menos dinámicas y más *concretas* que los verbos (Berman y Verhoeven, 2002 en Ravid y Cahana-Amitay, 2005). Este contraste, centro de interés del presente trabajo, manifiesta la prevalencia de una sintaxis más sintética, dada por la nominalización, o bien de una sintaxis más analítica, propiciada por el verbo, núcleo de la cláusula.

1.3.2. Funciones de las nominalizaciones en la exposición escolar

Típicamente, el empleo de nominalizaciones se asocia al género textual, a la modalidad escrita del lenguaje y al registro formal. En este sentido, desde el punto de vista discursivo, el carácter nominalizado de los textos expositivos ha sido explicado a partir de una serie de funciones que en ellos cumplen los sustantivos derivados. Entre ellas, podemos mencionar: la abstracción y la construcción de términos técnicos, la condensación de la información, la cosificación o entificación de acciones, la distancia enunciativa y la supresión de la referencia a la subjetividad (Halliday y Martin, 1993; Berman, Ragnarsdóttir y Strömqvist, 2002; Halliday, 2004; Ravid y Cahana-Amitay, 2005).

Ahora bien, desde una base teórica que intersekte la dimensión discursiva con una mirada cognitiva, es posible pensar las nominalizaciones no solo como una propiedad del texto y su determinación en un contexto específico de producción, sino también como dispositivos funcionales que visibilizan la *capacidad entificatoria* de quienes las emplean. En términos de Soto y Zenteno (2004), esta es “una capacidad cognitivo-discursiva que tiene que ver con la habilidad para percibir y conceptualizar los fenómenos tanto físicos como abstractos” (p. 276).

Los autores se refieren específicamente a las habilidades de los especialistas dentro del ámbito científico; no obstante, estimamos que la noción de *capacidad entificatoria* puede transponerse a la producción de discursos expositivos por alumnos de primaria y de secundaria en el ámbito escolar, toda vez que se considere, en el

⁶ En relación con el *verbo*, cabe aclarar que solo consideramos los denominados *léxicos* o *plenos*, es decir, se desestiman los *copulativos* y *pseudocopulativos*, que soportan morfológicamente la predicación por adjetivos o sustantivos atributo. Por otra parte, debe aclararse que la opción de comparar verbos y nominalizaciones como unidades predicativas se escoge a partir de la correspondencia sintáctico-argumental y semántica existente entre ambas categorías, según acabamos de explicitarlo.

sentido de Parodi (2009), que esos discursos forman parte del *continuum* de los llamados discursos especializados, entre los cuales se incluyen, además, el discurso académico-universitario, el técnico-profesional y el científico (p. 69).

Soto y Zenteno (2004) proponen un análisis cualitativo-funcional del empleo de nominalizaciones y sintagmas nominales. Al respecto, plantean trece realizaciones que pueden tener tales unidades en el plano oracional/enunciativo, discursivo y textual, las cuales son agrupadas, a su vez, en cuatro macrofunciones: a- *referencial o identificatoria*, b- *predicativa*, c- *textualizadora* y d- *de organización jerárquica de la información* (p. 277). A continuación, de las funciones presentadas por los autores, se describirán las que resultan pertinentes al presente estudio, dada su efectiva realización en el corpus⁷:

- *Identificación de referentes de primer y segundo orden*: es la función primaria de los nominales; alude a la visualización cosificada de fenómenos o eventos. Son los sintagmas que denotan acciones, procesos, estados a partir de la nominalización de verbos y adjetivos. En este grupo, circunscribiremos, además, las nominalizaciones que denotan resultados o agentes, es decir, que refieren, en rigor, a *entidades de primer orden*⁸.

↘ Ej.: la ausencia de un criterio único y ampliamente aceptado.

- *Predicación completa o parcial*: son sintagmas nominales que realizan la predicación semántica dentro de una cláusula cuyo núcleo es solo un predicador sintáctico, es decir, un elemento verbal semánticamente debilitado. Se considera *completa* cuando el sintagma nominal predica luego de un verbo copulativo o pseudoatributivo, y *parcial* cuando lo hace por medio de una construcción con verbo soporte.

↘ Ej.: La historia geológica del cuaternario [...] corresponde a una compleja interrelación entre volcanismo [...] y rudimentarios aluvi-fluviales.

⁷ Cabe aclarar que los ejemplos presentados para ilustrar algunas de las funciones pertenecen a los autores de referencia.

⁸ Según Soto y Zenteno (2004), la *identificación de referentes de primer orden* se realiza por medio de sintagmas nominales complejos, con varios modificadores que clasifican o categorizan al núcleo nominal. Es la función primaria de los sustantivos “comunes” en los textos científicos. Abarca entidades reales o descubiertas en el ámbito de la ciencia. Ej.: *roca plutónica, niños con evidencia de maltrato*.

- *Predicación nominal tematizada y subtópicos tematizados* (predicación como tema)⁹: la primera de estas funciones alude al uso de nominalizaciones para tematizar un predicado oracional, desplazándolo a la posición inicial típica del tema oracional. Por su parte, la función de *subtópicos tematizados* refiere al procedimiento de tematización de subtópicos con el fin de mantener la progresión temática del texto, que puede tomar las formas de progresión lineal o de tema derivado.

↘ Ej.: *La justificación de esta política activa] radica en... < Esta política activa se justifica por¹⁰ ...*

- *Conector/sustitución regresiva* (conectiva): en esta función, la nominalización (o los sintagmas nominales) actúa como conector interoracional, conservando las propiedades referenciales y sintácticas de su clase. Además, en estos casos, opera como tema/tópico de la cláusula a la que enlaza, como si fuera un adjunto oracional.

↘ Ej.: *Como consecuencia...*

- *Compresión multiproposicional/configuración microproposicional en el nivel de párrafo* (compresiva): es la función por la cual las nominalizaciones permiten integrar, por subordinación, varias proposiciones secuenciadas como tema lineal, sin necesidad de recurrir a la sintaxis de cláusulas independientes. Sirve, ocasionalmente, a la construcción de párrafos.

↘ Ej.: *También, se reconocen otras unidades de relleno menores, conformadas por materiales detríticos y volcanoclásticos no consolidados, que revelan la ocurrencia de otros importantes procesos volcánicos y fluviales postglaciales, ligados a la evolución prehistórica del volcán Antuco, el cual se edificó en las nacientes del valle del río Laja.*

- *Modalización*: alude al empleo de nominalizaciones, derivadas tanto de verbos como de adjetivos, que permiten la expresión de una modalidad epistémica o apreciativa sobre el contenido del enunciado.

↘ Ej.: *Será más probable que... > La probabilidad de que...*

⁹ La etiqueta que aparece entre paréntesis es la opción abreviada para denominar algunas categorías.

¹⁰ Dada la escasa ocurrencia de la primera forma de tematización en el corpus y su ligera diferencia de la tematización de subtópicos, se tomó la decisión de agrupar tales funciones en una sola categoría.

- *Referencia duplicada*: designa las nominalizaciones (u otro tipo de sustantivos) que, si bien tienen una función identificatoria *principal*, dependen de otro sustantivo categorizador desde el punto de vista discursivo.

↘ Ej.: *el problema del desempleo*.

Esta construcción, según Soto y Zenteno (2004), permitiría la focalización de la información. Por su parte, la RAE (2009) señala que se trata de estructuras apositivas, típicas de los textos científicos, que establecen una relación atributiva (de caracterización, clasificación o evaluación) entre el complemento del nombre y el núcleo. Se pueden parafrasear con una oración copulativa (*El desempleo es un problema*) y sirven para *enfatizar* cierto rasgo de algo.

A las funciones de las nominalizaciones caracterizadas con antelación, hemos incorporado dos más, surgidas del análisis del corpus. Se trata de la *identificación clasificada* y de la *predicación como rema*. La primera cubre los casos de nominales modificados por adjetivos relacionales que operan como adjuntos con interpretación clasificativa, así como por construcciones prepositivas que reciben la misma interpretación (RAE, 2009). A partir de esta relación semántico-sintáctica, se reconocen sintagmas nominales más *delimitados* y, por ello, más complejos desde el punto de vista conceptual, los cuales permiten identificar, tipologizar o categorizar los referentes discursivos. Ej.: *información personal, aplicación para celulares*.

La segunda de las funciones, la de *predicación como rema*, reúne las nominalizaciones que sostienen la parte de la cláusula en la cual el mensaje se despliega. En la perspectiva de Halliday (2004), el *tema* indica el punto de partida del mensaje de la cláusula y se realiza a través del primer constituyente; el *rema*, en cambio, es el resto de la cláusula. La posición remática coincide por lo común con la postverbal y permite un procesamiento más amplio de la información (Ravid y Cahana-Amitay, 2005). Ej.: *Facebook posterga las relaciones personales cara a cara*¹¹.

Los conceptos expuestos a lo largo de este capítulo han permitido comparar la predicación por sustantivos deverbales y deadjetivales en la exposición escolar de

¹¹ Como puede advertirse, esta función es similar a la de *predicación completa o parcial* propuesta por Soto y Zenteno (2004); no obstante, debe notarse que aquí el verbo, además de ser léxico, se considera parte del rema *posterga las relaciones personales cara a cara*. Asimismo, la nominalización se analiza por su función remática y no por constituirse como predicador semántico de una cláusula.

estudiantes de primaria y secundaria. Para ello, se ha conformado un corpus de textos escritos, producidos por escolares de 6.^{to} grado, 3.^{er} año y 6.^{to} año, en el que también se describen las funciones de las nominalizaciones a nivel discursivo-textual.

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

El presente capítulo expone los aspectos fundamentales relacionados con las decisiones metodológicas que guiaron la investigación. Se describen, primeramente, el enfoque, el tipo de estudio y el diseño de investigación adoptados (§ 2.1). En segundo lugar, se caracteriza la muestra, enfatizando los criterios considerados para su conformación (§ 2.2). Luego, se especifican los pasos que se siguieron para efectuar la recolección del corpus a partir de una prueba de escritura de textos expositivos (§ 2.3). Por último, se exponen las estrategias de análisis y los procedimientos aplicados para procesar los datos (§ 2.4).

2.1. Enfoque y tipo de estudio

De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010), esta investigación asume un enfoque o metodología mixta, es decir, cuantitativa y cualitativa. Su alcance o nivel es descriptivo-correlacional y su diseño, no experimental, transeccional y retrospectivo (los datos se analizaron y reunieron en un solo momento y fueron tomados del pasado, en el contexto natural del aula, a través de pruebas de escritura). Por un lado, el estudio sigue el método hipotético-deductivo, pues cuantifica la predicación por nominalizaciones respecto de la predicación verbal, a propósito de establecer cómo tales variables se asocian (o correlacionan) según el nivel de escolarización; de este modo, intenta probar una hipótesis. Por otro lado, la investigación adopta el método inductivo, procurando observar patrones o regularidades en un corpus específico; concretamente, busca describir las funciones discursivo-textuales de las nominalizaciones en la exposición escolar escrita de niños y adolescentes.

2.2. Participantes

Los datos fueron recolectados en una escuela de gestión privada de la ciudad de Córdoba (Argentina), subvencionada por el Estado Provincial. Estos rasgos definen la población considerada y, a partir de ellos, se conformó una muestra empírica no probabilística de 60 sujetos (n). Los participantes fueron, entonces, niños y adolescentes

(varones, n = 32, y mujeres, n = 28)¹² cursantes del 6.^{to} grado de la Educación General Básica (EGB), el 3.^{er} año del Ciclo Básico (CB) y el 6.^{to} año del Ciclo de Orientación (CO). La muestra, según estos parámetros, quedó estratificada como se exhibe en la Tabla 1:

ESTRATIFICACIÓN DE LA MUESTRA (n total = 60)	
6.to grado de la EGB (edad promedio: 11 años)	n = 20
3.er año del CB (edad promedio: 14 años)	n = 20
6.to año del CO (edad promedio: 17 años)	n = 20

Tabla 1 - Estratificación de la muestra: número de participantes según el nivel de escolarización.

La selección de grupos con niveles de escolarización no contiguos se justifica por la intención de observar diferencias significativas en el desarrollo lingüístico de los estudiantes. Además, debe subrayarse que tales grupos señalan puntos de inflexión en los recorridos académicos de los estudiantes, dado que, en el nivel primario, 6.^{to} grado es el último de la Educación General Básica, mientras que 3.^{er} y 6.^{to} año lo son, respectivamente, del Ciclo Básico y del Ciclo de Orientación en el nivel secundario.

Al momento de conformar la muestra, se consideró el rendimiento homogéneo de los participantes en la asignatura *Lengua* y la no evidencia de problemas lingüísticos o cognitivos que pudieran afectar dicho rendimiento. Estas variables externas fueron controladas a partir de información suministrada por las instituciones educativas que cooperaron con el estudio. Sobre este último aspecto, cabe aclarar que los participantes pertenecen al mismo establecimiento escolar (que cuenta con nivel primario y secundario), lo que también garantiza la neutralidad del factor modalidad de enseñanza.

Se trabajó con estudiantes procedentes de la clase media-baja de la ciudad de Córdoba. Se los caracteriza de este modo en función del arancel mensual cobrado por la institución escolar (cuota) y por el zonal, N.º 3, en que se cataloga, según organismos

¹² Sobre aclarar que esta información es meramente descriptiva, ya que en el presente estudio no se manipula la variable *género*.

estatales y privados, al barrio donde se encuentra la escuela (Parque República Sud). Específicamente, dicho zonal indica una situación socioeconómica media-baja, lo que homogeniza, en cierta medida, los factores *origen familiar* y *exposición a la variedad estándar de la lengua*.

Finalmente, debe subrayarse que la estratificación de la muestra, y particularmente la determinación de la franja etaria, se hizo a partir de que la mayoría de los estudios sobre la ontogénesis del uso de nominalizaciones indican que la finalización de los estudios primarios decide el momento de aparición de estas unidades en diferentes tipos textuales, tanto orales como escritos (Halliday y Martin, 1993; Halliday, 1993; Ravid y Avidor, 1998; Berman, Ragnarsdóttir y Strömqvist, 2002; Ravid y Cahana-Amitay, 2005; Ravid, 2006; Ravid y Berman, 2010; Hess Zimmerman, 2013).

2.3. Procedimiento de elicitación de datos

Con el propósito de efectuar el relevamiento del corpus, se aplicó una prueba de escritura contextualizada en el marco de una actividad áulica que duró 80 minutos. El *input* didáctico, planificado con base en un video y orientado a la producción monogestionada de una exposición, fue el interrogante *¿Qué es Facebook?* Esta pregunta refiere a un objeto complejo y, por consiguiente, opera como plataforma para la construcción del problema cognitivo que caracteriza la secuencia textual expositiva (Adam, 1997).

Se solicitó a los participantes que vieran un video sobre las redes sociales, con énfasis en *Facebook* como paradigma de esa forma de relaciones humanas. Luego se les pidió que explicaran por escrito, usando lápiz y papel, lo que se mostró en el video. Fueron estos los únicos comandos ofrecidos a los sujetos, ya que, como se indicó, la finalidad de la tarea fue la escritura monogestionada y autónoma de un exposición (es decir, a cargo exclusivo de su emisor, sin mediación interactiva con otra persona).

El video tiene una duración de 2 minutos, 30 segundos y conforma una secuencia de imágenes, con mínimo mensaje lingüístico y con sonido musical, organizada según el siguiente criterio temático: 1- ubicación de *Facebook* entre las redes sociales, 2- finalidades de uso, 3- los tipos de usuarios, 4- funcionamiento y modos de acceso a la red, 5- implicancias sociales de su empleo (ventajas y desventajas). Como puede advertirse, la organización del estímulo visual obedece no

solo al propósito de desencadenar la escritura de textos expositivos, sino que, además, intenta propiciar el control de la macroestructura semántica *Facebook* (Van Dijk, 1983), en tanto conocimiento enciclopédico de fácil acceso a los participantes.

2.4. Procedimiento de análisis y procesamiento de los datos

Para proceder al análisis de los datos, el material discursivo recogido (60 producciones escritas expositivas) fue transcripto mediante procesador informático. Cada texto fue identificado con un código que indica curso, número de sujeto, edad y género (por ejemplo, 6.^{to} grado - Sujeto 3, 11a, masculino, tal como se reporta en las citas que ilustran los *Resultados*). Se realizó una transcripción normalizada de cada texto, es decir, de supresión de faltas ortotipográficas y morfosintácticas, ya que en este estudio no se analizan aspectos sobre el uso preceptivo de la lengua (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2007, p. 356).

Primero se llevó a cabo el análisis cuantitativo de los datos, el cual permitió examinar la distribución de nominalizaciones y verbos por grupo de sujetos y por cláusula. Para ello, se siguió el procedimiento detallado en Ravid y Cahana-Amitay (2005): los textos fueron segmentados en unidades clausulares, que, según se señaló oportunamente, refieren a un predicado que expresa una actividad, un evento o un estado (Berman y Slobin, 1994). Se estableció, entonces, el total de cláusulas, de nominalizaciones y de verbos léxicos (conjugados y no conjugados).

El sumatorio de nominalizaciones y verbos indica el contenido predicativo total de un texto. Sobre este total, se calculó la proporción de ambas categorías a efectos de dominar la inestabilidad de los escritos en cuanto a su longitud. Además, en función del número de cláusulas por texto, se realizaron mediciones para determinar la cantidad de predicación total a nivel clausular e, independientemente, la cantidad de predicación por nominalizaciones y verbos. Cabe aclarar que estas cuantificaciones fueron procesadas y validadas por medio del programa estadístico *IBM SPSS Statistics 20*¹³. La validación informó un caso con valores extremos, por lo que la muestra se redujo a 59 participantes. El caso atípico se halló en 3.^{er} año: sujeto 23, 14a y 8m, masculino.

¹³ IBM Corp. Lanzamiento 2011. *IBM SPSS Statistics para Windows*, Versión 20. Armonk, NY: IBM Corp.

Respecto del análisis cualitativo, referido a las funciones que cumplen las nominalizaciones en la exposición escolar, fue sistematizado en matrices diseñadas *ad hoc*. Se generó una matriz por participante; en el eje vertical, se ordenaron las categorías de análisis, definidas por los conceptos que se ofrecen en el Capítulo 1 (§ 1.3.2). Estos conceptos fueron aplicados de acuerdo con el contexto oracional, textual o discursivo en que aparecen las nominalizaciones. En el eje horizontal, se consignaron los casos de cada función (es decir, los ejemplos del texto) y la suma total de ocurrencias. Esta suma se ingresó en el programa estadístico de referencia, a los efectos de comparar, dada la frecuencia absoluta y el porcentaje de los casos hallados, el empleo de las funciones nominales según el nivel de escolarización.

Es importante aclarar que el análisis cualitativo se efectuó sobre una selección aleatoria de 30 treinta textos (10 por cada grupo de participantes) y que su consistencia fue asegurada a través de un observación de cotejo entre especialistas, según criterio de *dependencia interna* (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Para el caso, se tomó un 10% de los textos y se pidió a un investigador formado que los estudiara de acuerdo con los procedimientos establecidos¹⁴.

¹⁴ En el *Anexo* puede consultarse un ejemplo del análisis cuantitativo y cualitativo aplicado a los textos.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS

La presentación de los resultados se articula en tres secciones: en la primera de ellas, se expone el análisis cuantitativo del número de cláusulas, el contenido predicativo total (esto es, por nominalizaciones y por verbos) y el contenido predicativo por cláusula, según el nivel de escolarización (§ 3.1). Luego, se presentan la proporción y la cantidad de nominalizaciones y verbos, según su realización en cada uno de los grupos definidos y por cláusula (§ 3.2). Finalmente, se analizan, desde una perspectiva cualitativa, las funciones discursivo-textuales que realizan las nominalizaciones en los textos recogidos, considerando su frecuencia y diversidad, según el nivel de escolarización (§ 3.3).

3.1. La expresión del contenido predicativo en la extensión de los textos

NIVEL DE ESCOLARIDAD		CANTIDAD DE CLÁUSULAS	TOTAL DE CONTENIDO PREDICATIVO	CONTENIDO PREDICATIVO POR CLÁUSULA
6.to Grado	Media	25,50	24,55	0,95
	Desv. típ.	9,39	9,43	0,07
3.er Año	Media	38,20	38,40	1,00
	Desv. típ.	7,00	8,76	0,14
6.to Año	Media	44,40	54,55	1,23
	Desv. típ.	7,05	6,77	0,14

Tabla 2 - Cantidad de cláusulas, contenido predicativo total y contenido predicativo por cláusula según el nivel de escolarización.

En la Tabla 2, se comparan, según el nivel de escolarización, la extensión de los textos de acuerdo con el número de cláusulas que poseen, el total de contenido predicativo (sumatorio de nominalizaciones y de verbos léxicos) y el contenido predicativo a nivel clausular (cociente entre el total del contenido predicativo y el número de cláusulas).

Tal como puede apreciarse, existen variaciones respecto de la cantidad de estructuras clausulares por texto: en 6.^{to} grado, la media asciende a 25,50 cláusulas por texto; en 3.^{er} año, el valor llega a 38,20 y, por último, en 6.^{to} año, la media alcanza un valor de 44,40 unidades clausulares en cada texto expositivo. En cuanto al total de contenido predicativo total también se hallaron resultados diferenciados. En efecto, la predicación por nominales deverbales y adjetivales sumada a la predicación por verbos léxicos sufre variaciones a medida que los participantes avanzan en la escolarización (6.^{to} grado: 24,55; 3.^{er} año: 38,40 y 6.^{to} año: 54,55). Finalmente, respecto del contenido predicativo calculado por el *ratio* clausular, las medias llegaron a 0,07 en 6.^{to} grado; 1,00 en 3.^{er} año y 1,23 en el 6.^{to} año.

A continuación, se presenta el Gráfico 1, que ilustra los resultados comunicados hasta el momento:

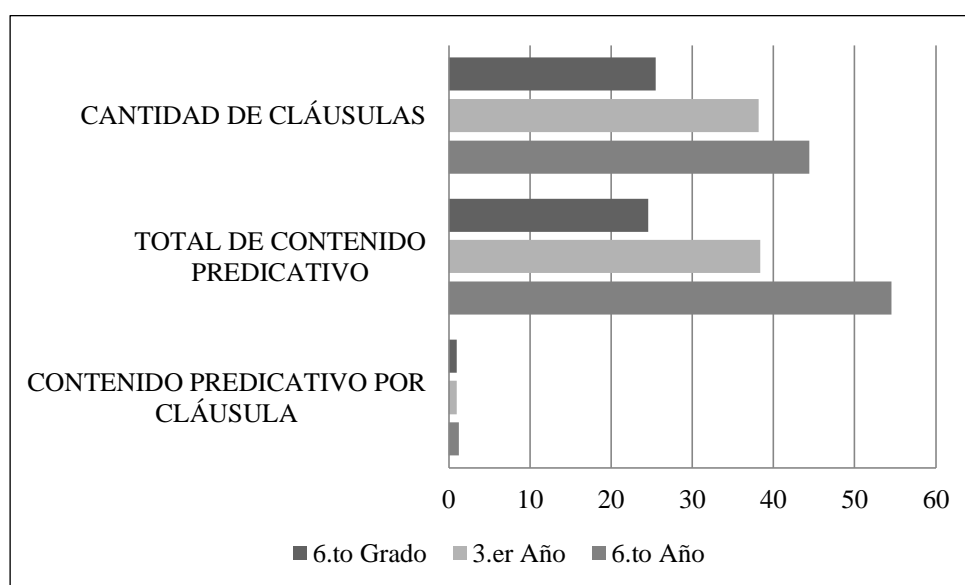


Gráfico 1 - Cantidad de cláusulas, contenido predicativo total y contenido predicativo por cláusula según el nivel de escolarización.

A fin de verificar si las diferencias entre las medias calculadas para cada una de las variables son estadísticamente significativas, se realizó un estudio de ANOVA (α : 0,05) por medio del cual se corroboró que el contraste entre los puntajes promedio de cada grupo es estadísticamente significativo en todas las categorías. Efectivamente, el análisis de varianza arrojó los siguientes valores: 1- cantidad de cláusulas: $F(2, 57) = 29,78$, $p < 0,05$; 2- total de contenido predicativo: $F(2, 57) = 63,88$, $p < 0,05$; 3- contenido predicativo por cláusula: $F(2, 57) = 29,01$, $p < 0,05$.

Se realizó una prueba *post hoc* (Bonferroni, por ser la más potente cuando se maneja una muestra pequeña) para determinar dónde se localizan las diferencias entre medias según pares de cursos. Se encontró que, en relación con el número de cláusulas y el contenido predicativo global, las variaciones son estadísticamente significativas entre todos los grupos considerados de a pares ($\alpha < 0,05$). El contenido predicativo por cláusula, por su parte, marca diferencias entre los grupos de 6.^{to} grado y 6.^{to} año y entre 3.^{ro} y 6.^{to} año ($\alpha < 0,05$), pero no contrastan significativamente las medias de 6.^{to} grado y 3.^{er} año, que se comportan como un grupo homogéneo ($\alpha < 0,07$).

3.2. Nominalizaciones y verbos: opciones para expresar el contenido predicativo en la exposición

NIVEL DE ESCOLARIDAD		PROPORCIÓN DE NOMINALIZACIONES	PROPORCIÓN DE VERBOS
6.to Grado	Media	11,42	88,56
	Desv. típ.	6,48	6,48
3.er Año	Media	22,23	77,76
	Desv. típ.	8,33	8,33
6.to Año	Media	31,75	68,38
	Desv. típ.	7,38	7,45

Tabla 3 - Proporción de nominalizaciones y verbos, basado en el total de contenido predicativo, según el nivel de escolarización.

Los valores que se exponen en la Tabla 3 corroboran uno de los presupuestos centrales del presente estudio: el uso de nominalizaciones en relación con el empleo de verbos léxicos (conjugados y no conjugados) se incrementa a medida que los sujetos avanzan en la escolarización. En efecto, el promedio porcentual de nominalizaciones, calculado sobre el total de contenido predicativo de cada grupo, va desde 11,42% en 6.^{to} grado, pasando por un 22,23% en 3.^{er} año, hasta llegar a un 31,75% en 6.^{to} año. Los verbos evidencian un comportamiento inverso al de las nominalizaciones: tal y como puede advertirse, se produce un descenso en el uso de esta categoría cuyos valores son:

88.56% en 6.^{to} grado, 77,76% en 3.^{er} año y 68,38% en 6.^{to} año (v. Gráfico 2 para una ilustración de la tendencia de estas variables).

El estudio de ANOVA informó que tanto el uso de nominalizaciones como el de verbos se ve afectado por el nivel de escolarización, dado que las diferencias halladas son estadísticamente significativas: $F(2, 57) = 37,37, p < 0,05$ (en el caso de los nombres derivados) y $F(2, 57) = 36,61, p < 0,05$ (en el caso de los verbos). El análisis *post hoc* Bonferroni permitió confirmar, además, que todos los grupos de sujetos, comparados de a pares, difieren el uno del otro ($\alpha < 0,05$).

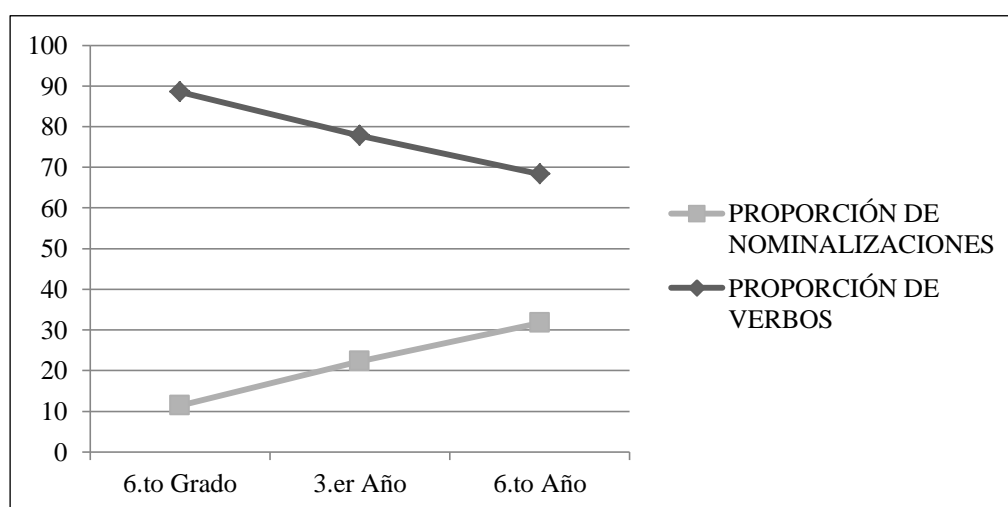


Gráfico 2 - Proporción de nominalizaciones y verbos, basada en el total de contenido predicativo, según el nivel de escolarización.

Se efectuó, asimismo, un estudio de Pearson para establecer el grado de asociación entre la proporción de nominalizaciones y la proporción de verbos. Este análisis reportó que existe una correlación lineal negativa y muy alta entre tales variables (v. Gráfico 3): $r = -0,99, p < 0,05$. Es decir, en la medida en que se emplea una mayor cantidad de nominalizaciones, disminuye la cantidad de verbos léxicos como unidades de predicación; a lo que debe añadirse, entonces, que la varianza común entre el número de nominales deverbales y deadjetivales se explica, en un 99%, por la cantidad de verbos léxicos ($R^2 = 0,99$).

Para complementar la descripción sobre la ocurrencia de nominalizaciones y de verbos en los textos producidos por cada grupo de sujetos, calculamos la predicación realizada en cada categoría léxica, considerando el nivel de la cláusula, es decir,

ponderamos cuánto contenido predicativo se expresa en las estructuras oracionales a través de nominales y cuánto por medio de verbos léxicos.

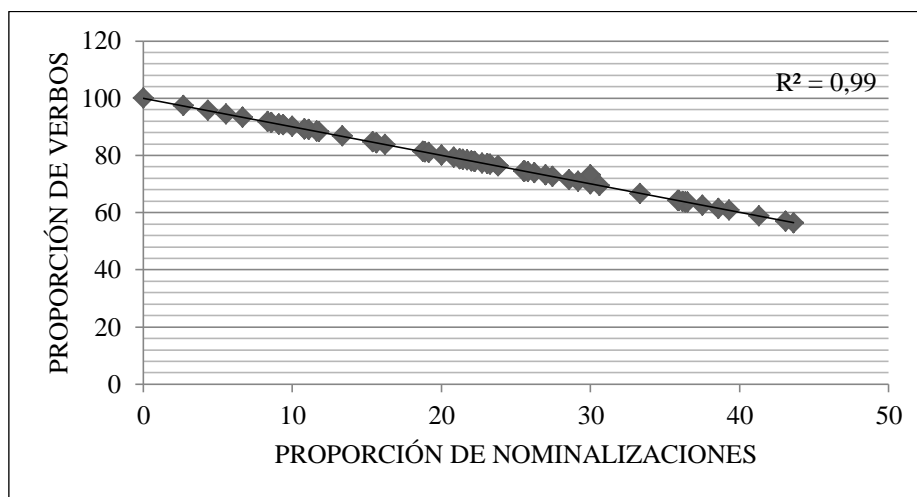


Gráfico 3 - Relación entre la proporción de nominalizaciones y verbos.

En el Gráfico 4, se puede observar que los verbos léxicos por cláusula tienen prevalencia en la expresión del contenido predicativo en los tres niveles de escolarización considerados. Debe advertirse, no obstante, que la cuantía del *ratio* de verbos muestra un comportamiento algo heterogéneo, ya que la tendencia se inicia con 0,83 en 6.^{to} grado, presenta un descenso hasta 0,79 en 3.^{er} año, para volver a subir hasta 0,83 en 6.^{to} año. Se observa, además, que los valores comparados son muy similares y, de hecho, el estudio de ANOVA prueba que las diferencias no resultan significativas respecto de esta variable ($F(2, 57) = 2,45, p > 0,05$), es decir, el nivel de escolarización no afecta la cantidad de verbos empleados.

Ahora bien, lo que importa destacar en el Gráfico 4 es la clara tendencia de ascenso en cuanto al empleo de sustantivos deverbales y deadjetivales por cláusula. En 6.^{to} grado el *ratio* alcanza un valor de 0,12; en 3.^{er} año, de 0,23 y en 6.^{to} año, de 0,38. Para el caso, el análisis de ANOVA sobre estos contrastes revela que el nivel de escolarización tiene un efecto directo sobre el empleo creciente de nominalizaciones ($F(2, 57) = 20,82, p < 0,05$).

Al realizar el test *post hoc* Bonferroni, se pudo detectar, acerca de la cantidad de nominalizaciones por cláusula, que las diferencias son significativas entre el grupo de 6.^{to} grado respecto del de 6.^{to} año, y entre este último comparado con 3.^{er} año ($\alpha < 0,05$). No se encontraron diferencias significativas desde el punto de vista estadístico cuando se

contrastaron 6.^{to} grado con 3.^{er} año, cursos que se comportan como un grupo homogéneo ($\alpha = 0,05$).

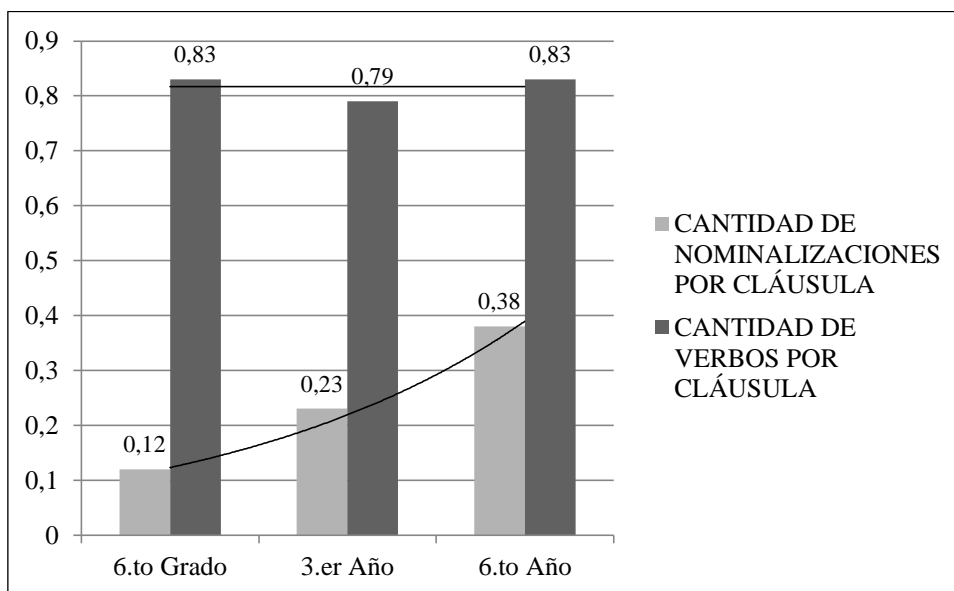


Gráfico 4 - Ratios de nominalizaciones y verbos, calculados sobre el número de cláusulas, según el nivel de escolarización.

3.3. Funciones principales de las nominalizaciones en la exposición escolar

Con el propósito de avanzar en la comprensión de cómo se desarrolla el uso de nominalizaciones a lo largo de la etapa escolar, presentaremos, a continuación, el análisis de sus funciones discursivo-textuales, realizado sobre una selección al azar de 30 textos del corpus (10 por cada subconjunto de sujetos). De acuerdo con un criterio de magnitud de frecuencias, hemos agrupado tales funciones en dos conjuntos mayores: 1- *funciones principales* y 2- *funciones marginales*. Nos dedicaremos a examinar el primer conjunto en el presente apartado, mientras que el segundo lo describiremos en el § 3.4.

Comenzaremos por poner de relieve que los cambios de naturaleza cualitativa corren en paralelo con el empleo cuantitativo de las nominalizaciones (el que hemos descrito en los apartados anteriores). Con los valores informados en la Tabla 4 (intencionalmente ordenados por un criterio de bajada), se indica no solo el porcentaje y la frecuencia absoluta de los casos hallados, esto es, la fracción respecto del número de veces en que se manifestó determinada función, sino que, además, se destaca la diversidad en el uso efectivo de las nominalizaciones a medida que se avanza en la

escolaridad, lo que equivale a decir que, a mayor nivel de formación, se renuevan y varían los tipos de funciones que se emplean.

NIVEL DE ESCOLARIDAD		IDENTIF. DE ENTIDADES DE 1. ^{er} Y 2. ^{do} ORDEN	IDENTIFICACIÓN CLASIFICADA	PREDICACIÓN COMPLETA Y PARCIAL	PREDICACIÓN COMO TEMA	PREDICACIÓN COMO REMA
6.to Año	%	58,3	62,5	61,5	58,3	61,3
	n	168	40	16	28	125
3.er Año	%	31,2	29,68	26,9	29,2	27,9
	n	90	19	7	14	57
6.to Grado	%	10,4	7,81	11,5	12,5	10,8
	n	20	5	3	4	14
n total = (100%)		278	64	26	46	196

Tabla 4 - Porcentajes y frecuencias absolutas de las principales funciones discursivo-textuales de las nominalizaciones, según el nivel de escolarización.

De acuerdo con la caracterización realizada en el marco teórico, la función primaria de las nominalizaciones es la *identificación de entidades de segundo orden*, que visualiza o conceptualiza la realidad en términos de acciones, procesos o estados. En este grupo, también hemos incluido la referencia a *entidades de primer orden*, la cual se realiza, fundamentalmente, por medio de nominalizaciones que denotan resultados o agentes. La Tabla 4 informa que se registraron 278 casos de nominales con función identificatoria: el 58,3% (168) corresponde a 6.^{to} año, número que desciende significativamente en 3.^{er} año, donde la mencionada función tuvo 90 ocurrencias (31,2%), y más aún en 6.^{to} grado, donde apareció solo 20 veces (10,4%).

A continuación, en (a), (b) y (c), ilustramos esta función con textos representativos del corpus, los cuales corresponden a un estudiante por cada nivel escolar estudiado; en ellos hemos destacado, a propósito, las nominalizaciones en **negrita** a los fines de que, *visualmente*, se repare en el incremento de su uso:

- (a) 6.^{to} grado - Sujeto 8, 11a, femenino

El Facebook es una red social que nos permite comunicarnos con personas de diferentes localidades [...] Lo utilizan muchas personas: niños, adolescentes, adultos, ancianos, etc. Podemos ver las **publicaciones** de los demás, también sus fotos. Para crear una cuenta en Facebook [...] tenemos que publicar una foto para nuestro perfil, y debemos inventar una contraseña. Hay que tener mucho **cuidado** en no darle a nadie la contraseña, tampoco hay que publicar cosas como: “mañana a la mañana me voy con mi familia a Brasil por dos semanas” [...], porque los hackers pueden sacar **información** de ahí para robar, secuestrar, etc. Pero también tiene cosas beneficiosas, como comunicarse con amigos de otros lugares o conocer gente nueva, jugar, ver videos, etc.

- (b) 3.^{er} año - Sujeto 10, 14a y 4m, femenino

Facebook es una red social que se usa para comunicarnos con otras personas [...] El **funcionamiento** de este es dar tus datos personales e **información** propia solo para que estemos registrados [...] así tenemos nuestro perfil de Facebook donde podrás publicar, comunicarte y muchas cosas más, como poner me gusta en fotos, publicar **comentarios** en fotos, pero a veces estos **comentarios** pueden ser ofensivos para la persona que los publica. Dar **información** personal en redes sociales puede ser muy peligroso, ya que puede haber mucha gente que quiera hacer **daño**. La **información** y todo lo que publicás es elemental. Uno puede pensar que es inofensivo, que así se conocen personas, pero el **acoso** social, la **ignorancia** nos puede matar. Usar Facebook no es tan fácil y seguro como parece [...] Cada vez perdemos más la **comunicación** personal y la **imaginación** y la **creatividad** nos vuelve una masa gris [...]

- (c) 6.^{to} año - Sujeto 1, 17a y 3m, masculino

Facebook es una red social que con el pasar de los años creció notablemente en **suscriptores**. [...] Las redes sociales surgen y alcanzan un alto nivel de **popularidad** con el **surgimiento** del fenómeno social denominado **globalización**. En el análisis de la palabra “Facebook”, encontramos que en español significa cara (face) libro (book); esto nos permite deducir que en esta red social podremos encontrar fotos e imágenes de aquellas personas a las cuales tenemos **interés** o no de encontrar [...] Esta red social, además de poder comunicarnos y subir videos e imágenes, nos permite realizar **actividades** didácticas como juegos. “Face”, como lo denominan los que utilizan esta red, no presenta límite de edad, ni ninguna otra **restricción** [...] A la hora de hablar de sus **usos**, este sitio presenta **complicaciones**. En muchas **ocasiones** una mala **administración** de la **seguridad** de nuestro perfil, nos lleva a correr muchos **riesgos** como el conocido “**secuestro** virtual”. Este tipo de **secuestro** consta en la falsa **identificación** del **secuestrador** para lograr que la víctima le diga datos personales importantes para lograr dicho fin. En **conclusión**, la red social Facebook es una de las redes más importantes y populares del mundo que, con un **uso** apropiado y adecuado, se convierte en un interesante **recurso** de **comunicación** que fortalece y desarrolla el fenómeno de la “**globalización**”.

Desde una perspectiva discursiva, los usos primarios de los nominales destacados en los ejemplos anteriores coocurren con otras funciones, que operan a nivel del enunciado y el texto. Los describiremos a continuación:

3.3.1. Identificación clasificada

Hemos denominado bajo esta etiqueta aquellas nominalizaciones que aparecen con modificadores adjetivales o prepositivos con interpretación clasificativa, en el

entendido de que se construyen, de esta manera, unidades sintagmáticas conceptualmente más complejas (esto es, cada vez más precisadas) para identificar las *entidades de primer y segundo orden* por medio de un efecto de tipologización o categorización.

Según se puede apreciar en la Tabla 4 (p. 29), se registraron 64 realizaciones de la *función identificatoria precisada de sustantivos deverbales y deadjetivales*. De este total, 40 casos (62,5%) corresponden a los participantes de 6.^{to} año, 19 (29,68%) a los de 3.^{er} año y los 5 restantes (7,81%) a estudiantes de 6.^{to} grado. En (d), (e) y (f) se muestran algunos ejemplos que ilustran el uso de esta función en los subcorpus de cada grupo estudiado. En negrita se destaca la nominalización y en cursivas, el modificador en cuestión:

(d) 6.^{to} grado

Sujeto 2, 11a, femenino

- [A]sí ocurren maldades o peligros como violencias y **maltrato de adolescentes**.

Sujeto 6, 11a, femenino

- Por eso nunca hay que aceptar **solicitudes de amistad**.

(e) 3.^{er} año

Sujeto 1, 14a y 7m, femenino

- Así, un desconocido puede ver tus fotos e intereses o [...] tu **información personal**.

Sujeto 2, 14a y 9m, masculino

- Es posible entrar mediante el **navegador de internet de la computadora** o mediante la **aplicación para celulares**.
- También contiene desventajas [...] la mentira: hablar cosas de uno mismo frente a una **situación con un extraño**.

Sujeto 5, 14a y 2m, femenino

- Si sos menor de edad, hace falta **permiso de los padres**, ya que algunos están en contra de esto.

Sujeto 10, 14a y 4m, femenino

- [...] Uno puede pensar que es inofensivo, que así se conocen personas, pero el **acoso social**, la ignorancia nos puede matar.

(f) 6.^{to} año

Sujeto 1, 17a y 3m, masculino

- Esta red social, además de poder comunicarnos y subir videos e imágenes, nos permite realizar **actividades didácticas** como juegos.
- Facebook es una de las redes más importantes y populares del mundo que, con un uso apropiado y adecuado, se convierte en un interesante **recurso de comunicación que fortalece y desarrolla el fenómeno de la “globalización”**.

Sujeto 7, 17a y 6m, masculino

- Otro punto negativo es el hecho de que Facebook posterga las **relaciones personales cara a cara** por las **relaciones pantalla a pantalla** que, sin lugar a dudas, son totalmente diferentes.

Sujeto 8, 17a y 2m, masculino

- La privacidad [...] se encuentra en la parte de **configuración de privacidad**, en la que uno tiene la opción de elegir quiénes pueden ver tu contenido, fotos, etc.

Sujeto 9, 17a, femenino

- Para evitar estos peligros, Facebook cuenta con una “**configuración de seguridad**” que permite controlar, en cierta manera, quién puede acceder a nuestro perfil o información y quién no.

Además de la característica del aumento en frecuencia, al que se aludió más arriba, otros aspectos de interés se develan en el ejemplario precedente: por una parte, el hecho de que, a medida que se avanza en la escolaridad, las nominalizaciones nucleas sintagmas sustantivos en los cuales, junto al modificador clasificativo, aparecen las subordinadas de relativo al interior de tales sintagmas (se destacó con subrayado); esto se observa, principalmente, en los sujetos de 6.^{to} año. Por otra parte, debe destacarse que, en este mismo grupo, los modificadores preposicionales de interpretación clasificativa ocurren con un término cuyo núcleo es, a la vez, una nominalización.

3.3.2. Predicación completa y parcial

El uso de nominalizaciones como *predicador parcial* dentro de las cláusulas refiere a aquellas estructuras (llamadas construcciones con verbo liviano en la gramática) en las que concurren un verbo semánticamente debilitado, portador, sobre todo, de información morfológica y realizador de la predicación sintáctica, y un sustantivo deverbal o deadjetival que opera como predicador semántico.

Se detectaron 26 realizaciones del recurso de la nominalización como predicador parcial semántico: los sujetos de 6.^{to} año lo emplearon en 16 ocasiones (61,5%), mientras que 3.^{er} año y 6.^{to} grado lo hicieron en 7 (26,9%) y 3 (11,5%) oportunidades, respectivamente. A continuación, en (g), (h) e (i), se presentan algunos ejemplos en los que se destacan el predicador sintáctico con cursivas y el semántico, con negrita:

(g) 6.^{to} grado

Sujeto 3, 11a, masculino

- Facebook es una red social creada en 2004 por el famoso genio Mark Zuckerberg que sirve generalmente para *tener* **contacto** con otras personas.

Sujeto 7, 11a, femenino

- En Facebook *hay que tener **cuidado***, porque a veces vos chateás con una amiga, pero esa amiga no es, sino que estás chateando con otra persona que vos no conocés.

(h) 3.^{er} año

Sujeto 5, 14a y 2m, femenino

- [D]ecimos que “Facebook” es una red social útil y entretenida para unos y solamente *hay que tomar **precauciones*** para no correr peligro.

Sujeto 6, 14a y 6m, femenino

- Facebook puede tener diversas ventajas, como encontrar nuevos y hasta viejos amigos, hasta te *da **capacidad*** de relacionarte con otras personas, hablar con familiares [...]

(i) 6.^{to} año

Sujeto 1, 17a y 3m, masculino

- [E]sto nos permite deducir que en esta red social podremos encontrar fotos e imágenes de aquellas personas a las cuales *tenemos **interés***, o no, de encontrar su perfil de Facebook.

Sujeto 7, 17a y 6m, masculino

- Para poder utilizar esta red social, es imprescindible contar con una cuenta que se crea a partir de ciertos datos personales; hecho esto, se *tiene **acceso*** a las comodidades que nos ofrece.

Sujeto 9, 17a, femenino

- Luego de creada la cuenta de Facebook, sus usuarios *pueden hacer **uso*** total de sus funciones, entre las que se destacan el Messenger (también conocido como chat).

En los ejemplos anteriores, se dice que la predicación por medio de la nominalización es parcial en el sentido de que comparte con el verbo liviano la función de predicar. Al respecto, como señalan Soto y Zenteno (2004), las construcciones que forman el verbo liviano más la nominalización son semánticamente reemplazables por predicados de naturaleza verbal o atributiva, como por ejemplo, *tener contacto > contactarse, hay que tomar precauciones > hay que ser precavido, tenemos interés > nos interesa, pueden hacer uso > pueden usar, etcétera.*

Otro rasgo cualitativo que debe resaltarse es que la predicación parcial parece ser privativa de 6.^{to} grado, toda vez que en los textos de 3.^{er} y 6.^{to} año se encontraron, aunque en muy pocos casos, ejemplos de *predicación completa* por medio de nominalizaciones que se apoyan en verbos desprovistos de significado léxico. Ello puede observarse en las cláusulas de (j) y (k), donde el nominal se presenta en negrita y el verbo copulativo en cursivas:

(j) 3.^{er} año

Sujeto 15, 14a y 2m, masculino

- Facebook *es* una **aplicación** que utilizamos usualmente a diario para comunicarnos con amigos, parientes, etc., que utilizamos mediante computadoras, celulares, tablets entre otras.

(k) 6.^{to} año

Sujeto 8, 17a y 2m, masculino

- Básicamente, su función principal *es* la **comunicación**

Sujeto 18, 17a y 4m, femenino

- El Facebook *es* un **recurso** que puede ser utilizado como medio de trabajo, publicidad, comercialización.

Sujeto 35, 17a y 3m, masculino

- El pilar fundamental de toda red social *es* la **comunicación**.

A diferencia de la predicación parcial, en las oraciones anteriores puede observarse que es solo la nominalización (y su proyección en el grupo sustantivo) la portadora de información semántica, razón por la cual se entiende que predica de manera *completa*. Se trata de casos en que los sustantivos deverbales y deadjetivales operan como atributos de verbos de naturaleza copulativa.

3.3.3. Predicación como tema versus predicación como rema

Con el concepto de *predicación como tema*, se alude al empleo de nominalizaciones en posición inicial de cláusula (sin importar la función sintáctica que puedan cumplir) como punto de partida del mensaje que aquella construye dentro de determinado contexto¹⁵. Por su parte, con la noción de *predicación como rema* se hace referencia a la parte de la cláusula en la cual el mensaje se despliega.

Estas funciones marcan un contraste significativo en cuanto a su uso como recurso de predicación. En la Tabla 4 puede observarse una clara preferencia por la utilización de nominalizaciones remáticas: 125 casos en 6.^{to} año (61,3%), 57 en 3.^{er} año (27,9%) y 14 en 6.^{to} grado (10,8%), lo que suma un total de 196 ocurrencias (100%). Esta distribución es representativamente menor en lo que respecta al uso tematizado de nominales: de un total de 40 casos, 28 ocurren en 6.^{to} año (58,3%), 14 en 3.^{er} año (29,2%) y 4 en 6.^{to} grado (12,5%).

¹⁵ Debe recordarse que en esta categoría se incluyen tanto la *predicación nominal tematizada* como los *subtópicos tematizados*, tal y como se describen en Soto y Zenteno (2004).

En los tres subcorpus estudiados, las nominalizaciones remáticas ayudan con la construcción de definiciones o descripciones, puestas al servicio del propósito pragmático del texto producido. De (l) a (n), se pueden apreciar algunos ejemplos, en los que el rema de interés aparece en cursivas y las nominalizaciones, en negrita:

(l) 6.^{to} grado

Sujeto 9, 11a, femenino

- Algunas de las desventajas son que algunos chicos o chicas agregan a gente desconocida y que parecen ser chicos de secundaria, pero, en realidad, *puede ser un adulto mayor intentando sacarte **información**, como dónde vivís o si estás con tu familia o sola, y mucha más **información** propia.*

(m) 3.^{er} año

Sujeto 1, 14a y 7m, femenino

- Las redes sociales *son un medio de **comunicación** muy común hoy en día [...]* Con ella *se pueden compartir **publicaciones** de otras personas u otros pueden hacerlo con nosotros.*

Sujeto 9, 14a y 1m, femenino

- Facebook *le avisará a través de una **notificación** que dirá que le comentaron, compartieron o dijeron me gusta a un estado, foto o video.*

(n) 6.^{to} año

Sujeto 1, 17a y 3m, masculino

- Las redes sociales *surgen y alcanzan un alto nivel de **popularidad** con el surgimiento del fenómeno social denominado **globalización**.*

Sujeto 2, 17a y 4m, masculino

- Es importante también *informar a la sociedad de los peligros que se encuentran en las redes sociales, como el **secuestro**, **acoso** entre otros peligros que pueden atentar a nuestro bienestar.*

En los ejemplos anteriores, debe ponerse de relieve el hecho de que prevalezcan las nominalizaciones en función de *predicación como rema* en contextos sintácticos complejos en donde se incluyen estructuras subordinadas para construir, como se adelantó, definiciones o descripciones. Esta característica abarca los tres grupos de participantes; no obstante, según se aprecia en (m) y (n), a la subordinación de oraciones en 3.^{er} año y 6.^{to} año, se suma la aparición de más de una nominalización dentro del rema, lo que indicaría un mayor nivel de conceptualización o empaquetado de información. Por otra parte, debe advertirse que las nominalizaciones de 6.^{to} grado ocurren principalmente en posición postverbal, ámbito donde se proyecta el rema, lo que significa que no aparecen colocadas al inicio de la cláusula como tema-sujeto, aunque sí en otras funciones sintácticas, tal como veremos seguidamente.

Ahora bien, en cuanto a las nominalizaciones tematizadas, se realizan principalmente como adjuntos o como sujetos; estos últimos se manifiestan solo en los corpus de 3.^{er} y 6.^{to} año. El uso de esta función a nivel textual es la de mantener la progresión temática del texto, la cual, preferentemente, toma las formas de tema lineal (el rema de una proposición resulta en tema de la siguiente), o de tema continuo (a un mismo tema se añaden distintos remas). A continuación, en (o), (p) y (q), se presentan algunos ejemplos, donde se marca en cursivas el tema, y su nominalización, en negrita. Entre llaves se indica el rema de la cláusula previa que se convierte en tema de la subsiguiente, en el caso de la progresión lineal:

(o) 6.^{to} grado

Sujeto 7, 11a, femenino

- También se {puede comentar, que es poner debajo de la foto: “¡Salís re linda en la foto!”}. *En los **comentarios**, para comentar bien*, se pueden hacer caritas o símbolos.

(p) 3.^{er} año

Sujeto 1, 11a, femenino

- *La **solución** a este problema* es, por ejemplo, tener en cuenta que esta información puede ser vista por cualquier persona si no se tiene el cuidado necesario.

Sujeto 3, 14a y 8m, masculino

- Las desventajas de esta red {son que a veces podemos poner información de más} y *esa **información*** puede ser aprovechada por delincuentes que nos hakean la cuenta.

Sujeto 4, 14a y 2m, masculino

- *Para su **uso***, se necesita de Internet, ya que sin ella no podríamos acceder.

(q) 6.^{to} año

Sujeto 1, 17a y 3m, masculino

- Mucha gente se fue integrando, pero luego de un año de creación, {los números de usuarios registrados empezaron a crecer descontroladamente lo que provocó una preocupación en la sociedad}. *Estas **preocupaciones*** se dan porque básicamente las personas se empiezan a ver encerradas por el Internet y no se dan cuenta que este los va sometiendo de a poco sin que lo noten [...]

Sujeto 7, 17a y 6m, masculino

- Otro punto negativo {es el hecho de que Facebook posterga las relaciones personales cara a cara por las relaciones pantalla a pantalla que, sin lugar a dudas, son totalmente diferentes}: *mientras que una **relación** viene cargada de emociones, contacto físico*; la otra se limita a palabras tipeadas que dan lugar a confusión, si no son interpretadas de la manera que deberían serlo.

Sujeto 35, 17a y 3m, masculino

- Para que el acceso a la cuenta sea exclusivamente personal, {el usuario deberá procurarse una clave alfabética y/o numérica que será requerida cada vez que se desee iniciar sesión}. La *gestión del perfil* está a cargo del usuario, puede aclarar gustos, y aficiones comunes y configurar las opciones de privacidad para que su perfil y publicaciones puedan ser visibles solo para un grupo selecto.
- Es posible {vincularnos como “amigos” con otros usuarios, mediante las llamadas “solicitudes de amistad”}. Estas *solicitudes* deberán ser enviadas y aceptadas por el receptor para poder tener acceso a sus publicaciones, fotos, información del perfil y demás [...]

Los ejemplos muestran una clara presencia de nominales temáticos en función de sujeto en los cursos más altos de la muestra, sin perjuicio de que otras funciones sintácticas oficien como tal. Esta prevalencia ya había sido advertida en estudios anteriores en los que se comprobó que las nominalizaciones en que coinciden la función informativa de tema con la sintáctica de sujeto comienzan a consolidarse en la escuela secundaria (Ravid y Cahana-Amitay, 2005).

Estas nominalizaciones, por otra parte, se aprovechan como estrategias de cohesión (de referencia anafórica por sinonimia o por paráfrasis) y de estructuración del discurso. A través de tales estrategias no solo se recupera información previa/conocida, sino que, además, son útiles para presentar información con un estatus informativo más alto, es decir, subtópicos que típicamente se realizan en la progresión de tema derivado.

Finalmente, existe un aspecto de relevancia en relación con los usos caracterizados en el presente subapartado: se trata de la ocurrencia simultánea de nominalizaciones tanto en el tema como en el rema de la cláusula. Este fenómeno se advierte únicamente en el subcorpus de 6.^{to} año, tal como se muestra en los ejemplos de (r), donde las *partes* informativas de la cláusula se señalan entre llaves y las nominalizaciones, en negrita:

(r) 6.^{to} año

Sujeto 1, 17a y 3m, masculino

- {Este tipo de **secuestro**} {consta en la falsa **identificación** del **secuestrador** para lograr que la víctima le diga datos personales importantes para lograr dicho fin}.

Sujeto 18, 17a y 2m, femenino

- {Esta **aplicación**} {consiste en brindar **información** (de personas, noticias, entre otros), **entretenimientos** y **comunicación** hacia las personas que están agregadas, o no, a una cuenta personal}.

El hecho de que el uso concomitante de nominalizaciones como tema y como rema emerja como un sello distintivo de los estudiantes más avanzados de secundaria podría sugerir que en esta franja etaria comienza a afianzarse el control de la densidad informativa compactada a nivel de la cláusula, lo que indicaría un mayor dominio del registro académico escolar.

A continuación, en el Gráfico 5, se ilustra el análisis cualitativo presentado hasta el momento:

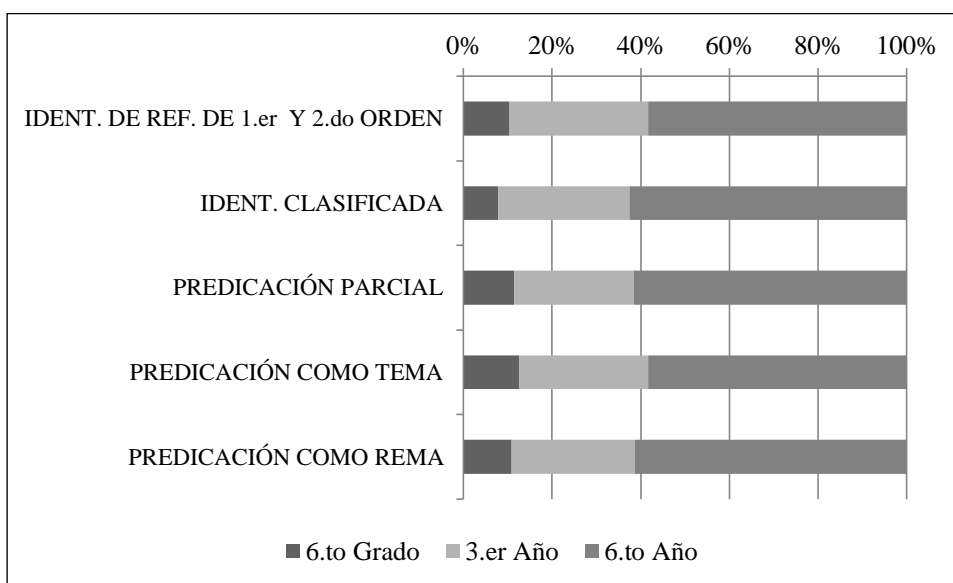


Gráfico 5 - Porcentajes de las principales funciones discursivo-textuales de las nominalizaciones, según el nivel de escolarización.

3.4. Funciones marginales de las nominalizaciones en la exposición escolar

Además de las funciones discursivo-textuales analizadas con antelación, se identificaron otros usos, que hemos denominado *marginales*. Estos se realizan, en su totalidad (100%), en el corpus de 6.^{to} año y con una frecuencia considerablemente reducida. Las funciones a las que aludimos son: 1- la conectiva, 2- la compresiva, 4- la de modalización y 3- la de referencia duplicada (Soto y Zenteno, 2004). Se muestra, de (s) a (v), un ejemplo de cada una de ellas para luego proceder a su descripción:

- (s) {Como **conclusión**} de lo enunciado anteriormente, debe entenderse que Facebook es una red social que puede utilizarse provechosamente, siempre y cuando se tomen precauciones.

- (t) Esta red social funciona mediante {una **conexión** a Internet en una página web en la cual sus usuarios, la primera vez que ingresan, deben crearse una cuenta proporcionando ciertos datos obligatorios y otros opcionales}.
- (u) Entre las principales ventajas o aspectos positivos de Facebook se encuentra {la **posibilidad** que} brinda a gente de cualquier parte del mundo para conectarse simultáneamente y poder compartir cualquier tipo de información que uno desee.
- (v) En conclusión, la red social Facebook es una de las redes más importantes y populares del mundo que, con un uso apropiado y adecuado, se convierte en un interesante recurso de comunicación que fortalece y desarrolla el {fenómeno} de la “**globalización**”.

En el ejemplo (s), se ilustra un caso de nominalización usada como *operador conectivo*, que sirve para relacionar, por condensación, lo que se ha dicho a lo largo del texto con el conjunto de proposiciones que efectivamente lo cierran. Esta nominalización conserva sus propiedades referenciales y sintácticas dentro de la expresión *Como conclusión*; de hecho, en el ejemplo aparece con un modificador/complemento y opera como tema de la cláusula que introduce. Se encontraron solo 2 casos de esta función nominal en el subcorpus de 6.^{to} año.

En (t), se muestra el empleo del sustantivo *conexión* como recurso de *compresión multiproposicional*. La referida nominalización se constituye en núcleo de un grupo nominal en posición remática, en el cual convergen modificadores y adjuntos clausulares (subordinadas de relativo y adverbiales) que se podrían haber expandido por medio de cláusulas independientes. El rasgo distintivo de esta función, de la cual se identificaron 4 ocurrencias, es permitir, como su nombre lo indica, la compresión de cláusulas para la estructuración de parte o gran parte de un párrafo.

En lo que respecta a (u), único caso hallado en el corpus de 6.^{to} año, revela la función de *modalización* que pueden tomar algunas nominalizaciones. En efecto, el sustantivo *posibilidad* conserva las propiedades semántico-pragmáticas de su base adjetival, *posible*, y, de esta manera, permite expresar una modalidad epistémica del enunciado en que participa.

Finalmente, (v) ilustra el rol de las nominalizaciones que operan como núcleo de una función sintáctica atributiva, la cual incide sobre un sustantivo que sirve al destaque de dicho atributo. Soto y Zenteno (2004) llaman *referencia duplicada* a estos usos discursivos que focalizan la nominalización, de los que se identificaron 3 casos en el corpus. En el ejemplo, la secuencia *el {fenómeno} de la “globalización”* puede parafrasearse, a nivel sintáctico, con una oración copulativa, lo que demuestra su carácter atributivo (*La globalización es un fenómeno*). Ahora bien, a nivel del

enunciado, lo importante de esta estructura es que con ella no solo discursivamente se hace referencia a un fenómeno *X* vinculado con la *globalización*, sino que se afirma y enfatiza que la *globalización* es, efectivamente, un *fenómeno*. Cabe recordar, que, según la RAE (2009), estas estructuras poseen una función caracterizadora, clasificatoria y evaluativa, y son típicas de los textos especializados y científicos.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Con el presente trabajo, hemos intentado responder, en un sentido amplio, a la pregunta sobre cómo se produce el desarrollo de determinados dispositivos de la gramática en la producción escrita de textos expositivos. Para ello, planteamos dos objetivos principales: describir el uso de nominalizaciones y de verbos como unidades léxico-sintácticas para la expresión de contenidos predicativos, y, además, examinar cualitativamente los roles de las nominalizaciones en el plano discursivo-textual. Así, basados en aportes teóricos de matriz cognitivo-funcional y en los supuestos de los estudios sobre el *desarrollo tardío del lenguaje*, partimos de la hipótesis de que el nivel de escolarización se asocia al modo en que se organizan y reorganizan las opciones de predicación, así como las funciones de los sustantivos deverbales y deadjetivales.

En la consideración del ámbito escolar como contexto cuyas prácticas de lectura, escritura y reflexión metalingüística impactan de manera decisiva en el desarrollo del lenguaje, esta investigación hizo foco en la escritura expositiva monogestionada de estudiantes de 6.^{to} grado, 3.^{er} año y 6.^{to} año, a fin de colaborar con la caracterización de períodos críticos en la ontogénesis de la *gramática en uso* dentro de la denominada *alfabetización lingüística*. A continuación, sintetizaremos los principales hallazgos del estudio, prestando atención a las hipótesis y a los objetivos concretos que lo guiaron.

Desde el punto de vista cuantitativo, a medida que los estudiantes avanzan en la escolarización, se producen importantes variaciones en la cantidad de estructuras clausulares (marco de la predicación), en el total de contenido predicativo (suma de nominales y verbos léxicos) y en el contenido predicativo calculado por cláusula. Se encontró, además, que las evoluciones entre parejas de grupos, son estadísticamente significativas respecto del número de cláusulas y del contenido predicativo global; por su parte, el análisis del contenido predicativo por cláusula reportó que no existen diferencias entre el par 6.^{to} grado/3.^{er} año, que opera como un grupo homogéneo.

Se corroboró uno de los supuestos medulares del estudio: el uso de nominalizaciones en relación con el empleo de verbos léxicos (conjugados y no conjugados) sufre cambios significativos a medida que los sujetos progresan en la escolarización. En efecto, mientras que el promedio de nominalizaciones calculado sobre la predicación completa aumenta, los verbos evidencian un comportamiento inverso, es decir, se produce una contracción de su uso. Estas variaciones, si se

correlacionan entre sí, resultan significativas desde el punto de vista estadístico y definen grupos heterogéneos de sujetos.

En lo que atañe a la predicación realizada en cada categoría léxica a nivel de la cláusula, se pudo observar que, en los tres niveles de escolarización, los verbos tienen prevalencia por sobre las nominalizaciones en la expresión del contenido predicativo. Además, se advirtió que el empleo de predicados verbales por cada grupo estudiado no arroja contrastes importantes, es decir, no se ve afectado por el nivel de escolarización. Por su parte, en cuanto a la predicación por nominales, sí se apreció una tendencia ascendente conforme se avanza en la educación formal, pues se hallaron diferencias significativas entre los conjuntos de participantes, salvo entre 6.^{to} grado y 3.^{er} año, que se comportan como grupos semejantes.

En la dimensión cualitativa, el estudio permitió sistematizar la existencia de funciones *principales* y *marginales* de las nominalizaciones. La presencia marcada o exigua de estas funciones es congruente con el empleo cuantitativo de tales unidades. Se observó que a medida que se avanza en la escolarización, se acrecienta la frecuencia de uso de los sustantivos deverbales y deadjetivales (triplicada en 3.^{er} año respecto de 6.^{to} grado y duplicada en 6.^{to} año respecto de 3.^{ro}) y, asimismo, su diversidad. De ello se infiere que mayor nivel de formación significa mayor variedad en los tipos de funciones que se realizan en los textos, tal como lo planteamos en nuestra hipótesis.

Se obtuvieron resultados particularmente llamativos en relación con algunas *funciones principales*: en el caso de la *identificación clasificada* (que permite designar con mayor precisión las realidades conceptualizadas por medio de una nominalización), se advirtió que, además de aumentar en frecuencia, los modificadores clasificativos coocurren con otros adjuntos del nombre, como las oraciones de relativo, para dar lugar a una sintaxis más compleja. Este patrón parece ser privativo de 6.^{to} año y emerge conjuntamente con el uso de nominalizaciones que nuclean el término de construcciones preposicionales clasificantes.

Otra función sobre la cual el nivel de escolarización tiene influencia es la *predicación parcial*, donde el nominal forma parte de una estructura con verbo liviano (por ejemplo, *tener contacto*). Este tipo de predicación se constituye en un rasgo común a todos los grupos de estudiantes, aunque con diferente distribución. Un aspecto interesante de la *predicación parcial* es que en 3.^{er} y 6.^{to} año comienza a alternar con formas de *predicación completa*, a través de las cuales las nominalizaciones,

proyectadas en sintagmas sustantivos (a veces complejos), llevan la totalidad de la carga semántica como atributos de verbos copulativos o pseudocopulativos.

Finalmente, en cuanto a la *predicación como tema* y la *predicación como rema* (que aluden a la distribución de las nominalizaciones según la estructura informativa del enunciado/oración), notamos, en todos los grupos, una preferencia por el empleo de nominalizaciones remáticas que, dentro de definiciones o descripciones, coadyuvan con el propósito pragmático del texto expositivo. Además, el hecho de que los nominales remáticos, en los grupos más avanzados, coocuran con otras nominalizaciones daría cuenta de un dominio más consolidado a los efectos de empaquetar información. En relación con 6.^{to} grado, se observó que todas las nominalizaciones se realizan en posición postverbal (que es el contexto típico del rema) y no como tema-sujeto. Esta característica coincide con los hallazgos de Ravid y Cahana-Amitay (2005), quienes señalan que las nominalizaciones en posición de sujeto entrañan una mayor dificultad cognitiva y de procesamiento informativo que las ubicadas en posición postverbal (v. también Eisenberg et al., 2008).

Respecto de la *predicación como tema*, evidenció menos ocurrencias comparada con la función remática. Típicamente, las nominalizaciones-tema aparecen bajo la forma de sujeto o adjunto en los escritos de los estudiantes más avanzados, mientras que los más pequeños las emplean solamente como circunstancial. La preferencia por nominales en función informativa de tema, concurrente con la sintáctica de sujeto, confirma también estudios previos que reportan este patrón como rasgo que comienza a consolidarse en la escuela secundaria (Ravid y Cahana-Amitay, 2005), y, según nuestro análisis, su finalidad es mantener la cohesión y la progresión temática. Otro aspecto por destacar es el empleo análogo de nominales en el tema y en el rema de la cláusula. Esto se advirtió solo en el subcorpus de 6.^{to} año y sugiere que, al finalizar la educación secundaria, empiezan a emerger estrategias para regular la densidad informativa clausular.

Ahora bien, en lo que toca a las funciones que hemos denominado *marginales*, se detectaron solo en el subcorpus de 6.^{to} año y con un uso considerablemente disminuido; ellas son: la función *conectiva* (a través de conectores discursivos cuya pauta de formación implica una nominalización), la *compresiva* (que condensa información y estructura párrafos), la *de modalización* (que evidencia la expresión de una modalidad sobre el contenido del enunciado) y la *de referencia duplicada* (que

permite enfatizar/focalizar un objeto discursivo). Respecto del empleo limitado de estas funciones, podríamos argumentar que se ve condicionado por la complejidad semántico-pragmática que ellas entrañan, pues, como se advierte, se trata de operaciones que cubren el nivel superestructural y enunciativo de la elaboración del texto/discurso.

De acuerdo con la síntesis realizada, y como se señaló oportunamente, los aportes del presente estudio podrían valorarse por el hecho de proponer una temática escasamente estudiada desde el punto de vista ontogenético. En efecto, el análisis comparativo de la predicación nominal y verbal, en tanto rasgo del desarrollo lingüístico tardío de hablantes de español, no registra precedentes, al menos en nuestro contexto. Por otra parte, el trabajo podría apreciarse por la perspectiva teórico-metodológica desde la que se observan las funciones de las nominalizaciones. En nuestra opinión, este enfoque llega a cubrir, desde una mirada cognitiva y sistemática, los numerosos roles que cumplen las nominalizaciones en los diferentes planos de la lengua.

En el mismo orden de ideas, deben destacarse las contribuciones de este trabajo en lo relativo a la construcción de dos categorías para el análisis cognitivo funcional de los nominales, las cuales complementan la propuesta de Soto y Zenteno (2004). A partir de la examinación del corpus fue posible asignar a las nominalizaciones los roles de *identificación clasificada* y de *predicación como rema*, que definimos en función de parámetros pertinentes, de naturaleza semántica, sintáctica e informativa. La primera categoría, con base en la RAE (2009), agrupa las nominalizaciones que, modificadas por adjetivos relacionales o por construcciones prepositivas clasificativas, dan lugar a sintagmas nominales tipologizadores y nocionalmente más complejos. La segunda categoría, por su parte, reúne los nominales que sostienen la parte de la cláusula donde el mensaje se despliega. Apoyados en la perspectiva de Halliday (2004) y de Ravid y Cahana-Amitay (2005), definimos esta función por su rasgo coincidente, por lo común, con la posición postverbal y por su capacidad para habilitar un procesamiento más amplio y extendido de la información a través de una sintaxis más elaborada, basada en cláusulas subordinadas.

En el plano de la metodología, otro aporte de la presente investigación puede observarse en la herramienta construida para efectuar el relevamiento del corpus, ya que, como se debían elicitar discursos expositivos monogestionados, es decir, elaborados de manera autónoma y sin la participación de un interlocutor, fue preciso determinar coordenadas de producción realistas y normalizadas, que ayudaran al control

de las variables externas que pudieran afectar la homogeneidad de la muestra. Así, la elaboración de un video referido a la macroestructura semántica *Facebook* posibilitó el logro de ese objetivo, toda vez que operó como un dispositivo eficiente al momento de desencadenar la escritura de exposiciones ancladas en el conocimiento enciclopédico de los participantes.

Las posibles proyecciones de este trabajo en el campo científico podrían pensarse a partir de algunos interrogantes surgidos durante el análisis de nuestro corpus, los cuales, vale decirlo, descubren las necesarias limitaciones que impone toda tarea investigativa. Es posible enunciar esas preguntas de la siguiente manera: ¿cómo contrasta en la escritura de varones y mujeres el uso de nominales y verbos como unidades de predicación? ¿Existen diferencias si se observan esos patrones en la escritura monogestionada y en la escritura guiada? ¿Varían las funciones de los nominales según el género discursivo o según la modalidad del lenguaje? ¿Qué ocurre con las opciones de predicación y con las funciones de las nominalizaciones más allá de la educación media? Por último, si consideramos la morfología y el significado de los nominales, ¿encontraríamos divergencias contundentes en relación con sus roles?

En lo que toca al campo de la formación lingüística de estudiantes de primaria y secundaria, se estima que el conocimiento sistemático sobre el *cuánto* y el *cómo* del empleo de nominalizaciones y verbos en el texto expositivo escrito echa luz sobre algunos retos que, a nuestro juicio, la didáctica de la lengua y la aplicación de la teoría psicolingüística deberían afrontar. En efecto, una mirada global de los resultados obtenidos en este estudio deja ver un espacio ontogenéticamente estático o inactivo entre los estudiantes de 6.^{to} grado y de 3.^{er} año. Ello impone, en consecuencia, la necesidad de desarrollar dispositivos de intervención pedagógica que propicien el desarrollo de las habilidades comunicativas en el trayecto configurado en esos niveles escolares.

Se trata de pensar la enseñanza de la lengua desde una perspectiva *integral* (Viramonte de Ávalos, 1997), que tome en cuenta un estado dado de los saberes lingüísticos de los estudiantes para, a partir de allí, explotar nuevas posibilidades de conocimiento. En otras palabras, se trata de hacer foco en las *zonas de desarrollo próximo*, que, como nos enseña Vygotsky (1988), dan cuenta de “las funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que

en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario” (p. 133).

Según se planteó en los referentes teóricos de este trabajo, los estudios sobre el *desarrollo tardío del lenguaje* no solo procuran conocer cómo se aprehenden, gradualmente, los repertorios lingüísticos disponibles en los diferentes niveles de la lengua, sino también cómo la *alfabetización lingüística*, centrada, según Ravid y Tolchinsky (2002), en la lectura, la escritura y la reflexión metalingüística, resulta concluyente para el manejo cada vez más ajustado y pertinente de esos repertorios.

Así pues, considerar la estrecha relación entre el desarrollo del lenguaje y la enseñanza de la lengua se torna crucial al momento de planificar una pedagogía lingüística eficiente, cuyo objetivo sea impulsar el mejoramiento de las destrezas expresivas y comprensivas. En ese marco, nos permitimos anotar, a modo de sugerencia y superando los contornos temáticos de esta investigación, algunas cuestiones que la didáctica de la lengua habría de atender en la consecución de sus propósitos:

- Fomento de las habilidades discursivas a través de tareas de complejidad creciente, que reparen en el conjunto y la singularidad de los componentes léxicos, morfosintácticos, estructurales y pragmáticos caracterizadores de la organización de los textos, tanto en la modalidad escrita cuanto en la oral.
- Abordaje paulatino de conceptos gramaticales *esenciales*, que brinden al estudiante *lenguaje gramatical*, lo que derivará, principalmente, en un mejor control de los procesos de lectura y de escritura.
- Prácticas metalingüísticas de amplio alcance (sin límite en la definición y la clasificación de unidades lingüísticas), pensadas como un espacio de problematización de los fenómenos gramaticales y sostenidas en la interacción áulica, el debate y la discusión.

Estas propuestas conforman el sustrato de la perspectiva *integral* para la educación lingüística, a la cual nos referimos más arriba. Siguiendo a Viramonte de Ávalos (1997), asumimos que la *educación lingüística integral* implica, en principio, una redefinición de la enseñanza de la lengua para reubicarla en el eje de lo multiestratégico. Ello supone que los estudiantes se apropien de una sólida base

lingüística y cognitivo-afectiva y que, paralelamente, desarrollen las habilidades básicas del lenguaje para la comprensión del mundo, la integración y el vínculo social.

Que se concrete un proyecto de esta naturaleza, lejos de ser una simple expresión de deseo, constituye una confirmación basada en la experiencia docente e investigativa de quien ha planteado este trabajo, en el entendido de que la realidad lingüística observada en el marco de prácticas de investigación aplicada, extensión y transferencia científica nos ha permitido comprobar que, de ese modo, pueden conseguirse resultados positivos en cuanto a la promoción de cambios en el desarrollo del lenguaje. El proyecto tiene que ver, por lo tanto, con un *hacer* verificado.

REFERENCIAS

- Adam, J. M. (1997). *Les textes, types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Serie Linguistique FAC.
- Bates, E. y Goodman, J. (1997). On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition, aphasia and real-time processing. *Language and Cognitive Processes*, 12 (5/6), 507-584.
- Beers, S. F. y Nagy W. E. (2009). Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genres? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22 (2), 185-200.
- Berman, R. y Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic development study*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R., Ragnarsdóttir, H. y Strömqvist, S. (2002). Discourse stance. *Written Language and Literacy* 5, 255–290.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Bs. As.: Paidós.
- Bruner, J. (1989). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tuson Valls, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Di Tullio, A. (2010). *Manual de gramática del español*. Bs. As.: Waldhuter.
- Eisenberg, S. L.; Ukrainetz, T. A.; Hsu, J. R.; Kaderavek, J. N.; Justice, L. M. y Gillam, R. B. (2008). Noun Phrase Elaboration in Children's Spoken Stories. *Language, speech, and hearing services in schools*, 39, 145–157.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- González, N. (2010). Las formas de referir y la información contextual en el discurso de los manuales escolares y las revistas de divulgación infantil. En V. Castel y L. Cubo de Severino (eds.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: FFyL, UNCuyo.
- Halliday, M. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- _____ (2004). *An introduction to functional grammar*. Hodder Arnold: Londres
- Halliday, M. y Martin, J. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Londres: Falmer Press.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hess Zimmerman, K. (2013). Desarrollo léxico en la adolescencia: un análisis de sustantivos en narraciones orales y escritas. *Actualidades en Psicología*, 115 (27), 113-127.
- Katzenberger, I. (2004). The development of clause packaging in spoken and written texts. *Journal of Pragmatics*, 36, 1921-1948.
- Marchman, V. y Thal, D. (2005). Words and grammar. En M. Tomasello y D. Slobin (eds.). *Beyond nature–nurture: Essays in honor of Elizabeth Bates* (pp. 141-164). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Nippold, M. (2004). Research on later language development. International perspectives. En R. Berman (ed.). *Language development across childhood and adolescence* (pp. 1-8). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Nir, B. y Berman, R. (2010). Complex syntax as a window on contrastive rethoric. *Journal of Pragmatics*, 42 (3), 744-765.
- Parodi, G. (2009). Corpus, discurso y géneros: español en contextos académicos y profesionales. En A. Vera Luján e I. Martínez Martínez (eds.). *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación* (pp. 65-88). Comillas: Fundación Comilla y ASELE.
- Picallo, M. (1999). La estructura del sintagma nominal: las nominalizaciones y otros sustantivos con complementos argumentales. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. I, 1.ª parte (pp. 363-393). Madrid: Espasa Calpe.
- RAE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Ravid, D. (2004). Emergence of linguistic complexity in later language development: evidence from expository text construction. En D. Ravid y H. bat-Zeev Shyldkrot (eds.). *Perspectives on language and language development. Essays in honor of Ruth a. Berman* (pp. 337-355). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Ravid, D. (2006). Semantic development in textual contexts during the school years: Noun Scale analyses. *Journal of Child Language*, 33, 791-821.
- Ravid, D. y Berman, R. (2010). Developing Noun Phrase Complexity at School Age: A Text-Embedded Cross-Linguistic Analysis. *First Language*, 30(1), 3-26.
- Ravid, D. y Cahana-Amitay, D. (2005). Verbal and nominal expressions in narrating conflict situations in Hebrew. *Journal of Pragmatics*, 37, 157-183.
- Ravid, D. y Tolchinsky, L. (2002). Development linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 417-447.
- Ravid, D. y Avidor, A. (1998). Acquisition of derived nominals in Hebrew: developmental and linguistic principles. [Resumen] *Journal of Child Language* 25, 229-266.
- Richards, B. J. y Malvern, D. D. (1997). *The new Bulmershe papers. Quantifying lexical diversity in the study of language development*. Reading: The University of Reading.
- Rodríguez Espiñeira, M. J. (2004). *Lecciones de sintaxis española*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Silvestri, A. (2000). Los géneros discursivos escolares: un aprendizaje discursivo y cognitivo. *Lenguajes: teorías y prácticas*. Bs. As.: Secretaría de Educación.
- _____ (2002). La concepción sociogenética del proceso de enseñanza/aprendizaje: implicancias educativas. *Lingüística en el aula*, N.º 5, 49-58.
- Slobin, D. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. En Ch. Ferguson y D. Slobin (eds.). *Studies of child language development* (pp. 175-208). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Slobin, D. (2010, noviembre 2). Dan Slobin: “Las partes del lenguaje que son más de base, las que aprendes cuando eres muy pequeño, cambian el modo en que ves las cosas”. *Revista La Universitat*. Recuperado de http://www.ub.edu/web/ub/es/menu_eines/noticies/2010/entrevistes/danslobin.html.

- Soto, G. y Zenteno, C. (2004). Los sintagmas nominales en textos científicos escritos en español. *Estudios de Lingüística* 18, 275-292.
- Tomasello, M. (2009). The usage-based theory of language acquisition. En E. L. Bavin (ed.). *The Cambridge handbook of child language* (pp. 69-87). New York: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Viramonte de Ávalos, M. (1997). *Lengua, Ciencias, Escuela, Sociedad. Para una educación lingüística integral*. Bs. As.: Colihue.
- Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. *Infancia y aprendizaje*, 27(2), 165-187.

ANEXO

Ejemplo de análisis cuantitativo sobre un texto de 6.º año¹⁶

6.º año

Sujeto 8, 17a y 2m, masculino

1. Facebook (cara de libro) es una red social muy popular y conocida por todo el mundo
2. que te permite [V]
3. comunicar [V] con familiares, amigos y personas,
4. también interactuar [V]
5. y conocer [V] gente nueva.
6. Básicamente, su función [N] principal es la comunicación [N],
7. pero, además, cada persona tiene [V] distintas configuraciones [N] o cambios [N]
8. que puede agregar [V].
9. Por ejemplo, pueden agregar [V] una foto de perfil y de portada,
10. puede escribir [V] estados,
11. comentar [V] fotos y poner [V] me gusta,
12. agregar [V] personas nuevas,
13. crear [V] grupos y páginas,
14. compartir [V] enlaces [N],
15. publicar [V] otras fotos de lugares
16. que visitó [V] o de diversas actividades [N], entre otras.
17. Todo parte [V] de la página principal,
18. donde te podés registrar [V] gratuitamente,
19. introduciendo [V] el nombre y apellido, la edad, tu Hotmail, etc.
20. Facebook hace [V] unos años atrás era el furor de Internet,
21. ahora, en la actualidad [N], se ha dejado de usar [V],
22. ya que surgieron [V] otras redes sociales,
23. pero sigue siendo [V] muy útil,
24. porque nos brinda [V] una mejor forma
25. de comunicarnos [V] con personas
26. con las que queremos [V]
27. hablar [V].
28. Así como tiene [V] ciertas ventajas,
29. ya sea comunicarnos [V],
30. publicar [V] cosas,
31. crear [V] grupos, etc.,
32. tiene [V] también ciertos riesgos, tales como la privacidad [N],
33. que es fundamental
34. para evitar [V] acosos [N]
35. o Ø [V] cualquier molestia [N]
36. que produzca [V] cualquier desconocido [N].
37. También la publicación [N] de fotos con un contenido [N] inapropiado es muy común en esta red.
38. La privacidad [N] es muy útil.
39. Esta se encuentra [V] en la parte de configuración [N] de privacidad [N],
40. en la que uno tiene [V] la opción [N]
41. de elegir [V]
42. quienes pueden ver [V] tu contenido [N], fotos, etc.

¹⁶ En este análisis, [V] significa verbo y [N], nominalización.

43. La forma puede ser riesgosa
 44. de interactuar [V] con personas desconocidas,
 45. porque uno puede ver [V] las fotos de personas totalmente distintas
 46. y después surgen [V] accidentes [N], como secuestros [N], violaciones [N], robos [N], entre otros más.
 47. Por eso, es necesario
 48. que cada individuo de esta red social sea consciente de su perfil
 49. y controlar [V] su privacidad [N].

INFORMACIÓN RELEVADA	
- TOTAL DE CLÁUSULAS	49
- TOTAL DE VERBOS	42
- TOTAL DE NOMINALIZACIONES	22
- TOTAL DE CONTENIDO PREDICATIVO ([V] + [N])	64
- PROPORCIÓN DE VERBOS LÉXICOS	65,62
- PROPORCIÓN DE NOMINALIZACIONES	34,37
- PREDICACIÓN VERBAL POR CLÁUSULA	0,85
- PREDICACIÓN NOMINAL POR CLÁUSULA	0,44
- TOTAL DE CONTENIDO PREDICATIVO / TOTAL DE CLÁUSULAS	1,30

Ejemplo de análisis cualitativo sobre un texto de 6.º año

6.º año

Sujeto 8, 17a y 2m, masculino

Facebook (cara de libro) es una red social muy popular y conocida por todo el mundo que te permite comunicar con familiares, amigos y personas, también interactuar y conocer gente nueva. Básicamente, su **función [N]** principal es la **comunicación [N]**, pero, además, cada persona tiene distintas **configuraciones [N]** o **cambios [N]** que puede agregar.

Por ejemplo, pueden agregar una foto de perfil y de portada, puede escribir estados, comentar fotos y poner me gusta, agregar personas nuevas, crear grupos y páginas, compartir **enlaces [N]**, publicar otras fotos de lugares que visitó o de diversas **actividades [N]**, entre otras. Todo parte de la página principal, donde te podés registrar gratuitamente, introduciendo el nombre y apellido, la edad, tu Hotmail, etc.

Facebook hace unos años atrás era el furor de Internet, ahora, en la **actualidad [N]**, se ha dejado de usar, ya que surgieron otras redes sociales, pero sigue siendo muy útil, porque nos brinda una mejor forma de comunicarnos con personas con las que queremos hablar.

Así como tiene ciertas ventajas, ya sea comunicarnos, publicar cosas, crear grupos, etc., tiene también ciertos riesgos, tales como la **privacidad [N]**, que es fundamental para evitar **acosos [N]** o cualquier **molestia [N]** que produzca cualquier **desconocido [N]**. También la **publicación [N]** de fotos con un contenido [N] inapropiado es muy común en esta red.

La **privacidad [N]** es muy útil. Esta se encuentra en la parte de **configuración [N]** de **privacidad [N]**, en la que uno tiene la **opción [N]** de elegir quienes pueden ver tu **contenido [N]**, fotos, etc. La forma puede ser riesgosa de interactuar con personas desconocidas, porque uno puede ver las fotos de personas totalmente distintas y después surgen **accidentes [N]**, como **secuestros [N]**, **violaciones [N]**, **robos [N]**, entre otros más. Por eso, es necesario que cada individuo de esta red social sea consciente de su perfil y controlar su **privacidad [N]**.

INFORMACIÓN RELEVADA		
CATEGORÍA	EJEMPLO	TOTAL
IDENTIF. DE ENTIDADES DE 1.ER Y 2.DO ORDEN	<i>función / comunicación / configuraciones / cambios / enlaces / actividades / actualidad / privacidad / acosos / molestia / desconocido / publicación / privacidad / configuración / privacidad / opción / contenido / accidentes / secuestros / violaciones / robos / privacidad</i>	22
IDENTIFICACIÓN CLASIFICADA	<i>configuración de <u>privacidad</u></i>	1
PREDICACIÓN COMPLETA Y PARCIAL	<i>Básicamente, su función principal <u>es la comunicación</u></i>	1
PREDICACIÓN COMO TEMA	<i>Ahora, en la <u>actualidad</u>, se ha dejado de usar / También la <u>publicación</u> de fotos con un contenido inapropiado es muy común en esta red / La <u>privacidad</u> es muy útil</i>	3
PREDICACIÓN COMO REMA	<i>es la <u>comunicación</u>, / tiene distintas <u>configuraciones</u> / o <u>cambios</u> / pueden [...] compartir <u>enlaces</u>, publicar otras fotos de lugares que visitó / o de diversas <u>actividades</u> / tiene también ciertos riesgos, tales como la <u>privacidad</u>, / que es fundamental para evitar <u>acosos</u></i>	18

	<i>/o cualquier molestia /que produzca cualquier <u>desconocido</u> / se encuentra en la parte de <u>configuración</u> / de <u>privacidad</u>, en la que uno tiene / la <u>opción</u> de elegir quienes / pueden ver tu <u>contenido</u>, fotos, etc. / después surgen <u>accidentes</u>, como /<u>secuestros</u>, / <u>violaciones</u>, / <u>robos</u> / es necesario que cada individuo de esta red social sea consciente de su perfil y controlar su <u>privacidad</u></i>	
CONECTIVA	-----	0
COMPRESIVA	<i>Esta se encuentra en la parte de <u>configuración</u> de privacidad, en la que uno tiene la opción de elegir quienes pueden ver tu contenido, fotos, etc.</i>	1
MODALIZACIÓN	-----	0
REFERENCIA DUPLICADA	-----	0