

RASAL

LINGÜÍSTICA

2020: 33-54

Recibido: 10.04.2020 | Aceptado: 10.08.2020

ARK: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s26183455/xiftex13>

ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA CUANTIFICACIÓN

SOME OBSERVATIONS ON THE ACQUISITION OF QUANTIFICATION

José María Oliver

*Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
(IdIHCS, CONICET-Universidad Nacional de La Plata)*

Lucía Alabart Lago

*Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
(IdIHCS, CONICET-Universidad Nacional de La Plata)*

RESUMEN

En este trabajo analizaremos la interacción entre la cuantificación y la negación, la cual da lugar a un fenómeno de adquisición tardía que involucra aspectos sintáctico-semánticos y pragmáticos (Hurtado 1982, 1984; Pascual 2018). Sostenemos que esto se debe a la complejidad que presenta esta interacción, que genera diferentes interpretaciones posibles. Las estructuras ambiguas permiten dos interpretaciones —una isomórfica y otra no isomórfica— cuya desambiguación depende de factores pragmáticos, sintácticos y/o semánticos. Creemos que la cuantificación es un fenómeno del desarrollo (Noveck 2001). Sin embargo, existen varias explicaciones acerca de la adquisición de las estructuras que involucran cuantificación y negación. Las observaciones lógicas y pragmáticas (Noveck *et al.* 2007, entre otros) deben complementarse con las motivaciones sintácticas (Musolino & Lidz 2006) y con otros aspectos (Gennari & Macdonald 2006). Por otro lado, si consideramos que se trata de estructuras tardías, resulta importante su abordaje en la enseñanza. Contrariamente a lo que ocurre en el tratamiento del tema en libros de texto, las estrategias pedagógicas para abordar sus particularidades deberían apuntar a la activación de las estructuras (Pascual 2018), y así reflejar un progreso en la adquisición de la competencia.

PALABRAS CLAVE: cuantificación; negación; didáctica de la gramática; estructuras tardías.

ABSTRACT

In this work we will analyze the interaction between quantification and negation, which gives rise to a late-acquired phenomenon that involves syntactic-semantic and pragmatic aspects (Hurtado 1982, 1984; Pascual 2018). We argue that this is due to the complexity of the interaction, which allows for different possible interpretations. Ambiguous structures license two interpretations—one isomorphic and one non-isomorphic—the disambiguation of which depends on pragmatic, syntactic, and/or semantic factors. We believe that quantification is a developmental phenomenon (Noveck 2001). However, there are several explanations about the acquisition of the structures involving quantification and negation. Logical and pragmatic observations (Noveck *et al.* 2007, among others) must be complemented with syntactic motivations (Musolino & Lidz 2006) and with other aspects (Gennari & Macdonald 2006). On the other hand, if it is considered that these are late-acquired structures, the teaching approach is important. As opposed to what happens in the treatment of the topic in textbooks, we believe that the pedagogical strategies to address its particularities should aim at the activation of structures (Pascual 2018), and thus reflect progress in the acquisition of competence.

KEYWORDS: quantification; negation; pedagogical grammar; late-acquired structures.

1. Introducción

Este trabajo gira en torno a la interacción entre la cuantificación y la negación. Llevaremos a cabo una revisión de la literatura sobre estos fenómenos y sobre su adquisición, con el objetivo de realizar una contribución a los abordajes didácticos de la gramática que tenga en cuenta las particularidades de esta interacción y su desarrollo.

En el apartado 2 presentaremos algunas propiedades de la cuantificación y la negación relevantes para nuestra investigación. En particular, resultan de interés ciertas estructuras ambiguas donde son posibles dos interpretaciones.

En el apartado 3 observaremos datos relevados por los autores provenientes de la oralidad en la conversación y de la escritura en redes sociales y en producciones de secundaria. Los datos producidos por adultos y adolescentes ilustran las ambigüedades en la interpretación de estructuras con cuantificación y negación.

En la siguiente sección nos dedicaremos a las propuestas vigentes sobre la adquisición de estas estructuras, bajo el supuesto de que la cuantificación es un fenómeno del desarrollo (Noveck 2001). Específicamente, suponemos que las estructuras cuantificadas negadas son estructuras de adquisición tardía que involucran aspectos sintáctico-semánticos y pragmáticos (Hurtado 1982, 1984; Pascual 2018) tanto en niños como en adultos.

Estas estructuras de adquisición tardía representan un desafío didáctico: las estrategias pedagógicas para abordarlas deberían estar orientadas hacia la búsqueda de un desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa (Chomsky 1965; Hymes 1971). En el apartado 5 observaremos cómo se aborda este fenómeno en libros de texto. El tratamiento superficial en estos materiales (y su omisión en muchos de ellos) nos lleva a realizar una propuesta sobre el enfoque didáctico que apunte a la activación de estas estructuras.

2. La cuantificación y la negación

2.1. La cuantificación como relación de alcance

Los cuantificadores son expresiones que, a diferencia de los términos referenciales, no refieren a entidades determinadas, sino que señalan la cantidad de elementos del conjunto denotado por un sintagma nominal (SN) que deben tomarse en consideración dentro de una clase. En otras palabras, los cuantificadores establecen generalizaciones sobre individuos (Quer 2014).

Tanto en los análisis lógico-filosóficos como en los análisis gramaticales existen dos tipos de cuantificadores que han ocupado un lugar central: los universales y los existenciales. Estos dos operadores permiten abordar la interpretación de sintagmas de determinante (SD) cuantificados, i. e. los encabezados por expresiones como *un, algún, todo, cada* en español, aunque las lenguas naturales no agotan su repertorio de cuantificadores con esas piezas léxicas (Quer 2014).

Los cuantificadores presentan características particulares. Una de las propiedades semánticas más sobresalientes es el hecho de que expresan una operación de cuantificación sobre un dominio determinado y corresponden a estructuras de operador y variable con determinado alcance (Leonetti 1990, 2007). Los cuantificadores tienen un dominio de ligado (o alcance) limitado, en el sentido de un espacio o un ámbito en el que ha de figurar la variable que les corresponde. El ámbito o alcance de un cuantificador es el dominio estructural sobre el que tiene mando-c en la Forma Lógica (FL). Otra de las propiedades es que la cuantificación que se expresa en FL no puede ser vacua. Es decir, un cuantificador debe siempre ligar una variable, debido a la prohibición de la cuantificación vacua.

Estructuralmente, la variable se encuentra en la posición argumental originaria ocupada por un SD. En cambio, el cuantificador se ha desplazado a una posición no argumental (posición A') de adjunto (May 1977) por medio de la operación de movimiento encubierto, llamada 'ascenso del cuantificador'. Desde esa posición, el cuantificador manda-c asimétricamente a la variable (condición de ligado apropiado).¹

Un fenómeno relacionado con la cuantificación es la ambigüedad de alcance. En una oración como:

(1) Todos los lingüistas admiran a un nerd

se pueden derivar dos interpretaciones:

- a. Existe un x (x : un nerd), tal que todos los y (y : lingüistas) admiran a x
[Hay un nerd x tal que [todos los lingüistas y admiran a x]]
- b. Para todo y (y : lingüistas), y admira a x (x : un nerd)
[Para todos los lingüistas y [es el caso que hay un nerd x tal que [y admira a x]]]

En la primera interpretación de (1), el cuantificador existencial tiene ámbito amplio (*wide scope*), es decir, alcance sobre el cuantificador universal. En la segunda interpretación, el

cuantificador universal tiene alcance sobre el existencial, por lo que el universal tiene alcance amplio y el existencial alcance estrecho o ámbito menor (*narrow scope*). El contraste entre estas representaciones de FL se reduce al hecho de que en (1a) el cuantificador existencial manda-c asimétricamente al cuantificador universal y, por lo tanto, tiene ámbito sobre él. En otras palabras, el cuantificador universal está dentro del ámbito o alcance del existencial. En (1b) sucede lo contrario: el cuantificador universal manda-c asimétricamente al existencial, de manera que tiene ámbito sobre él.

El otro fenómeno de interés para este trabajo es la relación entre la cuantificación y la negación, que será abordado en el apartado 2.3.

2.2. La negación como operador

La negación es un fenómeno complejo en las lenguas naturales porque admite diversas interpretaciones dependiendo del contexto oracional y discursivo (Gennari & Macdonald 2006). Es un fenómeno que puede afectar tanto al nivel oracional como al nivel de los constituyentes.

Desde el punto de vista semántico, la negación oracional es un elemento que, aplicado a una oración, cambia su polaridad, entendida como su valor de verdad. Es decir, es un operador de polaridad y, como tal, tiene alcance sobre la expresión que niega.

Desde el punto de vista categorial, la clase de palabras que expresa la negación es de naturaleza diversa (Bosque & Gutiérrez-Rexach 2009):

- Adverbios: *no, nunca, jamás*
- Pronombres: *nadie, ninguno, nada*
- Determinantes: *nada*

Como se verá más adelante, las palabras negativas (*nada, nunca, nadie*) pueden concebirse como correlatos de los cuantificadores existenciales (*algo, alguna ocasión, alguien*), caracterizados por contener un rasgo negativo.

En los desarrollos más recientes de la Gramática Generativa (GG) esta asimetría entre la naturaleza semántica uniforme y la polivalencia categorial de la negación se ha resuelto estableciendo que la negación es una categoría funcional (Neg), un núcleo sintáctico que encabeza su propia proyección (SNeg).

Desde el punto de vista sintáctico, como se mencionó anteriormente, se distingue entre la negación oracional y la negación de constituyentes. El comportamiento de la negación oracional está bastante restringido, ya que no tiene la libertad de la que gozan otros adverbios, como *ayer* en el siguiente ejemplo:

- (2) a. *Guada leyó no el resumen. /*No Guada leyó el resumen.
 b. Guada leyó ayer el resumen/ Ayer Guada leyó el resumen.

Por su parte, mientras que la negación oracional niega proposiciones, contenidos oracionales, la negación de constituyentes adopta diversas formas:

- Prefijos: del tipo *in-* (*La montaña es inalcanzable*)
- Negación adjetival o predicativa (*Artículos no publicables en la revista*)
- Negación interna al SD (*No todos pensamos igual*)
- Palabras o sintagmas negativos como *nadie* y *ningún alumno* (*Nadie te preguntó nada*)

La negación oracional es un operador en la FL, ya que posee alcance sobre otros elementos y participa en relaciones de ámbito con otros operadores. A diferencia de los cuantificadores, la negación no liga una variable, y tampoco está sujeta a la operación de ascenso de cuantificador. Las relaciones de ámbito de la negación son más flexibles que las de los cuantificadores. Esta propiedad puede ser consecuencia del hecho de que la negación no liga variables, por lo que su interpretación no está restringida por la necesidad de establecer ese ligado.

La negación oracional puede tomar como ámbito la oración, un constituyente suboracional o incluso una parte de un sintagma:

- Alcance sobre toda la oración: *Juan no leyó el artículo de sintaxis (hizo otra cosa: sacó a pasear al perro).*
- Alcance sobre un elemento: *Juan no leyó el artículo de sintaxis (leyó el de semántica).*

Dadas las características específicas como operador que no liga variables, las interpretaciones de la negación son sumamente flexibles, puesto que su ámbito puede abarcar segmentos muy diferentes.

2.3. La cuantificación y la negación

La interpretación de las expresiones cuantificativas depende de ciertos operadores bajo cuya influencia se sitúan. Se denomina así a ciertas palabras que, aunque no sean cuantificadores, introducen ámbitos, y por lo tanto relativizan la interpretación de algunas expresiones. La negación es uno de los operadores más característicos.

Una expresión cuantificativa puede situarse dentro o fuera del ámbito de la negación e interpretarse también de ambas maneras, aun cuando la forma en que se presenta sugiera una sola interpretación. Observemos que la oración (3) tiene dos interpretaciones posibles:

(3) No dijo algo importante

- a. $\exists x \text{ y } \neg Px$: Existe un x tal que y no dijo x (= *no dijo algo importante*)
- b. $\neg \exists x \text{ y } Px$: No existe un x tal que y dijo x (= *no dijo nada importante*)

Hay ciertos factores que se relacionan con las interpretaciones posibles: el tipo de cuantificador (universal, existencial, indefinido, etc.), la posición sintáctica del cuantificador

(preverbal, posverbal, etc.) y su interacción con otros operadores, como la negación.

Una cuestión interesante es el uso de *todo* en oraciones afirmativas en posición de sujeto. En estos casos, el cuantificador suele tener alcance amplio (*wide scope*) sobre otros operadores, como en (4):

(4) Todos los patos no cruzaron el río

Para (4) existen dos interpretaciones posibles:

a. $x [\text{pato}(x) \rightarrow \neg \text{cruzar}(x, \text{el-río})]$ (= *ninguno de los patos cruzó*)

b. $\neg x [\text{pato}(x) \rightarrow \text{cruzar}(x, \text{el-río})]$ (= *no todos los patos cruzaron*)

En (4a) el alcance es superficial (*surface scope*), mientras que en (4b) el alcance es inverso (*inverse scope*).

Cuando aparece en posiciones postverbales con negación, el cuantificador tiene alcance limitado (*narrow scope*) relativo a la negación y no se produce el mismo tipo de ambigüedad:

(5) El profesor no les escribió a todos los estudiantes

a. $\neg x [Px]$ (= *no todos los estudiantes recibieron mensaje del profesor*)

b. $x [\neg Px]$ (= *ninguno de los estudiantes recibió mensaje del profesor*)

En el caso (5) no se genera el mismo tipo de ambigüedad que en (4), ya que la interpretación que se deriva naturalmente es aquella en la que la negación tiene alcance sobre el cuantificador (*no > todos*; es decir, *no todos*). Sin embargo, se puede llegar a interpretar (5b) por una inferencia pragmática (i. e. implicatura escalar).² En otras palabras, si el profesor no le escribió a ninguno de sus estudiantes, se sigue que no les escribió a algunos estudiantes tampoco:

a. $\neg x [Px] \Rightarrow [x \neg [Px]]$ *no todos \Rightarrow ninguno*

b. $x [\neg Px] \rightarrow \neg [x [Px]]$ *ninguno \rightarrow no todos*

El hecho de que se prefiera una interpretación como (5a) por sobre (5b) se puede explicar a partir del Principio de Relevancia (Sperber & Wilson 1986). Si el hablante quisiera comunicar que el profesor no le escribió a ninguno de los estudiantes, recurriría a una expresión que no generara ambigüedad al entrar en interacción con la negación (por ejemplo, *ninguno*). Por este motivo, la interpretación (5b) sigue siendo posible, pero solo por medio de una implicatura.

A las interpretaciones como (4a) y (5b) se las llama lecturas isomórficas, ya que respetan el principio isomórfico:

Principio isomórfico: A y B son SCuant. Si A manda-c a B en la estructura sintáctica, entonces A manda-c a B en FL.

2.4. La concordancia negativa

Se trata de una propiedad que consiste en que, dada una oración con polaridad negativa, la negación se manifieste tanto en el constituyente Neg (*no*) como en el elemento negado, por ejemplo, en la segunda interpretación de (3): *No dijo nada importante*.

A diferencia de los casos de doble negación, en los cuales se interpreta una afirmación (por ejemplo, *Nunca no llueve en mi cumpleaños*), en los casos de concordancia negativa se interpreta una negación, entendiéndose como la expresión de la negación en dos constituyentes.

Como fue mencionado, la presencia de la negación activa o desencadena que los cuantificadores bajo su ámbito concuerden con el elemento negativo.

Principio de concordancia negativa: si en la estructura <<SNeg [...SCuant...]>>, Cuant es un indefinido, deberá estar especificado como [+neg].

Sin embargo, hay casos en los que el cuantificador puede interpretarse fuera del ámbito de Neg, aunque aparezca en un constituyente a su derecha, como observamos en (3a) anteriormente. Como ya hemos visto, para que un elemento cuantificado manifieste su forma negativa, la negación oracional deberá tener ámbito sobre él, como en (3b).

Existen dos tipos de expresiones que se relacionan con el fenómeno de la concordancia negativa. Bosque (1980) define, por un lado, a los Términos de Polaridad Negativa (TPN) como todos aquellos elementos cuyo funcionamiento está condicionado por la presencia previa de una negación. Por otro lado, los elementos que inducen la aparición de los TPNs son los llamados Inductores Negativos (IINN). El adverbio de negación no es, sin embargo, el único elemento capaz de crear este tipo de contextos sintácticos; hay otros elementos que también inducen la aparición de los TPNs.³

Si el IN que crea las condiciones para la aparición de la concordancia negativa resulta ser la negación, ya sea como adverbio o como predicado negativo, como los casos de (6) y (7), la concordancia negativa funciona de manera distinta a otros tipos de IINN. Observemos que (6) —con la presencia de indefinidos positivos— y (7) —con un TPN, palabra negativa— no son sinónimos:

- (6) a. No vinieron algunos hombres: $\exists xy \neg Px$
 b. No vi a algunos amigos: $\exists xy \neg Qx$
- (7) a. No vino ningún hombre: $\neg \exists xy Px$
 b. No vi a ningún amigo: $\neg \exists xy Qx$

En (6) tenemos una negación de predicado que no afecta al cuantificador, mientras que en (7) el cuantificador está dentro del ámbito de la negación y, por consiguiente, negado. Como podemos observar, las interpretaciones de ambos tipos de predicación son claramente diferentes, ya que la inexistencia sólo se deriva de (7).

3. Algunos casos de la interacción entre la cuantificación y la negación

En esta sección observaremos datos que hemos relevado y que ilustran la interacción entre la cuantificación y la negación. Estos datos provienen de la oralidad en la conversación y de la escritura en redes sociales y en producciones de secundaria y dan cuenta de las ambigüedades en la interpretación previamente mencionadas.

Para las oraciones en que intervienen distintos elementos equivalentes a operadores lógicos como la negación y la cuantificación, *a priori* están disponibles dos interpretaciones. La preferencia por una u otra depende de factores sintáctico-semánticos y pragmáticos que varían para cada caso.

En otras palabras, los problemas con el alcance de la negación se explican en función del alcance de la cuantificación. Esto sucede tanto en contextos en los que se observa concordancia negativa (TPNs) como en los que no (ejemplos (7) y (6), respectivamente). En español, hemos visto que la lectura con negación externa al cuantificador [\neg y $\neg Px$], puede ser representada por la estructura *no...alguno*. Por otro lado, la negación del cuantificador, [\neg y Px], es la representada por la expresión *no...ninguno*, es decir, la que manifiesta concordancia negativa.

Podemos decir entonces que, en español, la concordancia negativa es obligatoria en contextos de negación interna del cuantificador (*no...ninguno*). En la otra interpretación, es decir, cuando la negación es externa al cuantificador, como en (6), quedan disponibles los casos en que no hay concordancia, es decir, aquellos como *no...alguno*. Por lo tanto, las palabras negativas están en distribución complementaria con los indefinidos positivos y los sustituyen en los contextos en que estos se encuentran bajo el ámbito de la negación.

Ambos tipos de construcciones están presentes en emisiones de adultos y adolescentes. Observemos algunos casos:

(8) Nunca no está lloviendo torrencialmente en mi cumple

(conversación de chat entre adultos)

(Doble negación)

(= Siempre está lloviendo)

En este caso se observa la interacción de dos adverbios negativos (*nunca* y *no*). Como ya mencionamos, el fenómeno de la doble negación es aquel en el que la interpretación de toda la oración es afirmativa y no negativa. Esto ocurre por un movimiento del adverbio de frecuencia negativo *nunca* desde una posición en la que concuerda negativamente con el adverbio negativo *no* (*No está lloviendo nunca torrencialmente en mi cumple*) a una posición tópica por fuera de la concordancia negativa. Recordemos que *nunca* en posición preverbal se interpreta como *siempre no*. Cuando el movimiento ocurre, la concordancia negativa se pierde y, por lo tanto, ambos elementos mantienen su interpretación negativa. Al combinarse por fuera de una relación de concordancia, la interpretación de ambas negaciones da lugar a una afirmación. Además, en el caso de (8), la oración ya temáticamente marcada para

frecuencia se ve reforzada por el aspecto progresivo del verbo. Consideramos que, si bien esta formulación parece más costosa para la interpretación, la doble negación permitiría comunicar de manera más ostensible el énfasis sobre la connotación negativa de lo dicho.

Dejando de lado los casos de doble negación, que también están presentes en el *corpus* relevado, nos enfocaremos ahora en otros donde se observan ambigüedades en la interpretación:

- (9) Eso es como el fuerte de esta escuela, viste, si vos tomás clases de tango, incluso en escuelas organizadas, cada profesor no tiene la misma técnica. (entrevista José Halfón, Tango, pág. 1) #00:07:12-2#. (cada...no)

Analizaremos un caso similar a (9) más adelante.

- (10) Todos no pensamos igual (conversación informal entre adultos) (todos...no)

En (10), si el cuantificador universal tiene alcance sobre la negación, entonces la interpretación será la de *no todos* (= *algunos sí, otros no*). Sin embargo, existe otra interpretación, del tipo *nadie* o *ningún x* (= *nadie piensa igual*).

- a. Todos no pensamos igual
 $\neg(\forall x, Px)$
 No es cierto que para todo *x*, todo *x* piensa igual
 (= *no todos, algunos sí y otros no*)
 Lectura no isomórfica

- b. Todos no pensamos igual
 $\forall x, \neg Px$
 Para todo *x*, *x* no piensa igual
 (= *ninguno, nadie*)
 Lectura isomórfica

Teniendo en cuenta estas dos interpretaciones, nos preguntamos qué contextos favorecen cada una. Los ejemplos (11-15) muestran que las dos interpretaciones no siempre están disponibles para este tipo de construcciones:

- (11) Todas las argentinas no son rubias (tomado de redes sociales)
 - a. no todas las argentinas son rubias, algunas sí, otras no
 - b. ?ninguna argentina es rubia

(12) Todos no queremos su sinceridad

(producción de estudiante de secundaria)

algunos sí queremos su sinceridad, otros no
nadie quiere su sinceridad

(13) Todos no debemos olvidar

(tomado de redes sociales)

?no todos debemos olvidar, algunos sí, otros no
nadie debe olvidar

(14) Todos no son agresivos y violentos

(tomado de redes sociales)

no todos son agresivos y violentos
?nadie es agresivo y violento

(15) Qué buen programa sería @Intrusos si todos no hablaran al mismo tiempo y dejaran escuchar las notas

(tomado de redes sociales)

sería un buen programa si algunos hablaran y otros no
sería un buen programa si nadie hablara

Cuando están en posición postverbal, los elementos cuantificadores funcionan como TPNs, como sucede en una oración del tipo *no lo he visto jamás*. En posición preverbal, sin embargo, pueden funcionar también como IINN, como en *nadie me ha regalado nada por mi cumpleaños*. En (16), el indefinido queda fuera del ámbito de la negación (*Existe un x tal que y no quería vender x a z*), mientras que si cayera dentro del ámbito de la negación, la interpretación sería *No existe un x tal que y quería vender x a z*.

(16) Nadie le quería vender algo

(producción de estudiante de secundaria)

Por otro lado, resulta interesante la construcción con *cada...no*, que parece funcionar como *todos...no*. En (4), repetido como (17), y en (18), nos encontramos con un fenómeno similar.

(17) Todos los patos no cruzaron el río

(18) Cada pato no cruzó el río

Tomemos (18) para ejemplificar. Para (18) existen dos interpretaciones posibles:

a. $\forall x [\text{pato}(x) \rightarrow \neg \text{cruzar}(x, \text{el-río})]$ (= *ninguno de los patos cruzó*):

Interpretación isomórfica

b. $\neg \forall x [\text{pato}(x) \rightarrow \text{cruzar}(x, \text{el-río})]$ (= *no todos los patos cruzaron, algunos sí y otros no*):

Interpretación no isomórfica

El uso de *cada* en oraciones afirmativas en posición de sujeto tiende a tener alcance amplio (*wide scope*) sobre otros cuantificadores. Más aún, cuando *cada* aparece en posiciones postverbales con negación, tiene alcance limitado (*narrow scope*) relativo a la negación. Estas dos observaciones favorecen una interpretación isomórfica de este cuantificador, como veremos más adelante. De todos modos, ya sea que los cuantificadores aparezcan en posición de sujeto u objeto, tienden a ser interpretados en relación con la negación o con otros cuantificadores con un alcance isomórfico.

Gennari & Macdonald (2006) analizan una oración equivalente a (18) en un estudio sobre la adquisición de la cuantificación y de la negación. En dicho estudio, los niños tienen que decidir si un enunciado del tipo *cada...no* es apropiado a la historia que se presenta en el experimento. Las autoras investigan las interpretaciones de expresiones cuantificadas negativas ambiguas y sostienen que tanto adultos como niños generalizadamente privilegian una interpretación de esos enunciados ambiguos por sobre otras.

Según ellas, los niños tienen experiencia con las interpretaciones isomórficas de la negación y poca experiencia con *cada* en posición de sujeto. La poca experiencia que tienen promueve una lectura de alcance amplio del cuantificador sobre la negación. También señalan que los adultos rara vez usan *cada* o *todo* junto con la negación para describir este tipo de situaciones. Por ejemplo, no parece relevante decir (17) para comunicar que *no todos los patos cruzaron el río*. De todo esto se desprende que los niños interpretarán (17) como *ninguno de los patos cruzó el río*. En otras palabras, a pesar de que la oración es técnicamente ambigua, las estructuras de este tipo se asocian con interpretaciones isomórficas, especialmente en niños, ya que tienen poca experiencia con interpretaciones no isomórficas de los cuantificadores.

Estas observaciones parecen estar en consonancia con las ideas centrales de la Teoría de la Relevancia (Sperber & Wilson 1986), una teoría pragmática que se centra en describir y explicar el funcionamiento de los procesos inferenciales que posibilitan la interpretación de enunciados y según la cual la comunicación se desarrolla a partir de procesos de codificación/decodificación y de ostensión-inferencia. Según la Teoría de la Relevancia, la interpretación de enunciados depende del Principio de Relevancia, que garantiza a los hablantes que la hipótesis interpretativa obtenida será aquella a la que se acceda más rápidamente, que nos proporcione mayor nivel de informatividad y que sea más plausible, es decir, la más relevante.

En relación con las estructuras ambiguas previamente mencionadas, el proceso inferencial que da como resultado la interpretación no isomórfica de *cada pato no cruzó el río* (= *No todos los patos cruzaron el río*) no formaría parte de las competencias de los niños

al tratarse de una cuestión pragmática. Para derivar esta interpretación de (18), el proceso podría esbozarse de la siguiente manera: si el hablante (adulto) hubiera querido decir que ninguno de los patos cruzó el río (interpretación isomórfica), habría dicho eso, ya que esa sería una mejor manera de codificar dicha información. Como consecuencia, debe haber querido decir que no todos los patos cruzaron el río (interpretación no isomórfica), es decir, la interpretación más relevante en este contexto.

4. Abordajes de la adquisición de la cuantificación y su relación con la negación

Las estructuras mencionadas dan cuenta de un fenómeno que involucra tanto aspectos sintáctico-semánticos como pragmáticos. No resulta extraño, por lo tanto, que los abordajes de la adquisición propongan distintas explicaciones, enfocándose en uno de estos aspectos u otro. En esta sección tendremos en cuenta tres tipos de explicaciones: (1) las centradas en cuestiones pragmáticas, (2) las propuestas sintáctico-semánticas, y (3) una propuesta integradora que tiene en cuenta los patrones distribucionales.

En las propuestas que toman en consideración los factores pragmáticos y/o de actuación, Noveck (2001, 2004) y otros autores (Guasti *et al.* 2005; Papafragou & Musolino 2003; Pouscoulous *et al.* 2007) proponen que el hecho de que los niños posean habilidades pragmáticas frágiles y que sean poco sensibles a factores pragmáticos lleva a que no puedan acceder a interpretaciones no isomórficas. En un estudio llevado a cabo en 2007, Noveck *et al.* llegan a la conclusión de que los niños no pueden acceder a la lectura no isomórfica debido a que no tienen los recursos pragmáticos que demuestran los adultos. En otras palabras, para estos autores la adquisición de los cuantificadores es un fenómeno lógico-pragmático, en el cual los niños acceden a interpretaciones por medio de la lógica, mientras que los adultos recurren en mayor medida a la pragmática.

Como mencionamos anteriormente, para el ejemplo (18), si el hablante hubiera querido decir que ninguno de los patos cruzó el río, habría dicho eso (*ninguno*), ya que sería una forma más relevante de codificar esa información. En el caso de los hablantes adultos, ellos interpretan que la intención es comunicar que no todos los patos cruzaron el río (interpretación no isomórfica). A diferencia de los adultos, los niños generalmente no llegan a interpretaciones no isomórficas, aunque, en ciertos contextos, pueden acceder a ellas. Esto podría llevarnos a pensar si efectivamente las estrategias pragmáticas, es decir, los principios derivados del Principio de Relevancia, son de adquisición tardía, en el sentido de que no parece que los niños las pongan en funcionamiento de la misma manera a la hora de obtener las posibles interpretaciones de este tipo de estructuras ambiguas.

Otras propuestas ofrecen explicaciones a partir de la Gramática Universal (GU): las interpretaciones de los niños se atribuyen a estados de la adquisición predeterminados por la GU. Musolino, Crain & Thornton (2000) sostienen que los niños pasan por un estado de desarrollo en el cual su gramática permite solamente la interpretación isomórfica porque hay variación paramétrica que necesita ser configurada sobre la base de la experiencia. Existen dos tipos de alcance que se relacionan con cada interpretación:

- Alcance sintáctico (*overt syntactic scope*): dictado por las relaciones superficiales de mando-c en la estructura sintáctica.
Interpretación isomórfica. Presente en los niños.
- Alcance semántico (*semantic scope*): se obtiene en otro nivel de representación, la FL, mediante reglas de movimiento de las expresiones cuantificadas. En este nivel, las relaciones de alcance semántico pueden diferir de aquellas que suceden en el nivel sintáctico.
Interpretación no-isomórfica.

En esta línea, Lidz & Musolino (2002) defienden la hipótesis de que la adquisición de los cuantificadores es un fenómeno puramente sintáctico, en el que no están en juego la lógica o la pragmática. En un estudio realizado con niños de 4 años de edad, hablantes nativos de inglés y kannada, descubren que en esas lenguas los niños llegan a la misma interpretación en donde la negación tiene alcance sobre la cuantificación. Esto sugiere que los niños no se basan en el orden lineal, sino en la información de mando-c proporcionada por la oración en cuestión. En otras palabras, establecen que no se basan ni en la lógica ni en la pragmática para interpretar el alcance de los cuantificadores, sino que recurren a la estructura sintáctica.

Gennari & Macdonald (2006) toman en cuenta ambas propuestas y muestran que ciertos estudios han recurrido a oraciones que los adultos evitan en la producción y que consideran inapropiadas para los contextos discursivos. Sostienen que muchos de los fenómenos que se quieren asignar o bien a la competencia lingüística (a partir de las propiedades de la GU) o bien a la competencia pragmática (i. e. comunicativa)⁴ son en realidad resultado de la sensibilidad a las propiedades distribucionales en la experiencia lingüística por parte de quienes interpretan.

Las autoras relacionan los fracasos de los niños en la adopción de algunas interpretaciones con observaciones específicas sobre los patrones de producción de niños y adultos y sobre restricciones probabilísticas de comprensión para resolver ambigüedades. Junto con otros autores, sostienen que tanto los niños como los adultos son sensibles a patrones distribucionales del uso de la lengua, incluido el uso de la negación, las expresiones cuantificadas y sus asociaciones con situaciones específicas. Sostienen también que la experiencia de los niños en ese tipo de patrones conforma su comprensión de oraciones de alcance ambiguo, es decir, que existen patrones de resolución de ambigüedad que serían propios de los niños. Esta perspectiva basada en la experiencia se fundamenta en que el mapeo de los cuantificadores en un significado particular debe ser aprendido por la experiencia, ya que las lenguas difieren en el número y tipo de expresiones cuantificadas que contienen.

El uso espontáneo de las expresiones cuantificadas daría lugar a patrones distribucionales en los cuales algunas de ellas se asocian más frecuentemente a ciertas interpretaciones por sobre otras. Por ejemplo, un hablante probablemente no produzca emisiones tales como *Cada pato no cruzó el río* con una interpretación no isomórfica en contextos como los de las historias propuestas en los experimentos mencionados. Como resultado de esto, los niños generalmente no acceden a interpretaciones no isomórficas porque no tienen la suficiente experiencia lingüística de asociación de los cuantificadores con ese tipo de interpretaciones. La interpretación no isomórfica implica un costo mayor de procesamiento. Los niños acceden, entonces, a la interpretación que parece ser consistente con los patrones de su *input* y con las interpretaciones que tienen más a mano.

5. La enseñanza de la cuantificación y la negación

5.1. El tratamiento del fenómeno en los libros de texto

En esta sección nos enfocaremos en el tratamiento que los manuales y libros de texto de lengua y literatura hacen de los temas de la cuantificación y de la negación. Como hemos visto, los estudios sobre la adquisición reseñados se centran en experimentos con niños de alrededor de 4-6 años. Sin embargo, hemos observado que entran en juego procesos sintáctico-semánticos y pragmáticos relativamente complejos, de los que hacen uso los hablantes de mayor edad (adolescentes y adultos), como evidencian los datos relevados en el apartado 3. Por este motivo hemos decidido enfocarnos en los abordajes presentes en los materiales para la escuela secundaria, bajo el supuesto de que las estructuras analizadas son de adquisición tardía, como presentaremos más adelante. Se tomó una selección de quince manuales y libros correspondientes al nivel secundario en Argentina desde el 2000 hasta la actualidad.⁵ En primer lugar, clasificamos esta selección en dos grupos:

	Abordan el tema	No abordan el tema
<i>Cuadernillo de normativa y gramática 1 y 2.</i> 2015. Tinta Fresca.	x	
<i>Lengua y Literatura 3: Prácticas del lenguaje.</i> 2015. Tinta Fresca.		x
<i>Saber hacer, prácticas del lenguaje.</i> 2012. Estrada.		x
<i>Lengua y literatura, Prácticas del lenguaje 2.</i> 2010. Kapelusz	x	
<i>Lengua y literatura 6 ES.</i> 2007. DGCyE		x
<i>Tomo la palabra: polimodal I.</i> 2002. Colihue.		x
<i>Metáfora 8.</i> 2003. SM.	x	
<i>Lengua y Literatura 1, 2 y 3. Prácticas del Lenguaje 1º/ 2º/ 3º.</i> 2016. Mandioca.	x	
<i>Lengua. Serie entre palabras.</i> ES 2 y ES 3. 2007. Tinta Fresca.	x	
<i>Lengua y literatura. Serie lengua activa.</i> 2001. Puerto de palos	x	
<i>Lengua y literatura II.</i> 2004. Estrada		x
<i>Lenguaje 6.</i> 2000. Estrada.		x

Cuadro 1. Selección de libros y abordaje del fenómeno

Como se ve en el Cuadro 1, de los quince libros de texto consultados, en nueve de ellos se hace un abordaje de algunos cuantificadores, bajo el tema general de “adjetivos, determinantes y cuantificadores”. Respecto de los seis restantes, el tema directamente no se aborda. Resulta llamativo que en ninguno de los libros de texto consultados se hace mención al tema de la negación. Hemos seleccionado los siguientes materiales para realizar una observación más detallada, ya que son representativos de cómo se tratan estos temas en la enseñanza:

- Quiroga, M. 2016. *Lengua y Literatura 3. Prácticas del Lenguaje 2º/3º. Serie Llaves*. CABA: Estación Mandioca.
- Archanco, P. 2007. *Lengua. Serie entre palabras ES 3*. Buenos Aires: Tinta Fresca.

Por un lado, resulta notorio que en ambos casos existe un desarrollo muy poco detallado del tema de la cuantificación y del tema de la negación. No existen secciones ni capítulos que aborden estos temas de manera exhaustiva. En las únicas secciones en que aparecen, siempre los encontramos asociados a otros exponentes lingüísticos, como la categoría a la que pertenecen. Como resultado, los cuantificadores y la negación no se presentan en relación con ninguno de los problemas sintáctico-semánticos o pragmáticos que se ponen en juego cuando participan en oraciones.

Creemos que esta falta de desarrollo se debe en gran medida al abordaje de la lengua y la literatura en el aula en al menos los últimos 20 años. En la Provincia de Buenos Aires, por ejemplo, los Diseños Curriculares (DDCC) actuales, tanto para la escuela primaria como secundaria, han puesto el foco en no explicitar las cuestiones gramaticales, centrándose en las prácticas del lenguaje, ya que el lenguaje se concibe “...como una práctica social y cultural que se adecua en forma dinámica y con gran versatilidad a contextos de uso particulares” (DC para la Educación Primaria 2018:44). Más aun, los DDCC plantean que “...no hay “un saber” anterior al uso de la lengua que lo garantice...” (DC para la Educación Secundaria 2006:199). Sin embargo, cuando los libros de texto intentan abordar exponentes gramaticales, como es el caso de la cuantificación y de la negación, el tratamiento es superficial. Contrariamente a lo esperado, no logran dar cuenta de las problemáticas reales que se encuentran en la lengua en uso, como las mencionadas en las secciones anteriores, por ejemplo, las ambigüedades en las interpretaciones.

Por otro lado, esta falta de desarrollo en la exposición de los temas gramaticales luego se traslada a las actividades propuestas en los libros de texto. Lo que ocurre es que las actividades planteadas en muchos casos no son claras, se enfocan en el reconocimiento y en la clasificación y no ofrecen oportunidades para que los estudiantes indaguen acerca de los temas que están en juego.

A modo de ejemplo, en uno de los libros consultados, la única explicación en la que figuran los cuantificadores es la siguiente:

Pronombres indefinidos

Señalan entidades sin dar precisiones. Los utilizamos para referirnos a elementos o personas del contexto sin brindar detalles, por ejemplo: *Alguien me comentó que estabas preocupado* o *Por suerte, los que tienen que rendir recuperatorio son pocos*. Los pronombres indefinidos son los siguientes:

todo/a/s – algo – alguien – alguno/a/s – mucho/a/s – poco/a/s
 nadie – nada – cualquier/a – varios/as

Morfológicamente, algunos de estos pronombres varían en género y número, y otros son invariables. Sintácticamente, pronombres como *algún, muchas, cualquier, varios* se comportan como **adjetivos**, por lo que funcionan como *modificadores directos*. Otros como *algo, nadie, nada* funcionan como **sustantivos** y son núcleos de una construcción sustantiva: *objeto directo, sujeto, término*.

Cuadro 2. Ejemplo de una explicación sobre los cuantificadores

(Fuente: Quiroga, M. 2016. *Lengua y Literatura 3. Prácticas del Lenguaje 2º/3º*:192)

Como vemos, se trata de un listado. Las únicas explicaciones se dan a partir de la categoría a la que pertenecen esos pronombres, extendiéndolas a las posiciones sintácticas que dichas categorías típicamente ocupan. En ningún caso se ofrecen oraciones completas que ilustren estas explicaciones ni se presenta ninguna exposición acerca de las posibles ambigüedades que puedan surgir en la interpretación.

No solo las explicaciones son incompletas y muy generales, las actividades planteadas también. En uno de los libros de texto observados la actividad en la cual los cuantificadores están más presentes es un ejercicio de completamiento que pide que los estudiantes lean el comienzo de un mito y completen los espacios en blanco con determinantes y cuantificadores. Este tipo de actividad presenta, a nuestro entender, dos dificultades. Por un lado, es muy poco motivadora, ya que a los estudiantes no se les presenta un verdadero problema a resolver, una cuestión a indagar o una situación a explicar. Por otro lado, el ejercicio se basa en un completamiento, lo cual puede ser altamente motivador en aquellas oraciones donde se generen ambigüedades, como por ejemplo las analizadas en este trabajo. Sin embargo, en la propuesta observada se pide que los estudiantes completen espacios en base, a fin de cuentas, a sus conocimientos de la gramática nuclear (*core grammar*, Chomsky 1986), es decir, a aspectos que ya han sido parametrizados durante la adquisición. En otras palabras, las actividades de este tipo solo pueden evaluarse en términos de lo que los hablantes nativos ya han adquirido llegado ese punto de su escolarización, como, por ejemplo, la concordancia de género y número. Con todo, no queda claro cuál es el verdadero objetivo de estas actividades ni cómo aportan de manera significativa a que los estudiantes desarrollen su competencia ya adquirida. En este sentido, seguimos a Bosque (2018) en que:

[I]a cuestión no debería ser si debemos dejar o no la gramática para la investigación del lingüista profesional, sino cómo podríamos arreglárnoslas para presentar a los alumnos (de manera no demasiado alambicada) una pequeña parte de la organización interna del sistema lingüístico que sin duda poseen y manejan de forma inconsciente. (Bosque 2018:18)

En resumen, si bien el fenómeno que abordamos en este trabajo resulta altamente teórico, creemos que es importante ya que se trata de un caso de lengua en uso. En particular, resulta importante distinguir las diferentes interpretaciones posibles, especialmente en casos ambiguos. En relación con esta postura es que desarrollamos la propuesta de la siguiente sección.

5.2. Propuesta didáctica: las estructuras cuantificadas negadas como estructuras tardías

Lo desarrollado hasta ahora nos lleva a concluir que los fenómenos de la cuantificación y de la negación ponen en juego procesos sintáctico-semánticos y pragmáticos que podemos llamar “complejos”. Lo mismo ocurre con otras representaciones sintácticas. Seguimos a Pascual (2018) y a Hurtado (1982, 1984), quienes consideran que este tipo de representaciones son estructuras de adquisición tardía. Hurtado (1984) las define de la siguiente manera:

(...) en el proceso de adquisición [del lenguaje] aparecen estructuras que sólo se interpretan, se repiten o se producen después de otras, en el orden de adquisición. A estas estructuras se las llama tardías con respecto a las anteriores. (Hurtado 1984: 23)

Las estructuras pueden ser tardías debido a varios motivos, como por ejemplo la poca frecuencia en el habla del adulto, su pertenencia a la oralidad formal o a la escritura, o la complejidad gramatical que presentan (Pascual 2018). En el caso de las estructuras con cuantificación y negación, las particularidades que ilustramos en los apartados anteriores, sumadas a los usos no isomórficos en el habla de adolescentes y adultos, hacen que se trate de estructuras particularmente complejas o, al menos, peculiares en el ámbito de la adquisición.

En particular, ciertas expresiones cuantificadas, como *no todos*, *cada...no* y *algunos no*, son ambiguas por sus posibles interpretaciones. Esto hace que sean más difíciles de ser comprendidas por los hablantes en edad escolar, en comparación con el resto de los cuantificadores, los cuales no tienen un operador negativo, y por lo tanto no generan ambigüedad.

Asumido esto, observamos a su vez que los abordajes de la cuantificación y de la negación en los materiales didácticos no dan cuenta de estas características. Por un lado, realizan un tratamiento mínimo y superficial de los fenómenos de la cuantificación y de la negación. En el caso de la interacción entre ambos, el tratamiento parece ser inexistente.

Por otro lado, las actividades que pueden llegar a aparecer se enfocan en la clasificación, el reconocimiento y el completamiento. Los objetivos no parecen claros, las actividades son poco motivadoras y no logran guiar a los estudiantes a la reflexión ni mejorar su desempeño en el uso de la lengua. Como veremos más adelante, sería más productivo presentar tareas controladas donde los estudiantes se enfrenten a algún problema lingüístico y no solo deban reconocer y etiquetar en categorías.

Retomando lo desarrollado por Pascual (2018), encontramos una perspectiva didáctica en relación con las estructuras de adquisición tardía. Según la autora, estas requieren de un abordaje áulico en el que el foco sea la activación de las estructuras, más que la reflexión. En esta misma línea, consideramos que las actividades que se desarrollen para

trabajar la cuantificación y la negación deben tener por objetivo activar tanto las estructuras mencionadas como sus interpretaciones. Esto puede lograrse mediante actividades de dos tipos: controladas y no controladas. En el caso de las primeras, se pueden realizar ejercicios de completamiento en los que los estudiantes se enfrenten a un problema de ambigüedad, de modo que se vean guiados a pensar en las opciones posibles, en sus interpretaciones y en los contextos que validan sus usos. En el caso de las actividades no controladas, una propuesta es el trabajo mediante preguntas que busquen “elicitar” la comprensión en casos de ambigüedad, nuevamente pensando en las interpretaciones posibles y en los contextos de uso. Finalmente, se pueden plantear contextos lingüísticos, inventados por el docente o tomados de fragmentos auténticos de lengua en uso, a partir de los cuales los estudiantes deban contestar preguntas y, por ejemplo, elegir la opción más adecuada. Las actividades pueden ser más o menos guiadas, con o sin opciones de respuesta posibles.

Por su parte, la reflexión metalingüística puede incluirse en la currícula para aquellos estudiantes de mayor edad que puedan observar las sutilezas propias del uso de estas estructuras, como es el caso de las interpretaciones no isomórficas que se encuentran fundamentalmente en el habla de los adultos. En estos casos, creemos que es posible guiarlos a una reflexión por medio de actividades que les permitan observar las diferencias entre las interpretaciones isomórficas y no isomórficas, por ejemplo, que ilustren un contexto en el cual cada una puede desambiguarse. En otras actividades se puede trabajar con el reconocimiento de los casos en donde se presenta ambigüedad y distinguirlos de otros casos similares donde esta no se suscite. Finalmente, pensando en un abordaje interdisciplinario de la tarea docente, con los estudiantes más avanzados se pueden entablar relaciones entre las interpretaciones que surgen a partir de los cuantificadores y de la negación y sus metalenguajes en disciplinas como las Matemáticas o la Lógica.

6. Conclusiones

En este trabajo hemos abordado algunas estructuras en las que interactúan la cuantificación y la negación, particularmente aquellas que permiten derivar más de una interpretación: la isomórfica y la no isomórfica. Mientras que en la primera el alcance del operador de la negación actúa sobre el cuantificador, dando como resultado una interpretación equivalente a *nadie* o *ninguno*, en el segundo caso ocurre lo contrario, derivándose la interpretación de *alguien*, *pero no todos* o *algunos*, *sí*, y *otros*, *no*. Como desarrollamos en el apartado 3, algunas de estas derivaciones parecen responder al Principio de Relevancia (Sperber & Wilson 1986), que garantiza a los hablantes que la hipótesis interpretativa será aquella más accesible, informativa y plausible; es decir, la más relevante.

A modo de conclusión, podemos desarrollar dos tipos de observaciones: las que tienen que ver con la adquisición de estas estructuras y las referidas a su enseñanza en la escuela. En relación con la adquisición, hemos visto dos propuestas que ponen el foco en lo sintáctico-semántico o en lo pragmático, respectivamente. La propuesta de Gennari & Macdonald (2006) toma en cuenta los aportes de ambas perspectivas. Sostienen que las interpretaciones

se asocian no solo con mecanismos sintáctico-semánticos y pragmáticos, sino también con la frecuencia en el *input*. Consideramos que este tipo de propuesta resulta más integradora ya que tiene en cuenta todas las particularidades de estas estructuras y las vincula con el uso.

A su vez, hemos notado que estas estructuras presentan particularidades en el nivel sintáctico-semántico. Además, en el nivel pragmático se observan diferencias entre las habilidades de los niños y las de los adultos. Todo esto da lugar a ciertas complejidades en la interpretación de las interacciones entre la cuantificación y la negación. Concretamente, debido a estas complejidades, es que asumimos que se trata de estructuras de adquisición tardía (en términos de Hurtado 1982, 1984). En este sentido, los datos observados en este trabajo parecen dar cuenta de que ciertas cuantificaciones negadas pertenecen a la competencia de los adultos y adolescentes más que a la de los niños.

En relación con la enseñanza, seguimos a Pascual (2018) en que las estructuras de adquisición tardía requieren de un abordaje áulico en el que el foco sea su activación. Sin embargo, si efectivamente se trata de estructuras tardías, se vuelve necesaria una exploración más profunda de sus causas, ya que una estructura resulta de adquisición tardía porque requiere de la adquisición de otra previa. Por otra parte, teniendo en cuenta que las expresiones abordadas en este trabajo se relacionan con fenómenos que exceden lo estrictamente lingüístico, puede ser que requieran de algún tipo de desarrollo cognitivo específico, como el conocimiento lógico-formal que empieza a desarrollarse a partir de la pubertad. Estas exploraciones requieren de investigaciones futuras.

Por último, consideramos importante tener en cuenta las particularidades de las estructuras cuantificadas negadas no sólo en el proceso de adquisición, sino también en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta misma clave, a partir de las observaciones de una selección de materiales, hemos visto que los abordajes didácticos de la cuantificación y de la negación en la escuela secundaria son escasos, no tienen en cuenta sus características y no son suficientes ni para la activación ni para la reflexión. Al tratarse de un fenómeno de adquisición tardía, creemos que debe abordarse con profundidad en el nivel secundario. Proponemos, entonces, que se desarrollen tareas controladas y no controladas que les permitan a los estudiantes reflejar un progreso en su competencia.

Abreviaturas

GG Gramática Generativa; SN sintagma nominal; SD sintagma determinante; SNeg sintagma negación; SCuant sintagma cuantificador; FL forma lógica; GU Gramática Universal.

Notas

- ¹ May (1985) redefine su propuesta y plantea que en FL todos los cuantificadores se asocian al adjuntarse al nudo oracional con el fin de tener alcance sobre la cláusula, formando un prefijo cuantificacional y constituyendo una relación de mando-m. Un nudo manda-m a otro si la primera

categoría máxima que domina al primero también domina al segundo. Por lo tanto, las asimetrías de alcance se derivan después, ya que el requisito del mando-m hace que los cuantificadores tengan el mismo ámbito.

- ² Gazdar (1979) considera que los cuantificadores forman una escala presumiblemente universal que hace surgir implicaturas escalares, si bien no incluye en la escala las expresiones negativas tipo *nadie, ninguno*, etc.
- ³ Algunos ejemplos serían Dudar: *Dudo que valga gran cosa!* Negar: *Negó haber pegado ojo!* Sin: *Sin haber visto cosa igual*.
- ⁴ El concepto de competencia lingüística fue desarrollado por Chomsky (1965) y el de competencia comunicativa por Hymes (1971).
- ⁵ La lista completa de libros figura en las referencias.

Referencias

- Archanco, P. 2007. *Lengua. Serie entre palabras ES 2 y ES 3*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Archanco, P. 2015. *Cuadernillo normativa y gramática 1 / Cuadernillo normativa y gramática 2. Serie Nuevas Miradas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Barberán Recalde, M. T. 2012. “La adquisición temprana de cuantificadores en español”, en: Cestero, A. M., I. Molina y F. Paredes (eds.) *Actas del XVI Congreso Internacional de La Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina. Alcalá de Henares*, 6-9 de junio de 2011, 2787-2796.
- Bergareche, B. 1992. “Negación doble y negación simple en español moderno”, en: *Revista de Filología Románica*, 9, 63-101.
- Bosque, I. 1980. *Sobre la negación*. Madrid: Cátedra.
- Bosque, I. 2018. “Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática”, en: *ReGrOC | Revista de Gramática Orientada a las Competencias* 2018, 1/1. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Bosque, I. & Gutiérrez-Rexach, J. 2009. *Fundamentos de Sintaxis Formal*. Madrid: Akal.
- Calero, S. 2003. *Metáfora 8. Lengua: EGB 3*. Buenos Aires: SM.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. 1986. *Knowledge of Language. Its nature, origin and use*. Nueva York: Pantheon.
- Chomsky, N. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cochetti, S. M. 2001. *Lengua y literatura. Serie Lengua Activa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Puerto de palos.
- Crain, S. 2017. “Acquisition of Quantifiers”, en: *Annual Review of Linguistics*. 3.10.1146/annurev-linguistics-011516-033930.
- Crain, S. & Thornton, R. 1998. *Investigations in universal grammar: a guide to research on the acquisition of syntax and semantics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Diseño Curricular para la Educación Primaria: primer ciclo y segundo ciclo. 2018. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Prov. de Buenos Aires.
- Diseños Curriculares para la Educación Secundaria. 2006. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Prov. de Buenos Aires.

- Gazdar, G. 1979. *Pragmatics: Implicature, Presupposition, and Logical Form*. New York: Academic Press.
- Gennari, S. & Macdonald, M. 2006. "Acquisition of Negation and Quantification: Insights From Adult Production and Comprehension", en: *Language Acquisition*, 13 (2), 125-168.
- Grice, P. 1975. "Lógica y conversación", en: Valdés, L. (ed.) *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos.
- Grice, P. 1989. *Studies in the way of words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gualmini, A. & Crain, S. 2005. "The structure of children's linguistic knowledge", en: *Linguistic Inquiry*, 36, 463-474.
- Guasti, M. T., Chierchia, G., Crain, S., Foppolo, F., Gualmini, A. & Meroni, L. 2005. "Why children and adults sometimes (but not always) compute implicatures", en: *Language and Cognitive Processes*, 20 (5), 667-696.
- Guido, M. R. 2000. *Lenguaje 6: Prácticas de lectura y escritura*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Guido, M. R. 2004. *Lengua y literatura II*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Hurtado, A. 1982. *Teoría lingüística y adquisición del lenguaje*. México: SEP, OEA.
- Hurtado, A. y colabs. 1984. *Estructuras tardías en el lenguaje infantil*. México: SEP, OEA.
- Hymes, D. H. 1971. "Acerca de la competencia comunicativa", en Llobera et al. 1995 *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-47.
- Leonetti, M. 1990. *El artículo y la referencia*. Madrid: Taurus.
- Leonetti, M. 2007. *Los cuantificadores* (Vol. 100). Madrid: Arco Libros.
- Lidz, J. & Musolino, J. 2002. "Children's command of quantification", en: *Cognition*, 84 (2), 113-154.
- May, R. 1977. *The grammar of quantification*. Tesis doctoral. Cambridge, MA: MIT Press.
- May, R. 1985. *Logical Form*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Musolino, J., Crain, S. & Thornton, R. 2000. "Navigating Negative Quantificational Space," en: *Linguistics*, 38, 1-32.
- Musolino, J. & Lidz, J. 2006. "Why children are not universally successful with quantification", en: *Linguistics*, 44 (4), 817-852.
- Noveck, I. 2001. "When the children are more logical than adults: experimental investigations of scalar implicatures", en: *Cognition*, 86 (3), 253-282.
- Noveck, I. 2004. "Pragmatic inferences related to logical terms", en Noveck, I. & Sperber, D. 2004 *Experimental Pragmatics*. Londres: Palgrave, Basingstoke, 301-335.
- Noveck, I., Guelminger, R., Georgieff, N. & Labruyere, N. 2007. "What autism can reveal about Every... not sentences", en: *Journal of Semantics*, 24, 73-90.
- Papafragou, A. & Musolino, J. 2003. "Scalar implicatures: experiments at the semantics-pragmatics interface", en: *Cognition*, 86 (3), 253-282.
- Pascual, R. 2018. "Reflexión y activación en la enseñanza escolar de la lengua materna", en: *Cuadernos de la ALFAL*, 10, 294-312.
- Petruzzi, H. 2002. *Tomo la palabra: polimodal I: lengua y literatura*. Buenos Aires: Colihue.
- Pouscoulous, N., Noveck, I., Politzer, G. & Bastide, A. 2007. "A developmental investigation of processing costs in implicature production", en: *Language Acquisition*, 14 (4), 347-375.
- Quer, J. 2014. "Cuantificación", en: Espinal, M. (coord.) *Semántica*. Madrid: Akal. Capítulo 5, 223-254.

- Quiroga, M. 2016. *Lengua y Literatura 1, 2 y 3. Prácticas del Lenguaje 1º, 2º y 3º. Serie Llaves*. CABA: Estación Mandioca.
- Sánchez, N. 2012. *Saber Hacer Prácticas Del Lenguaje 1Es – Serie Huellas*. Boulogne: Ángel Estrada.
- Sperber, D. & D. Wilson. 1986. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Stagnaro, D. 2015. *Lengua y Literatura 3: Prácticas del lenguaje. Serie Nuevas Miradas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Vassallo, I. 2010. *Lengua y literatura. Prácticas del lenguaje 2. Nuevos desafíos para pensar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Kapelusz.
- Zunino, C. 2007. *Lengua y literatura 6 ES. Programa Textos Escolares para Todos*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.