

La enseñanza de la gramática desde una concepción discursiva en el aula universitaria

María Soledad Funes

solefunes@gmail.com

Universidad de Buenos Aires – Conicet

Resumen

Desde la perspectiva de una gramática emergente del discurso (Hopper, 1988), que plantea que las estructuras o regularidades gramaticales no son preexistentes al uso, sino que provienen del discurso, ya que la gramática es entendida como un conjunto de convenciones sedimentadas que se han rutinizado a partir de la frecuencia y de su éxito comunicativo, la presente ponencia propone un método para enseñar contenidos gramaticales en la Universidad que parte del discurso para llegar a la forma lingüística. Con este objetivo, se presentará un grupo de actividades diseñadas para la enseñanza integral de la gramática y el discurso. Se trata de una serie de ejercicios desarrollados para enseñar dos temas que figuran en el programa de la materia Gramática: morfología y construcción nominal. En cuanto a la morfología, se hará hincapié en el concepto de morfema y el análisis morfológico lineal (esto es, el reconocimiento de que el morfema es una cadena de fonemas y se analiza de manera segmentada de izquierda a derecha). Luego, en relación con la construcción nominal, se hará foco en el análisis pragmático, semántico y sintáctico del nominal inmerso en un contexto discursivo determinado, considerando cómo se construye el designado del nombre a lo largo del discurso del que forma parte. Esta metodología de enseñanza es viable desde la perspectiva de una gramática discursiva, ya que los contenidos gramaticales siempre se abordan en contexto. En este sentido, mostraremos, adicionalmente, en qué medida la reflexión sobre la gramática contribuye a una mejor comprensión del sentido global del discurso, siempre que los contenidos gramaticales se trabajen desde una perspectiva teórica preocupada por el uso real de la lengua.

Palabras clave: Gramática Emergente del Discurso; morfema, nominal; discurso; enseñanza

1. Objetivos

La presente ponencia tiene como objetivo principal presentar un método para enseñar contenidos gramaticales en la Universidad que parte del discurso para llegar a la forma lingüística. Para presentar el método, se propone un grupo de actividades diseñadas para la enseñanza integral de la gramática y el discurso en relación con dos temas que figuran en el programa de la materia Gramática (cátedra Borzi, en la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires): morfología y construcción nominal.

En cuanto a la morfología, se hará hincapié en el concepto de morfema y en el análisis morfológico lineal. En relación con la construcción nominal, se hará foco en el análisis pragmático, semántico y sintáctico del nominal inmerso en un contexto discursivo determinado, considerando cómo se construye el designado del nombre a lo largo del discurso del que forma parte.

Esta metodología de enseñanza es viable desde la perspectiva de una gramática discursiva, ya que los contenidos gramaticales siempre se abordan en contexto. Finalmente, estos ejercicios tienen como objetivo último mostrar en qué medida la

reflexión sobre la gramática contribuye a una mejor comprensión del sentido global del discurso.

2. Marco teórico: el Enfoque Cognitivo Prototípico

La concepción discursiva de la Gramática que se sostiene en el presente trabajo proviene del Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP), un enfoque amplio, que reúne una serie de teorías co-ocurrentes, como ser la teoría de prototipos y del nivel básico, la teoría de los modelos cognitivos idealizados, la gramática emergente del discurso, entre otras perspectivas. El ECP surgió en la década de 1970 en disidencia con los enfoques formales del lenguaje. Entre sus principales exponentes se destacan la figura de George Lakoff, con su obra *Women, Fire and Dangerous Things* (1987) y Ronald Langacker, con sus dos tomos titulados *Foundations of Cognitive Grammar* (1987, 1991).

Entre los presupuestos básicos de este enfoque se encuentran el papel primordial de la función comunicativa en la estructuración del lenguaje, la noción de signo motivado y la concepción de la gramática como un conjunto de regularidades que emergen del uso. Al partir de la premisa de que la función comunicativa resulta fundamental, el signo lingüístico se concibe como un signo motivado por la pragmática y la semántica. Esto significa que la lengua comprende estructuras semánticas, estructuras fonológicas y conexiones simbólicas que son el lugar de la gramática. Estas estructuras simbólicas, que enlazan significados con secuencias fonológicas, son producto de la experiencia e interacción de los hablantes con el mundo que los rodea, dentro de una comunidad y una cultura determinadas. La gramática es concebida, entonces, como un ordenamiento de los signos motivado por las necesidades comunicativas.

Desde esta perspectiva, la gramática no es algo dado *a priori*, ni algo fijo, sino que está en permanente construcción. Así, las formas lingüísticas más exitosas y que mejor se ajustan a las intenciones comunicativas de los hablantes se *rutinizan*, es decir, se vuelven regulares, y constituyen subsistemas más o menos estables que son compartidos por la comunidad hablante. De esto se trata la noción de *gramática emergente* (Hopper, 1988), que plantea que la gramática no está conformada por reglas fijas e inamovibles, sino por regularidades que provienen del discurso. Es decir, no existen reglas apriorísticas, inmanentes a un sistema abstracto uniforme y común a todos los hablantes de una lengua, sino que la gramática surge de la interacción cara a cara de modo que refleja la experiencia individual del hablante sobre esas formas y su evaluación sobre el contexto. El adjetivo *emergente* aplicado a la noción de gramática implica que esta última es entendida como una estructura no fijada, nunca determinada, constantemente abierta y en flujo. En este sentido, la sistematicidad es una ilusión producida por la sedimentación parcial de las formas usadas frecuentemente en subsistemas temporales (Hopper, 1988: 156-157).

Pensar una gramática emergente del uso nos lleva directamente a estudiar y analizar las formas lingüísticas en interacciones auténticas, en producciones escritas y orales (literarias y no literarias) que nacieron con un fin comunicativo determinado, “real”.

Desde el ECP, se presupone que si el hablante elige una forma entre otras para lograr su objetivo comunicativo, toda forma tendrá siempre un significado. En este sentido, como entendemos que la pragmática y la semántica motivan la morfosintaxis, en el ECP, los niveles de análisis de la gramática no son módulos independientes sino que están interrelacionados. Y lo más importante: al tener en cuenta el contexto, la pragmática forma parte de la gramática, ya que no puede considerarse una rama separada desde el momento en que determina la morfosintaxis.

Así, los fenómenos gramaticales se abordan de forma integral, considerando de forma conjunta todos los niveles de la lengua: el pragmático, el semántico, el morfosintáctico y el fonológico. Entre los factores pragmáticos, se encuentran el objetivo comunicativo del hablante y ciertos parámetros textuales de análisis, como la distribución de la información y la coherencia textual, además del contexto situacional.

En este marco, entonces, se define como punto de partida para la confección de materiales didácticos el análisis de la dimensión pragmático-semántica de los textos para ir luego hacia los elementos morfosintácticos que permiten vehicular ese significado global del texto y su intención comunicativa. Esta forma de proceder se denomina *método descendente*, e implica una concepción del lenguaje que proviene del marxismo y que tiene estrechas relaciones con el ECP, como se advertirá en el siguiente apartado.

3. El método descendente: del discurso a la forma

El método descendente tiene sus orígenes en la obra de Voloshinov (1992[1929]). Este autor defiende la naturaleza social e ideológica del signo lingüístico, en contraposición con las posturas del objetivismo abstracto y del psicologismo conductista, perspectivas de tipo dualista que separan tajantemente lo que ocurre en la mente de lo que ocurre por fuera de ella. En la perspectiva marxista, el lenguaje se genera y vive en la comunicación discursiva, razón por la cual no hay un dualismo inherente al lenguaje (signo mental/signo expresado), ni una existencia apriorística ni autónoma de la lengua, sino que la conciencia individual (que está hecha de signos) se conforma en la interacción social.

Los signos surgen, pues, tan sólo en el proceso de interacción entre conciencias individuales. La conciencia sólo deviene conciencia al llenarse de contenido ideológico, es decir *sígnico* y, por ende, sólo en el proceso de interacción social (Voloshinov (1992 [1929]: 34).

Entender que los signos nacen del intercambio social supone poner el foco en el uso de la lengua. Y ese uso no se da de manera aleatoria, sino que se organiza en géneros de discurso que están determinados social, cultural e históricamente. Cada género discursivo se corresponde con una esfera de la actividad social que establece sus propios temas de discurso. Son estos modos de organización social y las condiciones inmediatas de la interacción las que determinan las formas de los signos.

Esta manera de concebir la naturaleza de los signos conlleva, asimismo, una metodología particular para el estudio del lenguaje, que Voloshinov esquematiza en tres pasos:

- 1) formas y tipos de interacción discursiva en relación con sus condiciones concretas;
- 2) formas de enunciados concretos, [...] los géneros de las actuaciones discursivas, determinados por la interacción discursiva, en la vida y en la creación ideológica;
- 3) una revisión de las formas del lenguaje tomadas en su versión lingüística habitual.” (Voloshinov, 1992[1929], pp. 153-154)

Como podemos observar, el punto de partida son los géneros discursivos, entendidos como interacciones concretas en condiciones materiales específicas, para ir luego hacia los enunciados determinados por esa interacción y, finalmente, a las formas lingüísticas.

Este método es reformulado por el Interaccionismo Socio-Discursivo en la metáfora del “*milhojas textual*” que le permite plantear a Bronckart (2004: 75) los niveles superpuestos e interactivos en los que está organizado todo texto: la infraestructura

general del texto (organización de conjunto del contenido temático), los mecanismos de textualización y los mecanismos de responsabilidad enunciativa. Bronckart, que retoma la concepción de lenguaje de Voloshinov en el marco específico de la didáctica de las lenguas, propone un camino metodológico en la misma dirección:

[Lo] que en la lengua “constituye sistema” (las categorías de unidades y las estructuras oracionales) no puede considerarse más que como el producto de un procedimiento de abstracción efectuada sobre los textos, que son las unidades funcionales y empíricamente observables: los textos son, por tanto, lo primero, y el sistema de la lengua no es más que un constructo secundario, a cuya elaboración dedicado, con mayor o menor fortuna, sucesivas generaciones de gramáticos. Con el trasfondo de este cambio radical de perspectiva teórica se podría intentar un procedimiento didáctico ideal, que consistiría en comenzar la enseñanza de la lengua por actividades de lectura y de producción de textos, para posteriormente articular con este procedimiento inicial unas actividades de inferencia, y más tarde de codificación, de regularidades observables en el corpus trabajado. (Bronckart, 2004: 56)

Este método descendente también es aplicado por las referentes del Interaccionismo Socio-Discursivo en Argentina: Riestra y Tapia (2013), quienes defienden el método de trabajo propuesto por Bronckart para la enseñanza de las lenguas.

Esta forma de concebir el lenguaje y la enseñanza de las lenguas resulta afín a la concepción de gramática que tenemos en el ECP. En las tres perspectivas se encuentra el discurso como punto de partida para llegar a la forma lingüística. Ahora bien, la principal diferencia es que el ECP concibe la gramática como discursiva en sí misma, no como un sistema uniforme *a priori*, al margen del discurso. En este sentido, el método descendente se reformula, porque ya no se trata de comprender el texto como un reservorio de conceptos gramaticales preexistentes sino de analizar el texto para llegar a la descripción de la forma. En nuestra propuesta, el método es descendente, porque la sintaxis no constituye el centro a partir del cual se generan todos los sentidos, sino muy por el contrario, es la dimensión pragmática la que va a motivar la aparición de las formas de la lengua que el hablante considere más efectivas y eficientes para transmitir con éxito su mensaje. Es por este motivo que no podemos escindir el estudio de la gramática de la dimensión pragmática y entendemos que todos los niveles del lenguaje actúan de manera conjunta e interrelacionada en la construcción del sentido y de la finalidad de los textos. Si no partimos del análisis semántico-pragmático, difícil será que podamos comprender el significado de las formas que componen los discursos. Por este motivo, será un requisito obligatorio para nuestro enfoque trabajar con discursos auténticos, es decir, no adaptados ni inventados por el investigador. La premisa es que el texto es el que nos va a indicar qué aspectos de la gramática conviene abordar para la enseñanza de la lengua y para lograr la comprensión textual. Por tanto, partimos del análisis de las dimensiones pragmática y semántica con herramientas del Análisis del discurso, y de la Teoría literaria. A partir de este primer acercamiento a los textos, se continúa con el análisis de las estrategias morfosintácticas que contribuyen a la creación del sentido. Por último, los fenómenos gramaticales se analizan y se enseñan de acuerdo con su función discursiva, ya que la pedagogía de la forma es su uso real en la lengua. De este modo, se logra la integración de gramática y discurso, y se asegura la comprensión del texto bajo estudio. En el Diagrama 1, se resumen de manera esquemática los pasos del método descendente de enseñanza propuesto.

Análisis pragmático del texto (objetivo comunicativo)



Análisis del significado del texto



Análisis de la morfosintaxis

Diagrama 1: método descendente de enseñanza

A continuación, se presentan dos actividades elaboradas con el método descendente: una con relación a la morfología y otra diseñada para enseñar la construcción nominal. La hipótesis de base para ambas propuestas postula que las actividades diseñadas en el marco teórico del ECP permiten enseñar contenidos gramaticales integrados al discurso y, en última instancia, facilitan la comprensión del texto bajo análisis.

4. Actividades diseñadas con el método descendente

4.1. Actividad 1: Morfología

A partir de la siguiente viñeta de Tute, se proponen luego una serie de preguntas disparadoras al estudiantado para dar comienzo a la clase sobre Morfología.



1. ¿Por qué la mujer desconoce el significado de la palabra “pocsioso”? ¿Qué tiene de particular esta palabra?

2. A pesar de reconocer que no sabe el significado, la mujer sí reconoce una parte de esa palabra: ¿qué parte sí puede decodificar y por qué?
3. A raíz de la respuesta del personaje, ¿qué significado podemos asignar a la otra parte de la palabra?
4. Ahora que sabemos el significado completo de la palabra: ¿Cuál es el efecto humorístico de la palabra “pocsioso” en la viñeta?

Considerando las respuestas de los estudiantes, el/la docente va a proponer las siguientes resoluciones:

1. La mujer desconoce el significado de la palabra “pocsioso”, porque es el resultado de la fusión de dos palabras (“poco” y “ansioso”) que, a primera vista, no constituyen una palabra del español. Para entender esta fusión, es necesario hacer un esfuerzo cognitivo mayor, para darle un significado a cada parte reconocible de esta nueva palabra.
2. Reconoce que “poc” responde al significado de “poco”.
3. Observando el significado de “poco” y la respuesta del personaje (“ansioso”), el segmento “sioso” puede asociarse al final de la palabra “ansioso”.
4. El efecto humorístico surge porque sabemos el significado de la palabra “ansioso”, que denomina a aquella persona que se encuentra en estado de agitación e impaciencia. Este estado es lo que provoca que el personaje no pueda esperar a terminar de pronunciar “poco” para luego decir “ansioso”. Se produce, por lo tanto, la fusión de ambas palabras y se crea una nueva: “pocsioso”.

Luego de esta primera aproximación a la viñeta, debe analizarse el texto en su dimensión pragmático-semántica. En este caso, lo que sucede en la viñeta es que el problema de comunicación, y el chiste, surgen cuando los hablantes buscan darles sentido a las palabras. Ante la palabra “pocsioso”, la interlocutora hace un esfuerzo para encontrarle un significado. A partir de la palabra “ansioso”, resulta más fácil asignar un significado a “pocsioso”, y ese procedimiento se denomina “método de descubrimiento”. Esto es, se buscan recurrencias en otras palabras de la lengua, para determinar los significados. De ese modo, se toma una parte de la cadena que conforma la palabra, se reconocen y descomponen los significados de las partes para dar el sentido total de “pocsioso”.

Esas partes se denominan *morfemas*. El morfema es una unidad que está constituida por un significado y un significante (es decir, es un signo); se la considera la unidad mínima con significado. Lo que nos demuestra la respuesta de la mujer es que identificó una unidad de significado (*poc-*) y, a partir de allí, intentó la comprensión. Sin embargo, necesita un paso más, la intervención del otro personaje, para lograr la comprensión de la palabra completa. Una vez que se nos da la pista de “ansioso”, comprendemos que “pocsioso” significa “poco ansioso”, una construcción que se nos presenta condensada en una sola palabra (fusión).

Entonces, el morfema es la unidad mínima y autónoma de significado, y constituye la unidad mínima de análisis de la Morfología. En tanto la palabra es la unidad máxima de análisis de la Morfología. Entonces, la Morfología estudia la formación de palabras y toma como unidad mínima el morfema y como unidad máxima la palabra.

4.2. Actividad 2: la construcción nominal

Lean atentamente el siguiente texto:

Almada, Selva. *Chicas muertas*. Random House, Bs. As. 2018. Págs. 89-92.

Saco de la mochila un libro que me prestaron. Se llama *Veinticinco crímenes de la crónica policial saenzpeñense*, del historiador local Raúl López. Una historia me atrae, es la de la polaca y el paraguayo, fechada en la década del cincuenta.

Rosa era hija de polacos, deportista y empleada en una tienda, La ideal, esas grandes tiendas que vendían de todo: ropa, zapatos, vestidos de novia, cortes de tela, blanquería, para la dama, el niño y el caballero. Como capitana del equipo femenino de vóley había ganado un puñado de medallas y trofeos provinciales y nacionales. La foto que ilustra la crónica, la muestra en un viaje con sus compañeras de equipo: era una muchacha hermosa, robusta y saludable. En el mismo club de su gloria deportiva, conoció a quien sería primero su amante y enseguida su asesino: Juan, un muchacho oriundo de Paraguay que entró a trabajar en el bar del club. La atracción fue inmediata: ella un poco cauta, tímida; él, arrollador, insistente, pegajoso como el olor de los azahares que siembran las calles de su patria. Empezaron a noviar. Aunque los padres de ella se oponían a la relación, Rosa estaba dispuesta a todo, nunca había estado así de enamorada, nunca nadie le había susurrado esas palabras dulces al oído, nunca se había sentido tan mujer y tan deseada como sobre esa cama de pensión donde se revolcaba con Juan cada vez que se escapaba de su casa.

Sin embargo, no pasó mucho tiempo hasta que su novio se mostrara tal cual era: un macho posesivo, celoso, violento. Rosa, enamorada y todo, era una mujer de carácter. La capitana del equipo femenino de vóley se sobrepuso a la novia ilusionada y cortó la relación. Por supuesto, Juan no se lo tomó con calma. A los ruegos y juramentos apasionados, siguieron las amenazas. Y una carta publicada en el diario del pueblo contando hasta el último detalle de sus relaciones amorosas con la muchacha. Un equivalente a los videos que más de cincuenta años después suben a internet los amantes despechados: la exposición pública de la intimidad de una mujer. Seguramente Rosa habrá creído que más lejos no podía llegar, que no había nada peor para una chica como ella, decente, trabajadora, que ser desnudada y violentada por esa carta. Habrá pensado que si había sobrevivido al escarnio público de su ex novio, él ya no tenía otras armas para doblegarla. Se acostumbró a vivir acechada: allí donde fuera, en algún momento se lo topaba. Abandonado, se había vuelto un borracho y había perdido su trabajo. Así que no solo la perseguía sino que cuando la cruzaba la insultaba a los gritos, las palabras trabadas por el vino, siempre ofensivas.

Por precaución trataba de no andar nunca sola. Su madre la acompañaba todos los días al trabajo la iba a buscar a la salida. Una mañana iban las dos del brazo. Lo vieron en una esquina, pero ya estaban acostumbradas así que siguieron caminando, indiferentes, erguidas, con paso rápido. Tan decididas a ignorarlo que habrá sido una sorpresa, la mano en el hombro de Rosa, desde atrás, girándola, los ojos enrojecidos de Juan como suplicando de nuevo, la misma mano atrayéndola hacia él, la otra clavándole el puñal, ella cayendo, los dos cayendo sobre la vereda, él apuñalando una y otra vez, la madre de ella gritando, corriendo en busca de ayuda. Rosa mirándolo fijo, todavía sin entender. Tardando en morir. Él encima de ella, metiendo y sacando el cuchillo. Ella debajo de él como en la cama de la pensión. Él todo salpicado de sangre. No aguantando la mirada de los ojos claros de Rosa, Juan le abrió la garganta de lado a lado. Para clavarle después

el mismo puñal en las entrañas. Los dos cuerpos encimados ensangrentando la vereda, cerca de la tienda.

Luego de leer el cuento de Selva Almada, se les propondrá a los estudiantes responder en conjunto las siguientes preguntas disparadoras:

1. Subrayen los nominales que designan a los participantes del relato: la polaca y el paraguayo.
2. ¿Cómo se va construyendo cada designado a lo largo del discurso? ¿Se mantienen idénticos o van mostrando cambios? ¿Qué estrategias gramaticales se utilizan para denotar el cambio en cada participante?
3. Realicen el análisis pragmático, semántico y sintáctico de cada nominal subrayado.

En el texto, ya encontramos subrayados los nominales que luego se analizarán sintácticamente, aunque a los alumnos les daremos el texto sin subrayar, para que puedan resolver el punto 1 ellos solos. Es importante dar cuenta de cómo se van construyendo los designados en el discurso: la víctima, Rosa, al principio es una mujer fuerte, decidida (“capitana del equipo femenino de vóley”), aunque también “cauta” y “tímida”. A ella se le opone Juan, a quien se lo presenta como “amante” y “asesino”, y enseguida se contrapone su condición de “novio” al inicio del relato, con el nominal “ex novio” hacia el centro del texto. El quiebre ocurre allí, cuando el novio deviene ex novio, y a causa de eso, desata su lado más violento, y se convierte en “un borracho”. La ruptura lleva a Juan a asesinar a Rosa y luego suicidarse, y ese acto, narrado al final de la historia, convierte a ambos participantes en objetos pacientes, meras partes del cuerpo (garganta, entrañas, cuerpos), ya inertes. Los pasajes de actantes agentes a pacientes y viceversa son el contrapunto desde el cual se van construyendo los personajes, que no son siempre iguales, y que van cambiando a medida que avanza la narración. Para la construcción de estos participantes, la escritora se vale de varios recursos gramaticales, como ser la construcción de nominales con determinados modificadores (adjetivos, construcciones prepositivas, aposiciones, y también, diversidad de núcleos). Sólo mediante la interpretación de los nominales en su texto, podremos luego realizar el análisis sintáctico, ya que la elección del núcleo se relaciona con la importancia semántica, y el agregado de los modificadores se hace en el orden de la conceptualización, esto es, según cómo se vaya construyendo cada actante.

5. Conclusiones

Las actividades presentadas constituyen un ejemplo de cómo se pueden diseñar propuestas de enseñanza de español como lengua materna que aborden de manera integral la gramática y el discurso. Estos ejercicios se basan en la lectura de textos auténticos de diversos géneros discursivos (viñeta, cuento). El hecho de partir de textos completos y analizar en primer lugar la dimensión pragmático-semántica para llegar a la morfosintáctica, asegura la comprensión no sólo del contenido gramatical a enseñar, sino también de los propios textos.

La reformulación que proponemos sobre el método descendente de Bronckart (2004), con los aportes teóricos del ECP, nos permite trabajar sin escisiones la reflexión metalingüística y el análisis textual. Los textos seleccionados para los ejercicios no fueron pensados como “pretexto” para enseñar un tema gramatical al azar, sino, por el contrario, conforman, al mismo tiempo, el punto de origen y destino de las consignas de trabajo que se proponen.

El análisis de los recursos lingüísticos materializados en una producción discursiva concreta nos permite interpretar ese discurso en términos pragmático-semánticos. Por este motivo, el tema gramatical a enseñar con cada texto será aquel que materialice lingüísticamente los objetivos comunicativos de ese discurso particular. Y esto último resulta útil para comprender el sentido global del texto.

Referencias bibliográficas

- BRONCKART, J. P. [1996] (2004). "Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo". Fund. Infancia y Aprendizaje.
- HOPPER, P. (1988). "Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate", en: Tannen, D. (ed.) *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*. Ablex: Norwood N° 5 (pp. 117-134).
- LAKOFF, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University Press.
- LANGACKER, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*, vol. 1. Stanford: Stanford University Press.
- LANGACKER, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Applications*, vol 2. Stanford: Stanford University Press.
- RIESTRA, D., y Tapia, S. M. (2013). "La enseñanza de los razonamientos lógico-gramaticales: Instrumentación de secuencias didácticas." *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (44), 73-85.
- VOLOSHINOV, V. (1992[1929]). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.