

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN PROCESOS DE LECTURA Y
ESCRITURA**

**TRABAJO FINAL DE LA CARRERA
TÍTULO:**

**"El reconocimiento de las nominalizaciones
y
su incidencia en los procesos de lectura de textos escritos"**

**ALUMNA:
Mariana Amalia Cuñarro
DNI: 22410166
11 4292 7259
mcunarro@gmail.com**

**PROFESORA TUTORA
Dra. Graciela Mabel Giammatteo**

Noviembre 2013

Agradecimientos

A Enrique, mi compañero de la vida, por compartir la militancia en la búsqueda del conocimiento y su transferencia.

A mis chiquitos, Malena y Manuel, que han ido creciendo mientras fui transitando por esta Carrera, por sus infinitos besos y abrazos que siempre me han dado ánimos para seguir adelante.

A Mabel, mi directora en este trabajo pero por sobre todo mi maestra, fundamentalmente por su dedicación generosa y absolutamente desinteresada en la corrección de cada una de mis escrituras durante estos casi catorce años de convivencia académica. Mabel, gracias por todas tus sugerencias y consejos pero también por todos los momentos de la vida que hemos compartido en estos años.

A Cecilia Pereira, de quien aprendí qué era esto de ser docente en los Talleres de lectura y escritura, allá lejos, hacia finales de los noventa.

A Sandra Sánchez, por haber siempre confiado en mi modo de trabajar.

*A Juan y a Chela, mis padres,
quienes a través de sus prácticas pusieron especial esmero
para que encuentre en la lectura la fuente del conocimiento y la libertad.*

A mis alumnos, principales destinatarios de mi trabajo.

A mi Patria.

Índice

1. Introducción.....	5
2. Formulación del problema.....	9
3. Estado de la cuestión	12
3.1. Las investigaciones en torno a los procesos de comprensión de textos escritos en el marco de una práctica sociodiscursiva.....	12
3.2. Las investigaciones acerca del funcionamiento textual y discursivo que comprenden las nominalizaciones.....	15
4. Hipótesis.....	17
4.1. Hipótesis general.....	17
4.2. Hipótesis secundarias.....	17
5. Marco teórico.....	18
5.1. Aspectos sintáctico-semánticos.....	18
5.2. De la morfosintaxis a la interpretación.....	21
6. Metodología.....	22
6.1. Descripción de la experiencia.....	22
6.1.1. Sujetos y descripción de la encuesta.....	22
6.1.2. Análisis del texto.....	23
7. Análisis de los resultados.....	24
7.1. El resumen de la información.....	24
7.2. El reconocimiento de la nominalización.....	28
7.3. La definición de elementos deverbales.....	31
7.3.1. La definición de elementos deverbales en el diccionario.....	31
7.3.2. Categoría verbal y categoría nominal.....	32
7.3.3. Definiciones propias o parafrásticas.....	33
7.3.4. La recuperación de la estructura argumental.....	34
8. Conclusiones.....	36
9. Bibliografía.....	38
10. Apéndice.....	42

La relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente;
el pensamiento nace a través de las palabras.

Lev S. Vygotski.
Pensamiento y lenguaje.
Moscú. 1934.

1. Introducción

La lectura y la escritura han sido objeto de interés de diversas disciplinas, así como también de diferentes enfoques teóricos que se han ocupado de abordar el estudio científico de estas actividades que han acompañado al hombre desde la invención de la escritura.

En *Oralidad y escritura*, Walter Ong ([1982] 1997) caracterizaba a la escritura como una tecnologización de la palabra oral que, entre otras cosas, había permitido el avance de los conocimientos científicos con mayor celeridad que lo que hasta el momento de la invención del alfabeto había logrado desarrollarse. Ong justificaba esta idea al decir que la escritura había permitido al hombre el desarrollo del pensamiento abstracto gracias a la posibilidad de registro que ofrecía, y extendía aun más el aporte de esta tecnología al afirmar que la escritura era capaz de reestructurar la conciencia.

En este sentido, para la psicología, la lectura y la escritura desde sus comienzos han estado relacionadas con el lenguaje, las formas de comunicación social y el desarrollo del pensamiento. Como iniciadora en este enfoque podemos reconocer a la escuela constructivista soviética, con exponentes como Lev Vygotski y Alexander Luria, quien también fuera uno de los inspiradores del trabajo ofrecido por Ong.

Luego¹, los estudios en el marco de la psicología cognitiva han entendido estas dos actividades complementarias -lectura y escritura- como procesos en los que interviene el pensamiento con una serie de subprocesos involucrados. En el caso de la lectura, estos subprocesos consisten en la recuperación de información previa sobre el tópico, la formulación de hipótesis de lectura que podrán comprobarse o no a medida que se lee, la jerarquización de los temas y subtemas que conforman el texto, el procesamiento de la información obtenida y su vinculación con otros saberes, así como también la puesta en funcionamiento de una serie de esquemas mentales acerca de los fines de la lectura. En el caso de la escritura, se trata de un procedimiento que se orienta a un fin y en el que se llevan a cabo una serie de operaciones mentales en las que se enumeran la recuperación de conocimientos previos, la planificación del texto a producir, su producción, su revisión y la realización de tantas versiones del texto escrito como se consideren necesarias. De esta manera, las actividades de lectura y escritura son entendidas como procesos mentales y cognitivos complejos que involucran el pensamiento y ponen en relación distintos tipos de conocimientos. Asimismo, ambas son actividades, en mayor o en menor medida, controladas por el sujeto.

Por otra parte, desde la historia social, Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (1998) a partir su obra *Historia de la lectura en el mundo occidental*, han iniciado una camino de investigación que entiende a la lectura y a la escritura como prácticas sociales que están condicionadas históricamente, además de estar influenciadas por las concepciones y las finalidades que los distintos grupos sociales a lo largo de la historia han tenido acerca de ellas.

También, podemos mencionar el aporte que desde la psicología social se ha hecho sobre el tema. En este campo de investigación, los especialistas se han ocupado de identificar qué representaciones sociales tiene el sujeto acerca de qué es leer y de qué es escribir. La representaciones sociales se comportan como esquemas socialmente elaborados que no solo determinan la percepción, sino que también llevan a cabo una valoración sobre el mundo real.

En síntesis, según estas perspectivas, la lectura y la escritura son procesos mentales y cognitivos que en tanto prácticas sociales involucran ciertas

¹ A partir de aquí seguimos a Arnoux, E., M. di Stefano y C. Pereira (2002), en cuanto a los abordajes sobre la lectura y la escritura.

representaciones sociales sobre sí mismas en tanto actividades situadas históricamente.

Ahora bien, desde el campo de la didáctica, estos aportes han sido provechosos para intervenir en la enseñanza y en los aprendizajes que involucran el desarrollo de las habilidades que involucran la lectura y la escritura. De esta manera, se busca que, mediante el trabajo que pueda ser requerido en cada etapa de la escolarización, los alumnos sean expuestos a prácticas de enseñanza y aprendizaje cuyos objetivos estén orientados a que sean capaces de ejercer el control sobre los propios procesos cognitivos involucrados en estas tareas. Estos procesos cognitivos, de acuerdo con lo hasta aquí expuesto, implican un conjunto de saberes relacionados, por un lado, con las representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura que se ponen en juego con el tipo de roles que deben asumir en tanto lectores o productores de textos para cada práctica, y por el otro, con los conocimientos enciclopédicos que necesitan ser recuperados ya sea en la interacción interpretativa o productiva de los textos, como así también aquellos saberes ligados a los conocimientos que todo hablante nativo tiene de su lengua materna, es decir, el conocimiento lingüístico necesario para que se complete la actividad transformadora del pensamiento que, según se dijo *ut supra*, sustenta ambas prácticas.

En efecto, en el ámbito de la enseñanza de la lengua, la reflexión acerca de ésta ha pasado por diversos momentos históricos en los que diferentes han sido los objetivos por los cuales la escuela se ha ocupado de enseñar nociones acerca del sistema de la lengua. Tradicionalmente, la enseñanza de las reglas del sistema de lingüístico estaba relacionada con la idea de corrección y normatividad. Posteriormente, fueron dejados de lado estos propósitos normativistas -que en nuestro país estuvieron ligados también a la constitución de una identidad nacional en momentos en que se formaba el estado nacional²-, para dar lugar a una mirada cuyo centro de atención dejó de ser el sistema de la lengua para cobrar importancia el texto y su situación comunicativa. Así, los conocimientos ligados a la lengua y al funcionamiento de sus recursos en los diversos intercambios comunicativos, perdieron lugar en el campo de la enseñanza, y en consecuencia, los avances que en

² En torno a los debates sobre la lengua nacional puede consultarse Glozman, M. y D. Lauría (2012), en especial los capítulos I, "1900-1912. Lengua, nación e inmigración" y II, "1926-1933. Idioma nacional y campos de saber: Literatura, filología e instituciones".

los diversos enfoques científicos se fueron produciendo tuvieron poca incidencia en ese ámbito (Albano y Giammatteo 2004; Di Tullio 2005).

No obstante, al menos en las últimas dos décadas -o quizás tres- se ha observado que al ingresar a los estudios superiores, los estudiantes parecen no haber adquirido las competencias suficientes para transitar con éxito el trabajo demandado en este nivel. Por consiguiente, han aparecido voces que enmarcadas en estudios cognitivistas, ya sea desde la psicología como desde el ámbito de la lingüística, indagan sobre la necesidad del trabajo metalingüístico por parte del hablante tanto en los procesos de lectura como de escritura. Este posicionamiento entiende que una actividad metalingüística es una conducta de control del lenguaje, por un lado, y por otro, que las habilidades metalingüísticas están en estrecha relación con saberes lingüísticos necesariamente puestos en funcionamiento ya sea para lograr una adecuada producción textual como para la supervisión de la tarea de comprensión textual (Milian y Camps 2000; Di Tullio 2005; Giammatteo 2010, 2012).

Así las cosas, desde la concepción que considera a la enseñanza de la gramática como una reflexión sobre el conocimiento que de su lengua materna tiene un hablante, Ángela Di Tullio asegura que si se proponen en la enseñanza actividades en las que se entienda a la gramática como aquella disciplina que fomente el desarrollo de las habilidades metalingüísticas es posible adquirir "el hábito de analizar textos y monitorear la producción propia [de manera que] se desautomatizan procesos, en gran medida inconscientes, y se reconoce que el estudiante está dotado de un conocimiento no trivial y acrecentable" (2005: 17), lo que permite la disociación entre el lenguaje objeto y el metalenguaje.

En esta misma línea de abordaje, Mabel Giammatteo (2010) asume que "estudiar gramática no es otra cosa que hacer explícito ese saber operativo que el hablante común posee y que le permite comprender y producir las infinitas oraciones de su lengua" y que, consecuentemente, "el hilo conductor de la enseñanza no debe ser otro que los propios juicios acerca de la gramaticalidad o agramaticalidad de las expresiones que considera" (p. 1085). Asimismo, sostiene que el proceso de enseñanza/aprendizaje debe partir del conocimiento del hablante hasta llegar reflexivamente al reconocimiento de las estructuras morfosintácticas, que constituyen la amplia gama de opciones que ofrece la lengua, al tiempo que se incorporen los

valores comunicativos que los hablantes les otorgan en diferentes contextos (Giammatteo 2012).

En función de lo hasta aquí expuesto y a partir de mi práctica como docente no solo en el área de la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en el inicio de los estudios superiores sino también en la enseñanza de la gramática en la carrera de Letras, en este trabajo me interesé en indagar acerca de la vinculación que se establece entre el conocimiento lingüístico y su uso metalingüístico en los procesos de lectura de los estudiantes. Para ello, mi propósito fue averiguar si volver consciente en cierto grado la competencia lingüística vinculada con la información morfosemántica y sintáctica encapsuladas en formas lingüísticas condensadoras de información como las nominalizaciones, es necesario para la utilización de ese saber como herramienta metalingüística que permita a los estudiantes desempeñarse con éxito en los procesos de lectura facilitando su desempeño en los estudios superiores.

2. Formulación del problema

Las nominalizaciones son elementos léxicos resultantes de un proceso de derivación morfológica mediante el cual se forman nombres a partir de verbos, como por ejemplo: *realización* < *realizar*; *recogimiento* < *recoger*; *productor* < *producir*. Se trata mayormente de palabras con estructura morfológica compleja en las que la adjunción de un sufijo a la base verbal cambia la clase de palabra a nombre (V > N). Pero, además, la nominalización hereda la estructura argumental del verbo del cual deriva y esto incide en la estructura sintáctica resultante.

Tanto si se hace foco en indagar acerca de los procesos de comprensión de un texto como así también sobre los mecanismos de producción en los cuales estos ítems léxicos – las nominalizaciones – intervienen, asumo que no es un tema menor prestar atención a sus peculiares características, tanto morfosintácticas como semántico-discursivas. Así, el conocimiento lingüístico acerca de los procesos morfológicos involucrados en su formación y sus implicancias para la conformación de la estructura sintáctica en la que se insertan como así también su capacidad de producir efectos discursivos específicos es indispensable para realizar, eficazmente, distintas actividades lingüístico-textuales, como por ejemplo, las reformulaciones. Esto es así porque estos elementos léxicos tienen la capacidad de sintetizar la

información que podría estar expresada por una frase completa. De esto se desprende que, tanto en el ámbito escolar como en el académico, el uso de las nominalizaciones se convierte en una herramienta necesaria para el trabajo con textos a partir de los cuales, por un lado, se incorporen saberes y, por otro, se pretenda construir nuevos conocimientos. Para Vygotski ([1934] 1978), dado que la escritura es un sistema simbólico que constituye un instrumento cultural mediador de la acción humana, su dominio, en tanto uso del instrumento, produciría un cambio en la estructura misma de la acción reorganizando las funciones psicológicas:

"el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a luz las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica [...] convergen" (1978: 47).

Por otra parte, y por fuera del uso del léxico en el ámbito de la enseñanza, muchos de los neologismos que tanto legos como expertos crean a diario son nominalizaciones (Ej.: *Es la kirchnerización de la justicia*³) y aparecen registrados en textos escritos al tiempo que son rápidamente difundidos por los medios masivos de comunicación.

Sin embargo, aunque el uso las vuelva familiares, dado que las nominalizaciones son piezas léxicas complejas, su dominio no resulta cognitivamente sencillo puesto que se trata de un proceso de formación de palabras que incide en la sintaxis y comporta importantes implicaciones semánticas y discursivas. En consecuencia, su adecuada decodificación supone la utilización de estrategias lingüísticas sofisticadas que relacionen diferentes componentes de estructuración de la lengua. Asimismo, más allá de la lengua, estas unidades también ponen en juego una serie de estrategias cognitivas, ligadas al conocimiento mundo.

Ahora bien, ser un lector experto puede entenderse como aquel que tiene la capacidad de poder comprender gran diversidad de textos escritos, aun aquellos con cierta complejidad y densidad léxica e interpretativa, en los distintos géneros discursivos que circulen en cada uno de los ámbitos sociales en los que éste tenga la necesidad de desempeñarse.

³ Enunciado producido por la diputada Elisa Carrió a propósito del proyecto para modificar el funcionamiento del Poder Judicial propuesto por el Gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (*Clarín*, 1° de marzo de 2013).

En función de esta meta, es decir, convertirse en "lector experto", el objetivo general de este trabajo es indagar acerca de la competencia lingüística de un grupo de lectores aspirantes a los estudios superiores en relación con el conocimiento de las particularidades que presentan ciertos ítemes léxicos como las nominalizaciones - caracterizados por su ya referida complejidad morfosintáctica, morfoléxica y su potencialidad semántico-discursiva.

A partir de esta indagación, me propongo con este trabajo, por un lado, observar la utilización de la competencia lingüística como herramienta de trabajo que se pondría en juego a la hora de llevar a cabo procesos de lectura y comprensión de textos escritos, y por otro, determinar si, efectivamente, un buen manejo de estos conocimientos como herramientas lingüísticas y cognitivas beneficia la comprensión lectora.

En otras palabras, el trabajo parte de la idea de que en la medida en que un ítem léxico como la nominalización no pueda ser comprendido, esto es, si no se descubre su capacidad de conllevar implícitamente la información de una frase completa, consecuentemente, se verá afectada la posibilidad de llegar a una interpretación global del contenido del texto en el cual estos ítemes léxicos estén insertos.

En función del objetivo expresado la primera parte de esta tesina se ocupa de dar cuenta de la relación que hay entre elementos léxicos deverbales (e.i.: *estimación, discernimiento*) y la comprensión de un texto escrito. Para ello se observa, a partir de la lectura de un fragmento de texto periodístico, cómo un grupo de aspirantes a los estudios universitarios, cuyas edades oscilan entre los 18 y 60 años de edad, reconoce las nominalizaciones presentes en un texto escrito y su valor dentro de él, de manera que se puedan obtener datos que permitan establecer en qué grado un eventual déficit en su dominio dificulta la comprensión lectora global.

En la segunda parte se indaga el tipo de estrategia lingüística a la que acuden los estudiantes cuando se trata de definir palabras de morfología compleja como las nominalizaciones y, posteriormente, dado las implicaciones sintáctico-semánticas que estas unidades conllevan, se rastrea qué elementos de la estructura argumental de los verbos base se revelan en las definiciones producidas.

3. Estado de la cuestión

Ahora bien, a pesar de lo expuesto más arriba, en la literatura especializada acerca de la comprensión lectora no ha habido -al menos en lo que sea de mi conocimiento- trabajos en los que se indague sobre esta temática, es decir, la relación existente entre ítems léxicos con aristas multidimensionales y la comprensión global de un texto escrito. A lo sumo, de acuerdo a lo que he podido recopilar, se encuentran estudios en los que el reconocimiento de la complejidad de estos formantes se analiza en relación con su dimensión polifónica y su capacidad para transmitir posicionamientos discursivos (García Negroni y otras 2005).

3.1. Las investigaciones en torno a los procesos de comprensión de textos escritos en el marco de una práctica sociodiscursiva

En efecto, en términos generales, las investigaciones que se han preocupado por los procesos de comprensión de textos y las dificultades que alumnos del primer ciclo universitario enfrentan a la hora de abordar la lectura y la escritura han tratado el tema a partir de un marco, fundamentalmente discursivo (Arnoux y otras 1996, di Stefano y Pereira 1997; Cubo de Severino y otros 2000; Arnoux, Nogueira y Silvestri 2003). Dichas investigaciones han incursionado en la problemática de la lectura, desde perspectivas relacionadas con las prácticas discursivas, las representaciones sociales de la lectura, las diversas estrategias de comprensión textual y desde líneas investigativas que contemplan la diversidad y especificidad de los géneros discursivos en tanto actividades sociales (Bajtín 1979). En otras palabras, entienden que el conocimiento de los diversos géneros conformaría parte de las herramientas que un lector utiliza a la hora de abordar la lectura de un texto así como también asumen que las prácticas de lectura son situadas y culturales.

En otros casos, como los de Paula Carlino (2005) y Daniel Casanny (1997), la aproximación a las prácticas de lectura se presenta ligada a -y hasta subsidiaria de- las de escritura pues su interés radica en poner el foco en el estrecho vínculo que existe entre estas prácticas y su relación con el aprendizaje en general y con el de la escritura en particular.

Carlino en *Escribir, leer y aprender en la universidad* (2005) aborda la lectura en el campo de la alfabetización académica. Así es que la autora señala, por un lado, que en el ámbito superior de enseñanza "es a través de la lectura como los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica de una

disciplina" (p. 67); y por otro, compartiendo lo sostenido por Cavallo y Chartier (1998), plantea que existen diferentes modos de leer y comprender textos escritos que estarán en relación con las diversas culturas lectoras.

Por su parte, Cassany en *Describir el escribir* (1997) entiende, siguiendo a Smith (1983), que la habilidad de la expresión escrita consiste en que "todo aquel que se ha vuelto un escritor competente ha leído y lee textos escritos exactamente de la misma forma que un niño escucha las cosas que dicen sus padres o amigos" (p. 68). Es decir que el uso del lenguaje en determinadas situaciones sociales y culturales que implican roles comunicativos, como los de emisor/receptor, y sociales, como los de escritor/lector, es donde se adquirirían los conocimientos necesarios para desempeñarse como buenos escritores.

En ambos trabajos puede reconocerse una perspectiva social del lenguaje en la que se presta atención a situaciones de uso en tanto instrumento no solo de comunicación, sino también de socialización. En términos de Halliday:

"los aspectos del sistema de que se despliegan y se enfatizan de manera típica en uno u otro uso son determinados en gran medida por la cultura, por los sistemas de relaciones sociales en que crece el niño, incluso los papeles que él mismo aprende a reconocer y a adoptar" ([1978] 2005: 41).

Dicho de otro modo, el lenguaje es entendido en un contexto total de interacción entre el individuo y su entorno social; y entre un individuo y otros individuos.

Asimismo, estos modos de abordaje se apoyan en la concepción de que el lenguaje es el instrumento de conocimiento que permite construir nuevos aprendizajes. En efecto, la teoría sociohistórica planteada por Lev Vigotzky ([1934] 1983) entiende a la interacción social y a la actividad instrumental como algunos de sus elementos centrales. Vygotski considera *herramientas psicológicas* a los sistemas de signos, en particular al lenguaje, y todo signo es un medio de comunicación, más claramente, "un medio de conexión de ciertas funciones psíquicas de carácter social" (Baquero 1996: 53). En este sentido, la escritura, como sistema simbólico, constituiría también un instrumento cultural entendido como parte y como mediador de la acción humana. De esta manera su dominio, en tanto uso del instrumento, produciría un cambio en la estructura misma de la acción reorganizando las funciones psicológicas. El lenguaje escrito, dado que no tiene presente al interlocutor, debe utilizar las palabras de un modo más exacto. Por esta razón, el escrito es la forma más elaborada del lenguaje (Vygotski 1983: 186) que por su

descontextualización permite el desarrollo de conceptos abstractos ofreciendo la posibilidad de alcanzar perspectivas nuevas y más poderosas sobre la realidad que las que pueden brindar las formas de pensamiento más contextualizadas (Wertsch 1985 en Wertsch 1999).

También tanto Carlino como Cassany, se nutren de los estudios realizados en el ámbito anglosajón desde la perspectiva cognitiva cuyos representantes más difundidos fueron los trabajos de Linda Flowers y John Hayes (1980, 1981), que investigaron sobre los procesos cognitivos involucrados en las prácticas de escritura y lectura. En el modelo de composición que presentan estos investigadores se detallan las diferentes operaciones intelectuales que realiza un escritor al producir un texto escrito. Se trata de un modelo que describe los distintos procesos y subprocesos mentales que se organizan jerárquicamente, que posee ciertas reglas de funcionamiento y etapas que no se suceden linealmente sino que son recursivas, favoreciendo los procesos de retroalimentación.

Por otra parte, otros aportes como los de Milian y Camps (2000) y Camps (2006) han indagado acerca de "la actividad metalingüística en referencia al conocimiento sobre la lengua y a la manifestación sobre este conocimiento" (Camps 2006: 26). En este sentido, el conocimiento metalingüístico es entendido como la capacidad que tienen los hablantes para poder controlar, ya sea actividades de producción como también de comprensión lingüístico-discursiva, al tiempo que da cuenta de la capacidad que tiene el hablante de mostrar un conocimiento más o menos explícito sobre la lengua y su uso. Este enfoque investigativo asume que el conocimiento explícito que un sujeto posea de su propia lengua, esto es, su conocimiento gramatical y lingüístico, favorece las actividades metalingüísticas y metacognitivas. Ambas actividades, instrumentadas por el lenguaje adquieren una importancia valiosa no solo a la hora de comprender textos escritos, sino también al momento de construir nuevos saberes. Por esta razón, las autoras consideran de importancia que en el ámbito de la escolarización puedan utilizarse como herramientas de "trabajo" saberes de tipo gramatical.

3.2. Las investigaciones acerca del funcionamiento textual y discursivo que comprenden las nominalizaciones

En cuanto a las nominalizaciones en particular, María Marta García Negroni y otras (2005⁴) han estudiado estos lexemas en función de que representan uno de los obstáculos para la lectura de textos que ubican como pertenecientes al género académico. Advierten que cuando un lector inexperto se enfrenta a la lectura de textos de este tipo se exponen, entre otras, a una dificultad que proviene de piezas léxicas como las nominalizaciones que, además de tener un carácter abstracto, tienen una semántica ambigua, pues pueden ser interpretadas como acción, proceso o evento. Por ejemplo⁵, si consideramos la oración:

I) El *tratamiento* de la niñez.

de acuerdo al contexto predicativo puede interpretarse con una lectura eventiva:

I.a) El *tratamiento* de la niñez por parte de ciertas instituciones plantea problemas.

o bien puede recibir una lectura resultativa:

I.b) El *tratamiento* de la niñez ampliamente discutido en la convención.

Además, poseen una función categorizante, es decir, organizan el mundo del hablante, y, como punto más conflictivo, al entender de las autoras, encierran una configuración polifónico-argumentativa que muchas veces no es reconocida por un lector poco entrenado. En resumen, las autoras reconocen que estas piezas léxicas que aparecen con bastante frecuencia en textos como los académicos y que forman parte de las características léxicas de los textos que conforman este género discursivo, se convierten en uno de los problemas a los que se enfrentan lectores que inician los estudios superiores y que no tienen el hábito de llevar a cabo una práctica de lectura de los géneros discursivos circulantes en el ámbito académico. Por lo tanto, su indagación consistió en estudiar los efectos que tiene, en el proceso de lectura, la interpretación que hacen esta clase de lectores de las nominalizaciones. El

⁴ Este artículo sintetiza una serie de trabajos presentados en congresos de especialistas en que las autoras han indagado la relación entre las nominalizaciones como obstáculos en la lectura de los textos de estudio y los efectos discursivos que involucran (Marín y Hall 2003a y 2003b; García Negroni, M. y otras 2004). Posteriormente, Hall y Marín dedican un apartado (§4.3) al tema en *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica* (2011), obra coordinada por García Negroni.

⁵ Los ejemplos corresponden a las autoras.

análisis las llevó a concluir que en sus prácticas de lectura los lectores inexpertos pasan por alto la función anafórica y categorizante de estos términos como así también su complejidad enunciativa (García Negroni y otras 2005: 53).

Asimismo, Ramón González Ruíz (2008) se ocupó de observar las nominalizaciones, a las que también denomina sustantivos encapsuladores o encapsuladores nominales⁶, debido a que encierran "la información recogida en fragmentos textuales previos, a veces discontinuos" (p. 248). En este caso, el autor trabaja con un corpus conformado por noticias periodísticas, puesto que parte de la idea de que las nominalizaciones, debido a su naturaleza sintetizadora, resultan ser un procedimiento de cohesión anafórica. El autor argumenta que esta característica resumidora que poseen estas piezas léxicas sería uno de los motivos por el cual un lector -entendemos que experto- puede recuperar la información dispersa a lo largo de la pieza textual así como sucede con otros elementos cohesivos. En este sentido, el aporte de este autor parecería ir en la mano contraria de lo planteado por las investigadoras antes mencionadas, puesto que considera a estas formas facilitadoras de la recuperación de la información textual, en tanto funcionan como guías para interpretar el sentido del texto. Sin embargo, González Ruíz señala que en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de la competencia escrita no es sencillo interpretar este recurso cohesivo. A tal efecto dice:

"los lectores inexpertos tienen dificultades para la correcta intelección de las nominalizaciones, pues estas pueden recapitular materia textual conceptualmente compleja, que exige acudir a conocimientos enciclopédicos y a realizar inferencias" (p. 250).

En otras palabras, para que un lector, en su práctica de lectura, pueda interpretar tanto los efectos discursivos como la dimensión polifónica que encierran las nominalizaciones es necesario que, previamente, sea capaz de reconocer la condensación de significado que poseen. De manera que, durante la lectura sean utilizadas como herramientas lingüísticas que ayudan en el proceso de comprensión en la medida en que se identifiquen estos elementos de la lengua como sintetizadoras de información semántico-sintáctica, además de su potencialidad pragmático-discursiva.

⁶ El autor señala que este término ha sido utilizado por diversos autores como Conte (1991), Simone (1993), Borreguero (2006), entre otros.

Ahora bien, el interés de este trabajo es sumar, a los aportes antes mencionados, los resultados de una investigación en la que se cruzan, por un lado, datos experimentales acerca del reconocimiento de estas piezas léxicas como las nominalizaciones por parte de los estudiantes y, por otro, su relación con la comprensión de textos escritos. En otras palabras, no se desconoce ni se desestima la valiosa contribución que dichos trabajos han realizado en el campo de la enseñanza de la lengua. Más bien, mi trabajo se propone, pues, hacer un aporte a la descripción de aquello que los lectores son capaces de recuperar acerca de la información morfoléxica y morfosintáctica que las nominalizaciones condensan más allá de sus posibilidades polifónico-discursivas.

En efecto, lo que pretendo mediante esta investigación es plantear una intervención en el tema desde la reflexión gramatical. Por lo tanto, este trabajo surge a partir de interrogar en qué medida piezas léxicas de estructura gramatical compleja representan un elemento que puede resultar de difícil interpretación y cómo, correlativamente, aumentar su comprensión puede tener incidencia positiva en los procesos de lectura del texto escrito.

4. Hipótesis

4.1. Hipótesis general

- La imposibilidad de recuperación de la información morfosintáctica y morfoléxica contenida en las nominalizaciones es un factor que puede entorpecer la comprensión de un texto escrito.

4.2. Hipótesis secundarias

- Dominar conocimientos gramaticales de tipo morfosintáctico y morfoléxico permite al lector utilizarlos para favorecer su comprensión de textos escritos.

- Volver consciente esos conocimientos gramaticales permite utilizar la gramática como una herramienta lingüística que beneficia la lectura de textos léxicamente complejos.

5. Marco teórico

5.1. Aspectos sintáctico-semánticos

En términos generales, podría decirse que en español, desde el punto de vista morfológico, las nominalizaciones son palabras, que poseen una estructura compleja: a un verbo base se le adjunta un sufijo de derivación nominalizador (-ción, -miento, -ncia, -nza, etc.) que cambia la clase de palabra, de verbo a nombre (V > N). Así, por ejemplo, de *respirar* formamos *respiración*; de *encarcelar* > *encarcelamiento*; de *alternar* > *alternancia*; y de *esperar* > *esperanza*.

Pero la nominalización no es solo un proceso de derivación que únicamente transforma la estructura interna de la palabra, sino que también constituye un mecanismo que “permite expresar sintéticamente la información presente en una frase entera”⁷ (Castelli 1996:333). Por ejemplo, en el nombre *corrección* se entiende que “alguien” – un agente⁸ - *corrige* “algo” – un tema, que en este caso representa un “objeto afectado”⁹. De este modo, como la nominalización deriva de un verbo, se trata de un proceso morfológico que condensa información en un sintagma nominal (SN) puesto que lleva la posibilidad de desenvolver sintácticamente la estructura argumental heredada de la base verbal. Por ejemplo, ante la oración: *La semana próxima estará lista la corrección*, el lector entenderá que “X corregirá Y para la semana próxima” y que “Y pasará de un estado a otro”: de *no estar corregido* a *estar corregido*.

No obstante, la complejidad que caracteriza a la nominalización no se debe únicamente al hecho de heredar la semántica del verbo. También se producen variaciones en cuanto a la conexión sintáctica de las palabras. Cuando reproduce la estructura temática de la base de la que proviene lo hace de modo particular ya que, a

⁷ La traducción del italiano es nuestra.

⁸ Los papeles temáticos representan los distintos participantes que intervienen en el *evento* descrito por el verbo. Entre los diferentes autores, no hay acuerdo absoluto respecto de cuántos y cuáles son estos papeles, no obstante, los más reconocidos, son 1) Agente, el que voluntariamente causa y realiza una acción. Es típicamente "animado". Cuando el causante de la acción no tiene el rasgo "animado" se identifica como Causa o Fuerza; 2) Tema, el objeto efectuado, afectado o trasladado o cuya existencia o posición se predica. Si posee el rasgo "animado" recibe el nombre de Paciente; 3) Experimentante, el que experimenta un estado psicológico o cognitivo determinado; 4) Beneficiario, el que recibe un beneficio o daño de un suceso; 5) Locativo, el que designa una ubicación en relación con el evento; 6) Fuente u Origen, entidad o lugar desde donde se origina una actividad y 7) Meta, la entidad o lugar hacia donde se dirige una actividad. Tomado de Fernández Lagunilla y Anula Rebollo (1995) y Radford (1997).

⁹ Utilizamos *tema* como término general referido al objeto efectuado, afectado o trasladado o cuya existencia o posición se predica, como *flores* en *María trajo flores*. Aunque no lo tendremos en cuenta aquí, es necesario señalar que, cuando se trata de un objeto animado como en *Luisa ama a sus hijos*, algunos autores emplean el término *paciente*; otros prefieren dejar esta denominación para los casos en que el objeto, sea o no animado, resulta afectado, como en *Betiana rompió un vaso*.

diferencia del verbo (1), el nombre (2) no puede tomar directamente sus argumentos, sino mediante preposiciones:

(1) [La maestra]_{Agente} corrigió [las evaluaciones.]_{Tema}.

(2) La corrección [**de** las evaluaciones]_{Tema} [por/ por parte de la maestra.]_{Agente}

Ahora bien, la reformulación de la estructura argumental en el SN no es un procedimiento mecánico, sino que constituye una operación altamente específica en la que es preciso tener en cuenta, además de los aspectos morfosintácticos, cuestiones semánticas, sobre todo la información relativa a la base verbal – la clase de predicación involucrada¹⁰– y al tipo de estructura argumental que ésta elabora.

A continuación, se mencionan algunos de los problemas que se plantean en su formulación.

En primer lugar, la misma preposición puede introducir papeles temáticos diferentes; p.ej. en (3), *de* precede tanto al tema como al agente:

(3) El retrato [de la cantante]_{Tema} [de aquel famoso pintor francés]_{Agente}

Aunque por lo general, cuando ambos papeles están manifiestos, para el agente se prefiere *por* (cfr. (2)).

Asimismo, según la clase de verbo, *de* puede también introducir otros papeles temáticos, como por ejemplo, el experimentante y el tema, como se muestra en (4):

(4) El dolor [de cabeza]_{Tema}¹¹ [de mi amiga.]_{Experimentante}

Esta plurifuncionalidad de *de*, sin un contexto adecuado, puede generar ambigüedades como las de (5), en que *Pedro* puede entenderse como “heredero”, con el papel temático de beneficiario/ meta, o como donante de la herencia, con el papel de fuente.

¹⁰ En Demonte, V. (2002) se presenta una clasificación léxico-sintáctica de clases de predicados verbales en español. Asimismo, en Giammatteo, M., H. Albano y A. Ghío (2003) se estudia la relación de las clases de predicados con la nominalización.

¹¹ De cabeza, también puede ser considerado como locativo; cfr. *A mi amiga le duele en la cabeza*.

(5) La herencia [de Pedro] es muy cuantiosa. (cfr. Pedro heredó a su tío/ Los sobrinos heredaron a Pedro).

Según se puede observar en los ejemplos anteriores, la presencia de uno u otro papel temático tiene que ver con el tipo de verbo involucrado. Así, como sujeto, un verbo de ‘creación’, como el de (1), exige un agente, uno de “percepción física”, como en (4), un experimentante y uno de transferencia, como (5), una meta.

En segundo lugar, un mismo argumento, según la interpretación que reciba (6)-(7) puede admitir diferentes preposiciones:

(6) Juan ama a María.

(7) El amor [de Juan]_{Experimentante} [a María]_{Tema}/ [hacia María.]_{Meta}/ [por María.]_{Causa}

En algunos casos, como con los verbos psicológicos que considera Varela (1990: 149), el hecho de que en la nominalización el sujeto no pueda ser introducido mediante *por*, revela que no se trata de un agente, sino de una causa o de un instrumento, que acepta *a causa de* o *con*:

(8) El payaso divierte a los niños.

(9) La diversión de los niños (*por el payaso)/a causa del payaso.¹²

(10) El globo divierte a los niños.

(11) La diversión de los niños con el globo.

A lo anteriormente expuesto, se suman las cuestiones de orden entre los elementos, ya que algunas nominalizaciones, permiten la inversión entre los argumentos (12), mientras que otras, no (13).

(12) El odio de Juan a/por los extranjeros ~¹³El odio a/ por los extranjeros de Juan.

(13) *La creación por Belgrano de la bandera.

¹² En este caso podría entenderse, también, al *payaso* como un agente causante de la *diversión* de los *niños*.

¹³ El símbolo ~ se lee ‘alterna con’.

Finalmente, en algunos casos, la alteración del orden puede implicar un cambio en la interpretación de los argumentos. Así, en (14), *Juan* puede ser agente o iniciador (en la interpretación causativa (hizo decorar)), mientras que (15) apunta a una interpretación posesiva:

(14) La decoración de Juan de su oficina → Juan decoró (o hizo decorar) su oficina.

(15) La decoración de la oficina de Juan.

De esta manera, se entiende que el proceso de la nominalización permite crear sustantivos deverbales en los que se gramaticalizan las marcas de relación entre un núcleo predicativo y sus argumentos, ya sea morfológicamente – por ejemplo, *productor* – o mediante preposiciones, como se mostró en el caso (2).

5. 2. De la morfosintaxis a la interpretación

Ahora bien, la reformulación de la estructura argumental en el SN no es un procedimiento mecánico, sino que, como se dijo en §5.1, constituye una operación altamente específica en la que es preciso tener en cuenta, además de los aspectos morfosintácticos, cuestiones semánticas, sobre todo la información relativa al tipo de estructura argumental de la base verbal.

Al mismo tiempo, no siempre aparece manifestada en la sintaxis resultante la estructura argumental completa. Obsérvese, por ejemplo, la siguiente oración: *Expondrán sus demandas* en la cual ‘hay un X que demanda a un Y acerca de Z’. En la sintaxis de esta oración no se explicitan los papeles temáticos correspondientes a la estructura argumental del verbo *demandar*. Es el lector quien deberá reponerlos de acuerdo al contexto y a su conocimiento gramatical.

Por otra parte, si se acepta que las palabras representan nuestra percepción que de la realidad tenemos y que los elementos de la realidad no siempre son percibidos del mismo modo, de esta manera es posible entender las distintas elecciones que el hablante puede hacer al utilizar estas complejas unidades de la lengua. En cuanto a la percepción de un proceso, por ejemplo, el hablante tiene la posibilidad de expresarlo a partir de un elemento verbal *sufrir*, o bien con una unidad de categoría nominal, *sufrimiento*. En este sentido, el sintagma nominal resultante de utilizar la nominalización tiene la capacidad de hacer referencia al evento del mismo modo en que lo hace el verbo. Es decir, ambas formas remiten a un mismo contenido

referencial: un proceso de tipo interno o psíquico. Sin embargo, a pesar de hacer referencia al mismo evento, denotan conceptualizaciones diferentes de dicho proceso. Así, mientras que al utilizar un verbo el proceso es percibido como una relación dinámica entre dos entidades: *Ignacio sufre de estrés*, con la presencia de un elemento deverbal el proceso se percibe como una entidad cerrada y sin dinamismo: *El sufrimiento de Ignacio por/a causa del estrés*. (Querol Bataller 2006).

Por último, siguiendo la línea de interpretación de las nominalizaciones, Grimshaw (1990) propone que éstas pueden hacer referencia al valor semántico de “acción de”, es decir al proceso manifestado por el verbo: *La demanda de las entidades agrarias fue exitosa*, o bien referenciar el resultado de ese proceso, es decir, el valor de “efecto de”: *Las entidades agrarias presentaron sus demandas*. También Picallo (1999) señala la posibilidad de ambigüedad semántica en algunos nominales complejos puesto que denotan dos tipos de entidades distintas: un evento o un proceso, es decir que pueden “denotar algo que acontece o que se sitúa en un espacio de tiempo” (p. 368), respectivamente. Tradicionalmente, a estos nominales derivados se los denominaba “sustantivos de acción” (los eventivos) y “sustantivos de efecto” (los resultativos)¹⁴.

6. Metodología

6.1. Descripción de la experiencia

6.1.1. Sujetos y descripción de la encuesta

Para llevar a cabo esta investigación acerca de cómo resulta la comprensión de textos escritos en los que aparecen nominalizaciones, tomé un grupo de adultos aspirantes a estudios universitarios, específicamente a la carrera de Abogacía, de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. La muestra analizada asciende a 53 casos, 21 varones y 32 mujeres. El rango de edad era bastante amplio ya que oscilan entre 18 y 60 años, lo cual asigna un promedio de 30 años.

Se les aplicó una prueba de reconocimiento de nominalizaciones y comprensión textual (Ver Apéndice). Esta consistió en ofrecerles un texto precedido de una consigna inicial. Se trata de un fragmento muy breve de una nota periodística aparecida en el diario *La Nación* sobre uno de los temas del momento: la crisis del campo. La prueba se aplicó en el mes de febrero de 2009.

¹⁴ Cfr. García Negroni, M. y otras (2005) §3.2.

Lea con atención el siguiente texto

Hoy los productores pelean para sobrevivir

Fue una semana de particular crispación en el nuevo round abierto entre el campo y el Gobierno, potenciada por el escrache que le hicieron los productores santafesinos al kirchnerista Agustín Rossi y el debate abierto en las entidades agrarias sobre el grado de dureza con el que expondrán sus demandas: baja en las retenciones, apertura a las exportaciones y ayuda efectiva para los chacareros. [...]

La Nación, Suplemento Enfoques, domingo 2 de febrero de 2009.

A continuación se solicitaban dos actividades:

- i) que resumieran en una oración breve el contenido del texto; y
- ii) que subrayaran tres nombres (o sustantivos) que derivaran (o se formaran) a partir de un verbo.

De este modo, se buscaba indagar sobre la comprensión lectora y el reconocimiento de las palabras sobre las que versaba la investigación.

Seguidamente, se incluyeron dos consignas más, a fin de comprobar la comprensión de las palabras involucradas:

- *Defina cada una de las palabras que subrayó.*
- *Emplee cada palabra en una oración.*

6.1.2. Análisis del texto

El texto utilizado tenía una serie de particularidades. En primer lugar, se trataba de una nota periodística de una sección del diario de los domingos dedicada al análisis de temas políticos, sociales y económicos, tanto nacionales como internacionales. De allí sólo se extrajo un breve fragmento de cinco renglones que coincidía con el límite oracional. Es decir, era una oración extensa y, por lo tanto, de sintaxis compleja. En segundo lugar, tenía una considerable cantidad de nominalizaciones. Algunas de ellas habían sido utilizadas en los medios de comunicación muy asiduamente en el último año: *retenciones*, *exportaciones* y *escrache*; y otras, eran frecuentes en otros

ámbitos: *debate*, *apertura*, *baja*, *demanda*. Por último, integraba el grupo el neologismo *crispación*¹⁵.

El texto decía, entonces, que: “Había habido una *crispación* entre el gobierno y el campo y que ésta se había potenciado por un *escrache* (de los productores al diputado Rossi) y por un *debate* entre entidades agrarias sobre demandas (*baja de retenciones*; *apertura de exportaciones*; *ayuda efectiva*). El siguiente esquema muestra las relaciones de dependencia entre las distintas entidades mencionadas en el texto:

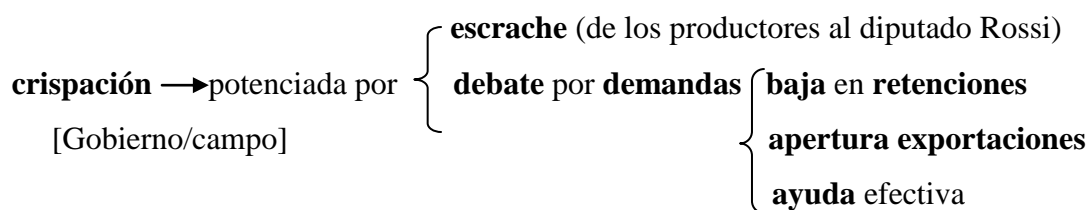


Gráfico 1. Relaciones de dependencia entre las entidades.

En definitiva, a pesar de tratarse de un texto aparecido en un matutino en su versión dominical y en soporte papel, no era de sencilla comprensión debido a lo imbricado de su sintaxis y a la utilización de elementos léxicos que, como se señaló con anterioridad, tienen latente la estructura argumental del verbo del que derivan. Esto supone que se vuelva aun más complejo el proceso de comprensión y que, por lo tanto, aumente la necesidad de un lector competente¹⁶.

7. Análisis de resultados y discusión de datos

7.1. El resumen de la información

En relación con la consigna 1), que solicitaba hacer un resumen del texto, se consideró dentro de las respuestas esperadas oraciones que se asemejaran, en cuanto a contenido, a las siguientes:

¹⁵ Consideré *crispación* como un neologismo puesto que su proceso de formación morfológica es oscilante en su uso. Así, en el *Diccionario de la Real Academia Española* (22^a edición) aparece registrada la forma *crispación* pero también incluye *crispamiento* como otra forma para el mismo significado. Tanto *-ción* como *-miento* son sufijos altamente productivos pero, además, los hablantes se muestran inseguros respecto de cuál es la forma que aparece en el DRAE.

¹⁶ Este tema se desarrolla en Cuñarro, M. (2005) “El dominio de la nominalización en alumnos de EGB3” en *Actas del X Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Salta. [CD Rom].

a) El problema entre el campo y el gobierno se agravó a raíz del incremento de la dureza de las demandas por parte del agro.

b) Se agudiza el enfrentamiento entre el campo y el gobierno.

En a) se nombra el referente (conflicto entre campo y gobierno), se predica sobre él (se agrava) y se indica la causa del agravamiento del conflicto (metodología del campo).

En b) es más sintética porque no se mencionan las causas que empeoraron el conflicto.

A partir de esto, se clasificaron las respuestas en “logra resumir”, “efectúa un resumen incompleto” y “resumen no logrado”¹⁷. La siguiente tabla muestra los resultados:

Logra resumir	Resumen incompleto	Resumen no logrado
18	17	18

Tabla 1: Clasificación de respuestas

De los 53 casos, 18 lograron realizar una oración que resumiera el texto. A continuación presento algunos ejemplos de este tipo:

Se agravó el problema entre el campo y el gobierno a raíz del incremento de la dureza de las demandas. (Nº1)

Fue una semana donde el campo y el gobierno se vieron enfrentados a raíz de las demandas por parte de las entidades agrarias. (Nº22)

Semana de crispación entre el campo y el gobierno, potenciada por escraches y el debate abierto. (Nº 41)

El conflicto del campo con el gobierno sigue su marcha y por eso las entidades agrarias expondrán con dureza sus demandas. (Nº 18)

Los casos que conforman esta categoría cumplen con lo que se esperaba como contenido del resumen: se menciona el problema como un *enfrentamiento*, *conflicto*, *pelea* o *relación agravada*. También incluyen los dos actores de ese

¹⁷ En la sección "Apéndice" ilustro con dos casos para cada tipo de resumen.

conflicto, *el campo* y *el gobierno* y presentan el evento utilizando los verbos *agravar, endurecer, complicar, enfrentar, pelear*, entre otros. Asimismo, en algunos casos, aparece la causa: *demandas se endurecen, no se acuerdan las demandas, escrache al kirchnerismo*.

Por el contrario, 35 casos no pudieron realizar un resumen aceptable. Entre estos se reconocen dos subgrupos: 17 que realizan un resumen incompleto y 18 que no logran expresar el contenido del texto leído.

Se consideró que un resumen estaba “incompleto” cuando:

- 1) Nombra un actor, o los dos, y sus actos, pero no señala que entre ellos existe un conflicto:

Productores santafesinos escrachan al kirchnerista Agustín Rossi y el agro debate las demandas al gobierno (Nº 3).

- 2) Nombra el conflicto y actores solamente, pero no especifica la causa:

Es un conflicto entre el campo y el gobierno. (Nº 5)

- 3) Nombra el conflicto, pero no los actores ni lo que estos realizan:

Es una semana complicada en Santa Fe y agrava la crisis.

- 4) Nombra solo a los actores y no indica cómo se relacionan.

El texto habla de la situación entre el campo y el gobierno. (Nº 31)

- 5) Se realiza un resumen muy general, cercano al conocimiento de mundo más allá del contenido del texto, pero que no incluye el contenido específico transmitido por la nota periodística:

El campo vs. el gobierno: retenciones y exportaciones. (Nº 28)

Se consideró que “no lograban resumir” aquellos que:

- 1) Señalan solo la existencia de una situación problemática:

Emergente de un problema socioeconómico reciente en nuestro país. (Nº 2)

- 2) Nombran los actores pero no indican qué acciones le corresponden a cada uno:

El campo y el gobierno, baja en las retenciones y ayuda efectiva. (Nº 10)

- 3) Nombran un solo actor:

Luego de algunos sucesos, los productores del campo planean sus demandas. (Nº47)

- 4) Libre interpretación del texto:

La ira de los chacareros es la falta de respuesta del gobierno. (Nº 16)

- 5) Indican una relación entre los actores que no corresponde:

Debate abierto entre el gobierno y el campo sobre la baja de retenciones, entre otros temas. (Nº 37)

El gobierno quiere exponer su demanda con las retenciones y el campo se opone a ello. (Nº 49)

- 6) Nombran un solo evento:

Agustín Rossi sufrió un escrache por parte de los productores. (Nº 50)

Frente a estos resultados es posible decir que estos ejemplos se caracterizan por:

- No explicitar partes del texto, es decir, que el informante deja de lado cierta parte de los datos del texto; o bien
- Indicar una predicación cuyos papeles temáticos no se corresponden con el contenido expresado en el texto.

A partir de esto, surgen otros interrogantes: ¿por qué elidieron partes esenciales del texto? y ¿por qué confundieron los papeles temáticos correspondientes a la estructura argumental? En otras palabras, qué fue lo que incidió para que comprendieran equivocadamente o de manera incompleta.

7.2. El reconocimiento de las nominalizaciones

A continuación haré referencia a los resultados de la segunda consigna: el reconocimiento de nominalizaciones mediante el subrayado en el texto.

Para contabilizar los resultados de esta segunda consigna multipliqué por tres la totalidad de respuestas, dado que ese era el número de nominalizaciones que debían subrayar en el texto.

Los que logran realizar el resumen (18 casos), es decir, aquellos que consideré como lectores que comprendieron el texto, sobre un total de 54 respuestas reconocen 51 como casos de nominalizaciones (94.45%) mientras que 3 corresponden a otra clase de elementos léxicos (5.55%).

Quienes realizan resúmenes incompletos (17 casos), sobre un total de 51 respuestas subrayan 36 nominalizaciones (70.58%) y 15 elementos corresponden a otras clases de palabras o incluso sintagmas (29.42%).

Aquellos que no logran construir un resumen que contenga la idea del texto (18 casos), sobre un total de 54 respuestas, 33 de las identificadas son nominalizaciones (66%), en tanto que 17 pertenecen a otra clase de elementos (34%).

	Nominalización		Otros elementos	
Resumen	51/54	94.45 %	3/54	5.55 %
Resumen incompleto	36/51	70.58 %	15/51	29.42 %
Resumen no logrado	33/54	66 %	17/54	34 %

Tabla 2. Reconocimiento de nominalizaciones.

Es decir que en aquellos casos en los que no se reconocen las palabras derivadas de verbos, de manera correlativa, difícilmente logran identificar la semántica verbal desplegada en la estructura argumental. En consecuencia, no han podido establecer qué papeles temáticos se ponen en juego, qué palabras los manifiestan y qué función sintáctica cumplen. A partir de esto, entonces, es posible

sostener que el no reconocimiento de estas formas léxicas, morfológica y semánticamente complejas influye en que no se llegue a una comprensión óptima del texto.

Prueba de ello son los resúmenes que aparecen en estos casos. Se trata de textos en los que, como se indicó más arriba, la información aparece mezclada o bien, se omiten datos. Por lo tanto, darían cuenta de que sus productores, no pudieron organizar cognitivamente las ideas que el texto les presentaba. Dicho de otro modo, se trata de lectores que no pudieron disponer mentalmente los diferentes “actores” de esta “puesta en escena” ni identificar los roles que cada uno cumplía en el evento descrito en la oración. En síntesis, los textos-resumen muestran confusión y desorganización de la información.

Por otra parte, también se pudo observar que frente a palabras nuevas los informantes no utilizaron como estrategia para identificar el significado o para saber que se trataba de una palabra derivada de un verbo, la información morfológica. En el caso de *crispación*, por ejemplo, que es una palabra terminada con el morfema –*ción*, muy productivo en español, fue la nominalización seleccionada solo seis veces en toda la muestra. Comprender esta palabra era una parte esencial para entender el texto, puesto que sumado a la metáfora “nuevo round abierto” se llegaba a la idea central para el texto de “conflicto”, “enfrentamiento” o “pelea” entre el campo y el gobierno.

El texto, asimismo, iba de la información general (conflicto campo-gobierno) a lo más específico (el debate dentro de la entidades agrarias sobre sus demandas acerca de las exportaciones y las retenciones). Esto se puede cruzar con el grado de frecuencia de uso de cada una de las nominalizaciones presentes en el texto: *crispación* y *escrache* son menos frecuentes (así, las menos elegidas por los informantes) que *retenciones*, *exportaciones*, *demandas*, o *debate* (que figuran en el mayor número de respuestas).

La elección por parte de los informantes de las nominalizaciones más frecuentes explica, también, la información que aparece en los resúmenes incompletos, como ilustran los ejemplos siguientes:

Caso N° 31:

Resumen: “*El texto habla de la situación entre el campo y el gobierno*”.

Nominalizaciones marcadas: *debate* - *demandas* – *retenciones*.

En el caso N° 31, no se indica cómo es esa situación entre el campo y el gobierno.

Caso N° 35:

Resumen: “*El campo debate con el gobierno y ambos exponen sus demandas*”.

Nominalizaciones marcadas: *debate – demandas – retenciones*.

En 35, la estructura argumental y las palabras que manifiestan los respectivos papeles temáticos de los verbos *debatir* y *exponer* no son reconocidas por el lector: las que debaten son las entidades agrarias entre sí; las entidades agrarias exponen las demandas. Es decir, realizan un resumen en el que no se tiene en cuenta, estrictamente la información brindada en el texto sino el conocimiento de mundo, en este caso sobre un tema de actualidad mediática.

En los casos en los que no se marcaron nominalizaciones, los resúmenes son confusos o inespecíficos. Por ejemplo:

Caso N° 2:

Resumen: “*Emergente de un problema socioeconómico recientemente en nuestro país*”.

Palabras marcadas: *fue – hicieron – baja*.

En este caso la información es excesivamente amplia, no se especifica quiénes son los actores o participantes de lo que se denomina “problema socioeconómico” ni cuáles son las causas de ese problema.

Por el contrario, cuando los resúmenes son los esperados, el marcado de las nominalizaciones también es el adecuado. Ejemplo:

Caso N° 1:

Resumen: “*Se agravó el problema entre el campo y el gobierno a raíz del incremento de la dureza de las demandas*”.

Palabras marcadas: *crispación – escrache – debate*.

La siguiente tabla muestra la relación entre el reconocimiento de las nominalizaciones y la producción de los resúmenes:

	Señalan nominalizaciones (3 por cada prueba)		Señalan otros elementos (3 por cada prueba)	
Resumen logrado (18 casos)	51/54	94.45 %	3/54	5.55 %
Resumen incompleto (17 casos)	36/51	70.58 %	15/51	29.42 %
No logra resumen (17 casos)	33/51	66 %	17/51	34 %

Tabla 3. Reconocimiento de nominalizaciones y producción de resúmenes.

7.3. La definición de elementos deverbales

En este apartado mostraré los resultados obtenidos a partir del análisis de las consignas 2) y 3), es decir, el marcado en el texto de las nominalizaciones y su posterior definición. Para ello consideraré aquellos informantes que únicamente marcaron las nominalizaciones, puesto que el objetivo era ver, por un lado, mediante qué estrategias lingüísticas definen las nominalizaciones y, por otro lado, qué papeles temáticos de la estructura argumental se recuperan en la definición producida. Entre todas las nominalizaciones reconocidas seleccioné para analizar un corpus conformado por los siguientes deverbales: *debate*, *demanda*, *retención* y *exportación*.

7.3.1. La definición de elementos deverbales en diccionarios

La forma recurrente que los diccionarios suelen utilizar para definir este tipo de nominalizaciones está encabezada por “acción y efecto de X”. Así en el *DRAE*¹⁸, por ejemplo, para los términos *retención* y *exportación* aparece como definición: “acción y efecto de retener” y “acción y efecto de exportar”, respectivamente, como primera acepción. En cambio, para las formas *debate* y *demanda* la clase de definición que se utiliza son las llamadas por Bosque (1982) *definiciones propias o parafrásticas*, i.e. aquellas en las que se define a partir de relaciones léxicas como la hiperonimia, sinonimia o antonimia. Para las palabras que aquí analizo, el *DRAE* presenta definiciones por sinonimia:

Debate: controversia.

¹⁸ Definiciones extraídas de la 22ª edición.

Demanda: súplica, petición, solicitud.

En el caso de *retención*, la segunda acepción dice: “Parte o totalidad retenida de un sueldo, salario u otro haber”; y para *exportación*: “Conjunto de mercancías que se exportan”. Para ambas palabras aparece una definición de tipo parafrástica, en este caso utilizando una relación de hiperonimia.

7.3.2. Categoría verbal y categoría nominal

El hecho de que estas palabras de categoría nominal deriven de otra verbal, por un lado, y por el otro, que los diccionarios se basen en la forma verbal para definir las, podría llevarnos a explicar el recurso elegido por algunos informantes para definir: se trata de aquellos casos que en lugar de considerar el elemento a definir como un nombre consideraron la forma verbal como el “definido”, por ejemplo:

Debate: discutir acerca de algo.

Exportación: deriva del verbo exportar que significa vender al exterior del país.

De las 68 definiciones relevadas, es decir, aquellas respuestas que definen una nominalización y no otra clase de palabra, 20 definieron como si se tratara de una categoría verbal, mientras que 48 definieron categorías nominales. El mayor número de definiciones que tratan el término como nombre corresponde al grupo que, además, había logrado producir un resumen aceptable del texto ofrecido. La siguiente tabla ilustra la correlación entre las definiciones y el tipo de resumen presentado por los encuestados:

	Define como nombre	Define como verbo
Resumen (30 definiciones)	24	6
Resumen incompleto (19 definiciones)	12	7
Resumen no logrado (19 definiciones)	12	7
Total	48	20

Tabla 4. Tipo de definiciones y producción de resumen.

En el caso de quienes definieron como si se tratara de una forma verbal, aun cuando reconocieron la forma nominal solicitada no pudieron dar cuenta, al producir la definición, del agregado de significación que aporta el sufijo nominalizador a la base verbal. De este modo, se observa que la categoría verbal de la base ejerce influencia para reconocer la significación de estas palabras.

7.3.3. Definiciones propias o parafrásticas

Entre la posibilidad de definir estas nominalizaciones como “acción y efecto de” o como definiciones del tipo propias o parafrásticas en las que se utilizan como recurso lingüístico las relaciones léxicas de sinonimia, hiperonimia o antonimia, en el corpus analizado aparece privilegiada la construcción de definiciones parafrásticas.

Así, en el caso de *demanda* se utiliza la sinonimia como recurso lingüístico: *demanda* como *reclamo, pedido o exigencia*. También aparecen registradas definiciones en las que se recurre a la hiperonimia: *Es una herramienta que un individuo tiene para defenderse; es una forma de reclamar algo*; o, cercano al significado del texto: *es un medio por el cual los productores agropecuarios dan a conocer al gobierno los asuntos en los que se ven involucrados*.

Al definir *debate* también aparecen formas que se presentan como sinónimas, tales como *intercambio de ideas* o *enfrentamiento verbal*, o bien una sobregeneralización de "debate": *charla*. Asimismo, la hiperonimia puede observarse en definiciones como *acto en donde cada individuo expone su opinión sobre determinado tema* o *forma de encontrar enfrentadas diferentes posturas*.

Para *retenciones* utilizaron sinónimos como *suma de dinero* o *porción de dinero*, en una acepción ligada al contexto textual. Las definiciones hiperonímicas incluyen como hiperónimo palabras como *impuesto (impuesto que le pone el Gobierno al campo –o sea a los productores)*, entendiendo al procedimiento de retención tributaria como un tipo de impuesto. Otro caso: *retenciones son un medio por el cual el estado se queda con parte de las ganancias de los productores*.

Por último, para definir *exportaciones*, el recurso de la hiperonimia es el que mayormente se manifiesta: *venta de productos a otros países*. Aquí se define con el valor de "acción de exportar" o "el proceso de exportar", mientras que en *productos que se venden a otros países*; y en *toda aquella mercadería que salga del país para*

ser vendida afuera de él en otros países el significado que se privilegia es el de "efecto" o "resultado". De esta manera, quedan manifestados dos tipos de nominalizaciones, por un lado, las que producen nominales de proceso o eventivos, es decir, aquellos que tienen el valor semántico de "acción de", y por otro, los que tienen el valor semántico de "efecto de", es decir, los nominales de resultado (Cfr. § 5.2.).

7.3.4. La recuperación de la estructura argumental

Por último, se ha indagado acerca de qué elementos de la estructura argumental de la base verbal son recuperados en la definición de estas nominalizaciones. El interés radicó en el hecho de conocer cuánto de la semántica verbal se vuelve necesario para definir su derivado.

En el caso de *demanda*, el verbo de su base es de influencia y su estructura argumental está constituida por un agente, un tema y una meta [A, T, M], es decir, "alguien demanda algo a alguien". En el contexto textual donde aparece este nombre, los papeles temáticos están representados por:

[Entidades agrarias]_{Agente} demandan [la baja de las retenciones, la apertura a las exportaciones y la ayuda económica]_{Tema} [al gobierno]_{Meta}

En el corpus aparecen definiciones en las que se repone:

- el agente y el tema: *aquello que un individuo pide o exige para sí.*
- el agente, el tema y la meta: *acto en el que se lleva a cabo el pedido de una persona o grupo a otros.*

En *debate*, considerando *debatir* como verbo de comunicación, su estructura argumental se compone de agente y tema [A, T], en el que, de acuerdo a la acepción, se tratará de un objeto efectuado (*El Congreso debate la ley –y entonces la crea*) o afectado (*El Congreso debate sobre la ley –y la modifica*). Al mismo tiempo, este verbo supone también otro participante con quien se debate, *El diputado debatió con su oponente sobre la ley*. De este modo, deberíamos considerar un "comitativo" [C] como papel temático. De acuerdo con lo expresado en el texto, la estructura argumental estaría representada de este modo:

[Las entidades agrarias]_{Agente} debaten [entre sí]_{Comitativo} [sobre el grado de dureza de sus demandas]_{Tema}

Las definiciones analizadas muestran lo siguiente:

- el agente y el tema: *enfrentamiento verbal donde discuten sus diferencias.*
- el agente, el tema y el comitativo: *es el momento en el cual dos o más personas comienzan a debatir sus diferentes puntos de vista.*

En cuanto a *retenciones*, el verbo *retener* es un verbo de acción cuya estructura argumental está compuesta por un agente, un tema y un beneficiario de tipo negativo [A, T, F].

En este caso:

[El gobierno]_{Agente} retiene [dinero]_{Tema} [a los productores del campo]_{Fuente}

Los resultados muestran que en las definiciones aparece:

- el agente y el tema: *es una suma de dinero que retiene el gobierno.*
- el agente, el tema y la fuente: *es una cierta suma de dinero que el gobierno le cobra a los productores para exportar.*
- el agente y la fuente: *cuando el gobierno extrae a los que más tienen.*

Por último, en el caso de *exportaciones*, el verbo *exportar* supone, en tanto verbo de acción, un agente y un tema [A,T]. El verbo también lexicaliza en el prefijo un locativo: *enviar al exterior*. En este contexto se podría entender:

[Los productores agropecuarios]_{Agente} exportan [sus productos]_{Tema}

Las definiciones recogidas manifiestan:

- el agente que aparece implícito, el tema y un locativo: *toda aquella mercadería que salga del país para ser vendida afuera de él en otros países.*

La manifestación del locativo parece volverse necesaria cuando se define como un tipo de venta que implica el traslado de los productos de un lugar a otro: “alguien” vende “algo” “fuera del país”. Es decir que la utilización de este hiperónimo necesita especificación, por lo tanto explicita (o externaliza) el locativo. Prueba de ello es comparar con las definiciones en las que aparece el verbo base: *son las acciones de exportar un producto.*

	tema	agente	meta	comitativo	fuelle	locativo
demanda (sobre 14 definiciones)	10	14	4			
debate (sobre 13 definiciones)	13	11		3		
retenciones (sobre 17 definiciones)	17	14			7	
exportaciones (sobre 15 definiciones)	15	10				14

Tabla 5. Recuperación de argumentos en las definiciones.

De acuerdo a lo expuesto, y como se ilustra en la Tabla 5, se podría pensar en una gradación en la aparición de los argumentos de la base al definir una nominalización. De este modo, agente y tema son los argumentos que necesitan ser incorporados a la definición de estas nominalizaciones. Entre ambos, a excepción del caso de *demanda*, puede observarse que el tema es el argumento más recuperado y esto puede explicarse si se entiende que se trata del argumento más interno además de ser el delimitador del evento verbal. Mientras que, un tercer argumento, que de acuerdo al caso, puede tratarse de una meta, una fuente, un comitativo o un locativo, completaría la definición de estos nominales verbales.

Paralelamente, podría pensarse que cuantos más argumentos verbales aparezcan, la definición producida plantea una más completa representación mental del evento manifestada por estos elementos léxicos, que ejercerá influencia en una mejor comprensión global del sentido del texto.

8. Conclusiones

De acuerdo a lo expuesto, es posible afirmar que el desconocimiento de la estructura morfológica y de la información semántica y sintáctica contenida en formas léxicas como las nominalizaciones, hace que el lector no pueda decodificar adecuadamente la información de una predicación condensada en estas estructuras complejas.

En consecuencia, como he intentado demostrar, la comprensión de textos con cierta densidad léxica puede verse entorpecida si ese conocimiento no está en su pleno dominio por parte de quien lee. Así, los resúmenes correspondientes a aquellos casos que, de acuerdo al corpus de datos obtenido, no muestran ser competentes en el

dominio de este saber resultan incompletos, inespecíficos, confusos y hasta erróneos. Inversamente, los casos en los que identificaron las nominalizaciones, no solo las de mayor frecuencia sino también las neológicas, logran construir resúmenes adecuados del texto-fuente. Esto lleva a poder concluir que estos últimos lectores manejan la información intrapalabra y la utilizan de manera instrumental como herramienta en el proceso de lectura a fin de comprender el texto. En términos de Milian y Camps (2000), es a través de un conocimiento explícito de la estructura gramatical implicada que, en este caso el lector, está en condiciones de resolver problemas en los procesos de lectura, y posteriormente, en actividades de reescritura.

En relación a los procedimientos que se han llevado a cabo a la hora de producir definiciones de elementos deverbales, se observó que cuando hay ciertas dificultades para lograr un resumen aceptable del texto, las definiciones producidas se realizan a partir de tomar para definir un elemento verbal y no su derivado nominal.

En cuanto a los tipos de definiciones que se producen, prevalecen las parafrásticas, en las que se define a partir de una relación léxica que, de acuerdo al caso, puede ser de sinonimia o hiperonimia. Contrario a lo esperado, no se han producido definiciones similares a las que hace uso la práctica lexicográfica como “acción y efecto de X”.

Por último, en relación a la recuperación de argumentos verbales en las definiciones de nominales derivados, el agente y el tema son los papeles temáticos que, aparezcan de manera explícita o implícita en la sintaxis, se revelan en todas las definiciones analizadas. Luego podrá incluirse algún otro argumento como meta, fuente o comitativo que convierte a la definición más completa en cuanto a la información semántica presentada. En consecuencia, entiendo que la manifestación en la definición de todos los argumentos posibles de ser requeridos, implicaría una completa representación mental del evento por parte del usuario de la lengua.

Así, observar las definiciones de nominalizaciones recogidas en este corpus permitió mostrar empíricamente la incidencia de los recursos morfosintácticos que ofrece la lengua sobre la capacidad de interpretación de los usuarios de esa lengua. Por lo tanto, esto me lleva a entender que si se aumenta la reflexión metalingüística sobre dichos recursos lingüísticos es posible favorecer el enriquecimiento de la

comprensión en los procesos de lectura y, en correlación, de la producción de textos en los procesos de escritura.

En síntesis, de acuerdo a lo relevado, es posible afirmar que el conocimiento gramatical y su dominio se vuelven necesarios para la comprensión de textos complejos, como pueden ser los que circulan en el ámbito académico, pero también en géneros discursivos más generales, como lo son los de la prensa escrita. Consecuentemente, este conocimiento no solo debe ser manejado por un grupo “experto” que pertenezca a la “comunidad científica o de especialistas” sino que debe ser también propiedad de la comunidad de hablantes en general, si es que se pretende que todos accedan, a la información general que emiten los medios masivos de comunicación. En consecuencia, asumo que se transforma en necesario profundizar, en el campo de la enseñanza, la incorporación de la reflexión sobre la lengua.

Por último, no queda más que agregar que aprender sobre la lengua materna implica sumar conocimiento acerca de su estructura, sus reglas y su uso - entendido no en un sentido normativo. En otras palabras, aprender gramática es aprender también un sistema de razonamiento metalingüístico que se convierte en una útil herramienta a la hora de incorporar otros saberes porque, al decir de Vygotski (1983), el lenguaje escrito tiene una fuerza potencial de mediación semiótica que favorece la construcción del pensamiento.

9. Bibliografía

ALBANO, H. y M. Giammatteo (2000). “La nominalización en español: aspectos sintácticos, semánticos y morfológicos”, *Litterae. Revista del idioma español*, N° 26, 146-172.

ALBANO, H. y M. Giammatteo (2004). “Según pasan los años. Análisis y reflexión sobre la enseñanza de Lengua en el país en el último siglo”, *RASAL Lingüística*, N° 1 133-147.

ARNOUX, E. y otros (1996). "El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior", en: Solana, Z. (comp.), *La adquisición de la escritura*. Rosario: Ed. Juglaría. Universidad Nacional de Rosario.

ARNOUX, E.; M. di Stefano y C. Pereira (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.

- ARNOUX, E.; S. Nogueira y A. Silvestri (2003). "La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos", *Revista Signos*, N° 35, 51-52.
- BAJTIN, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BAQUERO, R. (1986). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- BOSQUE, I. (1982). "Sobre la teoría de la definición lexicográfica", *Verba. Anuario galego de filoloxia*, N° 9, 105-123.
- CAMPS, A. (coord.) (2006). *Diálogo en investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- CASSANY, D. (1997). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- CASTELLI, M. (1996). "La nominalizzazione", en: *Grande grammatica italiana dizionari*. Volumen 1. Bologna: Il Mulino. 333-356.
- CATALÀ N. y M. Molero (2006). "La representación lexicográfica de algunos sustantivos deverbales", en: *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía hispánica*. Alicante. 321-326.
- CAVALLO, G. y R. Chartier (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Barcelona: Taurus.
- CUBO DE SEVERINO, L. y otros (2000). *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.
- CUÑARRO, M. (2005). "El dominio de la nominalización en alumnos de EGB 3", en: *Actas del X Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Salta. [CD Rom].
- (2010). "Las nominalizaciones: reconocimiento, comprensión y estrategias para su definición", en: Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, (eds.) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo. 413-420.
- (2012). "Nominalización y textos escritos", en: Rojas Mayer, E. (coord.) *Léxico e interculturalidad: nuevas perspectivas*. Tucumán: INSIL, Universidad Nacional de Tucumán. 47-54.

- (2013). "El reconocimiento y la comprensión de las nominalizaciones en textos escritos", *RASAL. Lingüística*. N° 1/2 2011, 121-144.
- DEMONTE, V. (2002). "Preliminares de una clasificación léxico-sintáctica de los predicados verbales en español", *Festschrift für Eberhard Gärtner zu seinem, N° 60, Geburtstag*, Frankfurt am Main: Valentia.
- DI STEFANO, M. y M. P. Pereira. (1997). "Representaciones sociales en el proceso de lectura", *Signo y seña*, N° 8, 318-340.
- DI TULLIO, A. (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La isla de la luna.
- Fernández Lagunilla, M. y A. Anula Rebollo. (1995). *Sintaxis y Cognición*. Madrid: Síntesis.
- FLOWERS, L. y J. Hayes (1980). "The Cognition of Discovery: Defining a Rethorical Problem", *College Composition and Comuncation*, N° 31, Illinois. 21-32.
- (1981). "A Cognitive Proces. Theory of Writing", *College Composition and Comuncation*, N° 32, Illinois. 365-387.
- GARCÍA NEGRONI, M. y otras (2004). "Obstáculos en la lectura de los textos académicos: Las nominalizaciones, *Actas del Congreso Internacional de Políticas Culturales e Integración Regional*, [CD Rom], Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires
- GARCÍA NEGRONI, M. y otras (2005). "Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: interpretación de las nominalizaciones", *Revista Signos*, N° 38, 49-60.
- GARCÍA NEGRONI, M. (2011) (coord.) *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- GRIMSHAW, J. (1990). *Argument Structure*. Cambridge: MA, The MIT Press.
- GIAMMATTEO, M. (2010). La perspectiva léxico-gramatical en la enseñanza. Nothstein, S.; M. C. Pereira y E. Valente (comps.), *Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura: "Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales"*, Biblioteca Nacional y Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Recuperado de: http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/?page_id=5270, pp. 1083 – 1092.
- GIAMMATTEO, M. (2012). ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación docente. Ponencia presentada en [Congreso de Formación Docente - Facultad de Filosofía y Letras, UBA](#), 5 al 7 de diciembre de 2012.

- GIAMMATTEO M.; H. Albano y A. Ghío (2005). "Clases de predicados y nominalización", en: Cuartero Otal y G. Wotjak (eds.), *Algunos problemas específicos de la descripción sintáctico-semánticas*. Berlin: Frank & Timme, Verlag für wissenschaftliche Literatur. 35-48.
- GLOZMAN, M. y D. Lauría (2012). "Voces y ecos". *Una antología de los debates sobre la lengua nacional (Argentina 1900-2000)*. Buenos Aires: Cabiria y Ed. Biblioteca Nacional.
- HALLIDAY, M. A. K. ([1978] 2005). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARÍN, M. Y B. HALL (2003a) "Los puntos críticos de incomprensión en la lectura de textos de estudio", *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 24(1), 22-29.
- (2003b) "Marcas de argumentatividad en los textos de estudio: Obstáculos para lectores, *Actas del Congreso Internacional "La Argumentación: Lingüística, retórica, lógica, pedagogía*, [CD Rom] Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2003.
- MILIAN, M. y A. Camps. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- ONG, W. ([1982] 1997). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PICALLO, M. (1999). "La estructura del sintagma nominal: las nominalizaciones y otros sustantivos con complementos argumentales", en: Bosque, I. y V. Demonte (dirs.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Volumen I. 1ª parte. Madrid: Espasa Calpe. 363-393.
- QUEROL BATALLER, M. (2006). "Relaciones léxicas en los sustantivos deverbales", en: *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía hispánica*. Alicante. 321-326.
- RADFORD, A. (1997). *Syntactic Theory and the structure of English*. Cambridge: University Press.
- SMITH, F. (1983). "Reading like Writer", *Language Arts*, N° 60, 558-567.
- VARELA ORTEGA, S. (1990). *Fundamentos de Morfología*. Madrid: Síntesis.
- VYGOTSKI, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- (1983). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de la funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.

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

10. Apéndice

I. Encuesta

*La siguiente es una encuesta para un trabajo de investigación en el área de Lingüística Aplicada.
Gracias por su colaboración.*

Sexo: _____

Edad: _____

Lea con atención el siguiente texto y luego responda.

Hoy los productores pelean para sobrevivir

Fue una semana de particular crispación en el nuevo round abierto entre el campo y el Gobierno, potenciada por el escrache que le hicieron los productores santafesinos al kirchnerista Agustín Rossi y el debate abierto en las entidades agrarias sobre el grado de dureza con el que expondrán sus demandas: baja en las retenciones, apertura a las exportaciones y ayuda efectiva para los chacareros. [...]

La Nación, Suplemento Enfoques, domingo 2 de febrero de 2009.

1. Resuma en una oración breve el contenido del texto.

2. Subraye 3 nombres (o sustantivos) que deriven (o se formen) a partir de un verbo.
3. Defina cada una de las palabras que subrayó.

a) _____

b) _____

c) _____

4. Emplee cada palabra en una oración.

a) _____

b) _____

- c) _____
 d) _____

II. Casos de "Resumen logrado"

(18)

La siguiente es una encuesta para un trabajo de investigación en el área de Lingüística Aplicada.
 Gracias por su colaboración.

Sexo: MASCULINO
 Edad: 18

Lea con atención el siguiente texto y luego responda.

Hoy los productores pelean para sobrevivir

Fue una semana de particular crispación en el nuevo round abierto entre el campo y el Gobierno, potenciada por el escrache que le hicieron los productores santafesinos al kirchnerista Agustín Rossi y el debate abierto en las entidades agrarias sobre el grado de dureza con el que expondrán sus demandas: baja en las retenciones, apertura a las exportaciones y ayuda efectiva para los chacareros. [...]

La Nación, Suplemento Enfoques, domingo 2 de febrero de 2009.

1. Resumir en una oración breve el contenido del texto.

2. Subraye 3 nombres (o sustantivos) que deriven o se formen a partir de un verbo.
3. Defina cada una de las palabras que subrayó.
 - a) Productores: se lo denomina así a todas las personas que producen algo.
 - b) Retenciones: Es una cierta suma de dinero que el gobierno le cobra a los productores por la venta de sus productos.
 no usa ✓
 - c) Exportaciones: se llama así a todos los productos que salen del país pero ser vendidos en el extranjero.
 nacionalmente no usa ✓
4. Empleé cada palabra en una oración.
 - a) Los productores del campo están indignados
 - b) Las retenciones provocaron un conflicto
 - c) Las exportaciones del mes pasado fueron favorables

5 [El conflicto del campo con el gobierno sigue su marcha y por eso las entidades agrarias le pondrán con dureza sus demandas.

Caso N° 18

La siguiente es una encuesta para un trabajo de investigación en el área de Lingüística Aplicada.
Gracias por su colaboración.

Sexo: masculino

Edad: 18

Lea con atención el siguiente texto y luego responda.

Hoy los productores pelean para sobrevivir

Fue una semana de particular crispación en el 'nuevo round abierto entre el campo y el Gobierno, potenciada por el escrache que le hicieron los productores santafesinos al kirchnerista Agustín Rossi y el debate abierto en las entidades agrarias sobre el grado de dureza con el que expondrán sus demandas: baja en las retenciones, apertura a las exportaciones y ayuda efectiva para los chacareros. [...]

La Nación, Suplemento Enfoques, domingo 2 de febrero de 2009.

1. Resumir en una oración breve el contenido del texto.

✓ La pelea entre el campo vs Gobi. sigue su marcha sin poder acordar las demandas del campo.

2. Subraye 3 nombres (o sustantivos) que deriven o se formen a partir de un verbo.
3. Defina cada una de las palabras que subrayó.

USA ✓ a) productores = persona/s que se desempeñan a producir algo en
gral. específico (ej: en el área agricultura)

No USA ✓ b) retenciones = es el impuesto que le pone el Gobierno al campo
(sea a los productores) -

USA ✓ c) exportaciones = se refiere al hecho de exportar algo fuera del
país (por ej: soja)

4. Empleé cada palabra en una oración.

- S a) los productores agropecuarios realizar ayer una marcha en Sta. Fé
- Termb) El problema de las retenciones es algo que deben considerar en el Gob.
- S c) Las exportaciones del 2008 aumentaron en 15% más que en el 2007

III. Casos de "resumen incompleto"

(5)

La siguiente es una encuesta para un trabajo de investigación en el área de Lingüística Aplicada.
Gracias por su colaboración.

Sexo: Masculino
Edad: 20

Lea con atención el siguiente texto y luego responda.

Hoy los productores pelean para sobrevivir

Fue una semana de particular crispación en el nuevo round abierto entre el campo y el Gobierno, potenciada por el escache que le hicieron los productores santafesinos al kirchnerista Agustín Rossi y el debate abierto en las entidades agrarias sobre el grado de dureza con el que expondrán sus demandas: baja en las retenciones, apertura a las exportaciones y ayuda efectiva para los chacareros. [...]

La Nación, Suplemento Enfoques, domingo 2 de febrero de 2009.

1. Resumir en una oración breve el contenido del texto.

es un conflicto entre el campo y el gobierno.

2. Subraye 3 nombres (o sustantivos) que deriven o se formen a partir de un verbo. ✓
3. Defina cada una de las palabras que subrayó.

a) RETENCIONES: ES TENER LA POSESIÓN DE ALGO. X

b) DEBATE: ES UNA CHARLA ABIERTA DONDE 2 O MÁS PERSONAS ESPRESAN DE FORMA ABUERTA SUS OPINIONES ✓

c) DEMANDAS: SON LAS EXIGENCIAS ^{IMPUESTAS} ~~HECHAS~~ POR ALGUN ALGUIEN X

4. Empleé cada palabra en una oración.

a) La población está cansado de los ^{Termin} ~~retenciones~~ ^{sobre todo el} campo.

b) El campo y el gobierno van a debatir para solucionar esto.

c) El gobierno no respeta sus ~~demandas~~ y el campo ^{ojo, también}

No usa derivación

Caso N° 5

La siguiente es una encuesta para un trabajo de investigación en el área de Lingüística Aplicada.
Gracias por su colaboración.

Sexo: MASCULINO
Edad: 32

Lea con atención el siguiente texto y luego responda.

Hoy los productores pelean para sobrevivir

Fue una semana de particular crispación en el nuevo round abierto entre el campo y el Gobierno, potenciada por el escrache que le hicieron los productores santafesinos al kirchnerista Agustín Rossi y el debate abierto en las entidades agrarias sobre el grado de dureza con el que expondrán sus demandas: baja en las retenciones, apertura a las exportaciones y ayuda efectiva para los chacareros. [...]

La Nación, Suplemento Enfoques, domingo 2 de febrero de 2009.

1. Resumir en una oración breve el contenido del texto.

leg. Es una semana complicada por el escrache en Santa Fe y agrava la crisis.

2. Subraye 3 nombres (o sustantivos) que deriven o se formen a partir de un verbo.
3. Defina cada una de las palabras que subrayó.

- X a) Rivalidad, ~~confrontación~~, acto de enfrentamiento. ~~Espe~~
- X b) Mesa de personas que ponen en evidencia a otra de modo arbitrario o sea, que son sus propios motivos, para imponer si fueren el consenso del resto de una población.
- X c) Poden ser escritos u oídos, en su acto Nuevo o cabo el pedido de una persona o grupo a ~~terceros~~.

4. Empleé cada palabra en una oración.

- S a) La crispación entre ambos hinchados va en aumento.
- OD b) La apropiación hijos Nuevo o cabo en escrache en la cosa del Almirante Mendoza.
- OI c) La empresa Edesur dio lugar a las demandas de los vecinos.

IV. Casos de "Resumen no logrado"

(10)

La siguiente es una encuesta para un trabajo de investigación en el área de Lingüística Aplicada.
Gracias por su colaboración.

Sexo: MASCULINO
Edad: 27

Lea con atención el siguiente texto y luego responda.

Hoy los productores pelean para sobrevivir

Fue una semana de particular crispación en el nuevo round abierto entre el campo y el Gobierno, potenciada por el escrache que le hicieron los productores santafesinos al kirchnerista Agustín Rossi y el debate abierto en las entidades agrarias sobre el grado de dureza con el que expondrán sus demandas: baja en las retenciones, apertura a las exportaciones y ayuda efectiva para los chacareros. [...]

La Nación, Suplemento Enfoques, domingo 2 de febrero de 2009.

- Resumir en una oración breve el contenido del texto.
X EL CAMPO Y EL GOBIERNO, BAJAR EN LAS RETENCIONES Y AYUDA EFECTIVA.
- Subraye 3 nombres (o sustantivos) que deriven o se formen a partir de un verbo.
3. Defina cada una de las palabras que subrayó.
X a) SEMANA: ESTA COMPUESTA Y FORMADA POR DIAS, 7 DIAS
FORMAN UNA SEMANA.
- Una ✓ b) PRODUCTORES: SON AQUELLOS, QUE DE ALGUNA MANERA,
PRODUCEN UN PRODUCTO DETERMINADO
- No una ✓ c) DEMANDAS: ES UNA FORMA DE RECLAMAR, ALGO QUE LE
PERTENECE.
- Empleé cada palabra en una oración.
X a) EN LA SEMANA TENGO QUE TRABAJAR.
S. [b) LOS PRODUCTORES ESTAN MOLESTOS
c) LAS DEMANDAS SON EXPUESTAS POR TODOS.

Caso N° 10

La siguiente es una encuesta para un trabajo de investigación en el área de Lingüística Aplicada.
Gracias por su colaboración.

Sexo: MASCULINO
Edad: 44

Lea con atención el siguiente texto y luego responda.

Hoy los productores pelean para sobrevivir

Fue una semana de particular crispación en el nuevo round abierto entre el campo y el Gobierno, potenciada por el escrache que le hicieron los productores santafesinos al kirchnerista Agustín Rossi y el debate abierto en las entidades agrarias sobre el grado de dureza con el que expondrán sus demandas: baja en las retenciones, apertura a las exportaciones y ayuda efectiva para los chacareros. [...]

X X X
La Nación, Suplemento Enfoques, domingo 2 de febrero de 2009.

1. Resumir en una oración breve el contenido del texto.

X La ira de los chacareros es la falta de respuesta del gobierno.

2. Subraye 3 nombres (o sustantivos) que deriven o se formen a partir de un verbo.
3. Defina cada una de las palabras que subrayó.

- a) la baja en las retenciones se traduce en una
mejora para el productor que tiene que luchar con
el clima y con el gobierno.
- b) apertura o las exportaciones, esto le da mayor
capacidad de inversión que se traduce en mayor
inversión y capacidad de trabajo
- c) ayuda efectiva para los chacareros esto le
debe recibir el gobierno con los productores,
quejas que son las más perjudicados.

4. Empleé cada palabra en una oración.

- a) la retención de dinero en corte de riego y cosecha
- b) apertura a las exportaciones de capacidad económica
- c) ayuda efectiva a políticos de la economía.