

REFLEXIÓN Y ACTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA LENGUA MATERNA

REFLECTION AND ACTIVATION IN L1 SCHOOL TEACHING

ROSANA ADRIANA PASCUAL
Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas – IdIHCS
FaHCE, UNLP
rosanapascual@hotmail.com

Este trabajo pretende profundizar la exploración iniciada en trabajos anteriores sobre aspectos lingüísticos que requieren de reflexión para su aprendizaje y de los que sólo requieren de activación en el desarrollo de la lengua materna. La investigación se encuadra dentro de la perspectiva teórica de la Gramática Generativa (GG) y de los lineamientos de la pedagogía constructivista. La hipótesis consiste en que la reflexión explícita es necesaria en relación con el léxico o con lo textual-discursivo, mientras que los fenómenos sintácticos nucleares requieren de activación en el uso. Lo que se aprende se vincularía con lo periférico: léxico, morfología, discurso; fenómenos que requieren reflexión sistemática en la enseñanza de la lengua. A modo de ejemplo, y a fin de contribuir en el desarrollo de una propuesta pedagógico-didáctica que defina qué sabe el individuo y qué necesita aprender, se considerarán algunos aspectos sintácticos en la escritura de niños, jóvenes y adultos.

Palabras clave: gramática, enseñanza, aprendizaje, reflexión, activación

This work aims at an increasingly exploration of previous studies on the linguistic aspects that require students' reflection and those which just require activation during the development of L1. The research is done within the framework of Generative Grammar (GG) and it is guided by constructivist pedagogy. The hypothesis under evaluation states that explicit reflection is needed for the acquisition of lexicon or written discourse, whereas central syntactic phenomena requires activation through use. What is actually learnt are the peripheral aspects, such as the lexicon, morphology, written discourse, and other phenomena which does require systematic reflection in native language schooling. To illustrate, some syntactic aspects related to written work of children, youngsters and adults will be considered, hoping also to contribute to the development of a pedagogic-didactic proposal allowing for the pinpointing of what a speaker knows and what they need to learn.

Key words: grammar, teaching, learning, reflection, activation

1. INTRODUCCIÓN

El abordaje escolar de la gramática ha sido una cuestión que ha suscitado numerosos debates, principalmente en los últimos 60 años. “Si la gramática fuera inútil” es el título que Freinet da en 1956 a uno de los capítulos de su famoso libro *Los métodos naturales*, obra en la que cuestiona que la enseñanza de la lengua parta del aprendizaje de reglas gramaticales, tal como venía sucediendo en la educación sistemática europea basada en un modelo tradicional que priorizaba la memorización y la ejercitación mecánica. A partir de entonces, y con el desarrollo de las teorías pedagógicas sustentadas en la psicología genética de Piaget, se sacude el andamiaje de los modelos normativos y de metodología conductista. Varios años después, continuamos discutiendo lo mismo; interrogantes como *¿hay que enseñar gramática?, ¿qué enseñamos?, ¿para qué?, ¿cómo?*, están en el trasfondo de las investigaciones, los debates, los diseños curriculares y la formación docente.

Una rápida mirada a la historia de la enseñanza de la gramática permite notar la existencia de dos grandes tendencias recurrentes: una normativa y otra descriptiva.

En la tradición normativa, el principal objetivo consiste en que quien aprende acceda a la norma cultural de la clase dominante expresada principalmente en los buenos autores literarios. Como sostiene Bronckart (1985), esta concepción —que ciertamente no nos resulta tan lejana— metodológicamente parte de la literatura y, por supuesto, de aquella considerada “buena”, como modelo único; modelo lingüístico que se pretende que el alumno reproduzca mediante la lectura y ciertas actividades gramaticales, tales como el estudio de reglas (ortográficas, del “buen hablar” y del “buen escribir”), de vocabulario y de ejercicios de análisis gramatical. El objetivo central es entonces reproducir la lengua “noble” y, en ese sentido, se continúa la línea medieval en donde la reflexión gramatical se hacía sobre el latín, lengua cuyo carácter era considerado lógico y natural, a diferencia de las derivaciones postgermánicas. Así, las gramáticas tradicionales se limitan a la descripción de la lengua escrita y, en general, de los autores clásicos con fines normativos tendientes a desarrollar los filtros sociolingüísticos de la escritura bajo una concepción sincrética que mezcla la lógica, la morfología, la semántica, la sintaxis y las funciones. Se niega la realidad de una lengua en uso, pero más aún, se pone de manifiesto el objetivo sociopolítico de los sectores de poder que pretenden instaurar lenguas de estado y, por tanto, lenguas escolares.

La tendencia descriptiva surge en oposición a la tradición gramatical y pretende ir de una teoría científica a la práctica escolar, promoviendo una aplicación automática de los modelos lingüísticos en las aulas. A partir del siglo XX, dos corrientes se abren camino en la lingüística teórica: una de origen conductista (la norteamericana), centrada en la descripción, clasificación y distribución de las unidades y relaciones gramaticales, independientemente de su significado y función; la otra (originada en un desarrollo de la teoría de Saussure, sobre todo, por parte del Círculo de Praga), de inspiración funcionalista, preocupada por la formulación de las reglas generales de la organización sintáctica y sus funciones.

La lingüística en tanto ciencia comenzó a desarrollarse, y la tendencia pedagógica imperante, que postulaba la necesidad de las ciencias aplicadas en la enseñanza, llevó a la escuela sus postulados y principios. Proliferaron entonces los textos de enseñanza escolar de la lengua así como los programas de estudio que proponían la descripción lingüística y el análisis gramatical de corpus seleccionados de oraciones especialmente preparadas y aisladas del texto (o cuanto mucho, dentro de textos adaptados y simplificados a tal fin), aplicando, fundamentalmente mediante el sistema de cajas, el análisis categorial de los constituyentes y las

unidades, mezclándose en la mayoría de los casos nociones semánticas, lógicas, estructurales y funcionales.

En la actualidad, los Diseños Curriculares (en adelante: DC) en la Argentina y, particularmente, en la provincia de Buenos Aires, privilegian como objeto de enseñanza las prácticas mismas –hablar y escuchar, leer y escribir– sobre los contenidos lingüísticos escolares tradicionales, ya sean normativos o descriptivos, y nos enfrentamos entonces a una nueva materia “Prácticas del lenguaje y la literatura”¹.

Así como en los modelos tradicionales se pretendía que el aprendizaje gramatical se produjera por contacto con la “buena literatura” y en los descriptivos por el estudio del sistema autónomo de la lengua en el marco de un modelo teórico determinado, ahora con las “Prácticas del lenguaje y la literatura” se pretende que el mismo fin se alcance por la práctica misma: “Las prácticas del lenguaje se adquieren mientras se ejercen por participación como los aprendices de los viejos talleres adquirirían las prácticas del oficio hasta hacerse expertos mecánicos, torneros, modistas...” (DC para la Educación Primaria, 2008, Vol. 1: 34).

Incluso en el bloque denominado *Reflexiones sobre el lenguaje* se propone “una reflexión en uso, totalmente ligada al caso en el cual se está resolviendo un problema” (DC 2008, Vol. 1: 152). Más aún, se llega a negar explícitamente que la lengua constituya un *saber*, una competencia que necesariamente subyace al uso:

El modo en que se entiende la construcción de los saberes en este espacio curricular: la práctica del lenguaje pone en juego acciones comunicativas, donde hacer (es decir, actuar en intercambios comunicativos orales y escritos) presupone una competencia comunicativa (un saber hacer, un poder hacer), pero no a la inversa: no hay “un saber” anterior al uso de la lengua que lo garantice, pero a medida que se la usa, ese saber se puede ir construyendo en una reflexión constante sobre aquello que se dice, lee, escribe, escucha

(DC para la Educación Secundaria, 2006: 199)

Como posicionamiento teórico, resulta ciertamente poco sensato, ya que, por lo que se conoce hasta el momento, ninguna expresión lingüística sería posible sin una estructura cognitiva subyacente (Chomsky 1980, 1986, 1988) que, por otra parte, puede permanecer intacta, una vez que se desarrolla, independientemente de que el individuo pierda la posibilidad de usarla (pensemos, por ejemplo, en casos de afasia o pérdida de la capacidad de hablar).

De tal modo, la enseñanza de las prácticas del lenguaje no solo toma al uso como objeto de enseñanza y de aprendizaje, sino que además cualquier actividad de reflexión debe darse exclusivamente en torno al caso específico sobre el que se esté trabajando y sin propiciar la realización de sistematizaciones de conceptos estructurantes de la lengua que no aparezcan vinculados al uso (DC para la Educación Secundaria, 2006: 200). Los fenómenos lingüísticos que fuera necesario abordar solo aparecen bajo el rótulo “Aspectos involucrados” en relación con alguna tipología textual determinada.

Esta concepción es la que sustenta la enseñanza-aprendizaje de la lengua desde el nivel inicial de educación hasta el nivel superior para la formación docente, lo que no deja de ser sumamente llamativo y preocupante, si consideramos que quien va a ser docente, en algún momento tiene que estudiar gramática. El DC para la Educación Superior (2009) incluye una sola materia en toda la carrera de Profesorado de Educación Primaria destinada al aprendizaje

¹ Cabe aquí notar que no deja de ser llamativo que aún hoy sigamos vinculando el aprendizaje escolar de la lengua con los textos literarios.

de la lengua como objeto. Se trata de un “Taller de lectura, escritura y oralidad” en el que los únicos aspectos gramaticales considerados son incluidos como “reflexión metalingüística sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad” y “contextualización de gramática y normativa” (DC 2009: 50).

Resulta tal vez paradójico en este punto que se utilice como bibliografía de referencia de los DDCC, incluso con citas de frases en epígrafes, el libro de Halliday (1979), en cuyas primeras páginas el autor sintetiza en un diagrama un amplio campo delimitado por línea entrecortada que corresponde a la ciencia lingüística y sus diferentes ramas, y en el centro, un triángulo con línea continua destaca el área central del estudio de la lengua como sistema. En su explicación del diagrama, sostiene que, una manera de explicar lo que se entiende por *central* es que, si un estudiante aborda las ciencias del lenguaje en su formación superior, “tendrá que cubrir esa área como parte obligatoria de sus cursos, independientemente de los demás aspectos que decida tomar” (Halliday, 1979: 20).

En relación con el rol del docente, se dice en los DDCC que debe “analizar las producciones de los alumnos/as para prever posibles temas de reflexión”, así como “

planificar momentos para hacer un corte en la marcha de la producción de los textos con el fin de volver visibles y reflexionar sobre algunos contenidos gramaticales puestos en uso, y los propone para la reflexión de manera descontextualizada, es decir, en un tiempo especialmente dedicado a retomar esos contenidos

(DC 2008, Vol. 2:153)

Solo a modo de ejemplo, consideremos un texto producido por un alumno de 5.^{to} año de Educación Primaria (EP) perteneciente a una escuela de sectores medios de la provincia de Buenos Aires:

“El ciervo y el moustro”

Havia una ves un ciervo parlanchin que se llamaba Sadluzag, que era un ciervo muy querido y respetado. Un dia cuando el ciervo estaba durmiendo el gigante de las mareas, que era un gigante de piedra que empuja las aguas dos veces al día y que esta ves las aguas las empuja muchas veces mas para inundar su pueblo. Sadlusag cuando se despertó por el agua salio a fuera y vio a el gigante de las mareas y salio a defender a su pueblo después de un mes peliando gano Sadluzag se seco y todos bibieron felices por siempre²

Sinceramente, es difícil suponer cómo un docente pueda llevar adelante el rol previsto, si nunca en toda su formación estudió la lengua como objeto, tanto en lo que concierne a la gramática oracional como a la textual; de qué manera y con qué instrumentos puede trabajar sobre las dificultades que presenta un texto como este en el que la ortografía constituye la menor expresión de ellas.

Finalmente, para intentar desentrañar lo más claramente posible el tipo de trabajo gramatical al que se aspira y su fundamento teórico, observemos la siguiente afirmación:

² Todos los ejemplos de este trabajo en que transcribo textos respetan la ortografía y la puntuación original de los sujetos relevados.

Cada nueva posibilidad queda enmarcada en decisiones más o menos conscientes que suponen una “actividad metalingüística” por parte del hablante/escritor, es decir, una forma de pensar acerca del lenguaje en la que: se habla sobre el lenguaje que se usa de manera implícita, ligada a ese uso (“te lo digo en otras palabras...”); en forma de regulación “sobre la marcha” (“si te conocería, quiero decir, si te conociera mejor...”), y también de manera explícita o manifiesta con ayuda del lenguaje común o bien de lenguaje especializado o *metalenguaje* (“no sé qué verbo emplear para que te quede claro...”). Se ponen en juego conocimientos lingüísticos y discursivos que van más allá del reconocimiento de clases de palabras o de la corrección lingüística

(DC 2008, Vol. 2: 127)

Este planteo se basa en la propuesta del grupo GREAL de Barcelona (Milian *et al.* 2006, Ribas *et al.* 2002, y Camps *et al.* 2006) que lleva a la didáctica los niveles psicolingüísticos propuestos por Karmiloff-Smith (1992): (1) actividad implícita de control interno, (2) manifestaciones externas, morfológicas o de otro tipo, (3) actividades de manipulación de la lengua, y (4) manipulación de elementos lingüísticos con manifestación explícita y uso de términos precisos.

El último nivel enunciado es considerado por GREAL como un nivel reflexivo, una especulación introspectiva o explícita sobre la estructura de la lengua y sus usos, manifiesta en una búsqueda y una interrogación consciente que implica el desarrollo de un conocimiento declarativo de la gramática. Como sostuve en trabajos anteriores (Pascual 2013b, 2013c, 2014), en este punto es importante desglosar diferentes estratos lingüísticos³: discursivo (enunciativo, comunicativo); textual (cohesión y coherencia en sus diferentes aspectos); léxico; tal vez uno morfológico –si podemos postular su independencia⁴– y sintáctico. Creo que el trabajo gramatical en la escuela no puede ser el mismo en todos ellos, en particular en lo que concierne al aspecto sintáctico en el que resulta fundamental distinguir la reflexión sistemática de la activación mediante el uso, tal como trataré de mostrar más adelante.

A modo de síntesis hasta aquí, es posible observar que la propuesta actual de los DDCC en la Argentina, en especial en Buenos Aires, deja de lado la enseñanza de la gramática y la coloca en un lugar periférico con la función de servir a un enfoque comunicativo que pone en el centro del aprendizaje los usos. Y no estoy diciendo que la enseñanza-aprendizaje de la gramática en la formación escolar de niños y jóvenes no deba estar al servicio del desarrollo de las competencias comunicativas que les permitan desempeñarse como lectores y productores competentes, por el contrario, creo que este es su objetivo central.

El problema, tal como ocurrió en los modelos anteriores, es el modo en que se inserta el aprendizaje gramatical en la escuela, ya que no se comprende cómo un alumno puede abordar en sus producciones el control y la revisión de fenómenos que no adquirió o no aprendió, y mucho menos, cómo puede un docente guiar estos procesos si jamás estudió gramática, excepto que supongamos una especie de ósmosis mágica en el aprendizaje por la sola práctica lingüística de fenómenos lingüísticos que se consideran solo en tanto “aspectos involucrados” en ciertos discursos, tales como “tipos de predicación: personales e impersonales, con sujeto agente o paciente, de estado o de proceso, para calificar o clasificar. Verbos y frases que se refieren a acciones, estados o procesos y sus distintos tipos de sujeto” (DC 2008, Vol. 2: 131).

³ Esta propuesta es abordada también, con algunas diferencias, por J. Jolibert (1994; 1995) en términos de niveles de competencias lingüísticas.

⁴ En relación con esta problemática, pueden verse las propuestas de los últimos estudios sobre morfología distribuida como el de Fábregas Alfaro (2005).

2. FUNDAMENTACIÓN

Una concepción pedagógico-didáctica es producto de una postura ideológica y epistemológica, además de relacionarse con la teoría particular que sustenta el abordaje del objeto específico de estudio. Esto significa que, según el modo en que se conciba la función de la escuela en relación con lo social, según los criterios adoptados respecto del lugar y el *modus operandi* de la ciencia dentro de la educación, y según los principios teóricos que fundamentan la concepción del lenguaje y su adquisición, será la didáctica de la lengua resultante y dentro de ella el enfoque de la gramática en particular.

De tal modo, la forma en que la escuela aborda un objeto determinado, cualquiera sea este, implica siempre ciertos preceptos y presupuestos teóricos en un doble sentido: sobre la práctica educativa y sobre las características del objeto mismo. La discusión relativa al primero de ellos no es objeto de este trabajo. Sintéticamente diré que la propuesta que voy a desarrollar se ubica dentro de la perspectiva de la teoría del aprendizaje constructivo según la cual el sujeto no responde a los estímulos externos, sino que interactúa con el objeto de conocimiento, siendo determinante en este proceso la actividad desarrollada por el individuo en la construcción del saber a partir de sus esquemas cognitivos. Los procesos mentales puestos en juego se pueden resumir en los siguientes pasos: síncrexis (totalidad significativa), análisis de las partes constitutivas y síntesis (nueva totalidad comprendida). Esto implica que quien construye su conocimiento nunca lo hace a partir de elementos no significativos o aislados, por lo que la enseñanza-aprendizaje de la gramática parte del discurso, aunque no necesariamente del texto en uso y sobre la base de los casos puntuales que presente.

El objeto específico es aquí la lengua y, en particular, la gramática. Los principios teóricos en los que se fundamenta la propuesta corresponden a la teoría lingüística y de la adquisición desarrollada en Gramática Generativa (GG). Según esta, el desarrollo del lenguaje responde a principios biológicamente determinados y, por tanto, universales. Estos principios se parametrizan en contacto con una lengua particular a partir de la formulación de hipótesis lingüísticas que el hablante puede realizar en virtud de una estructura cognitiva, la facultad del lenguaje. Los esquemas cognitivos del lenguaje son específicos y modulares, y en la medida en que son genéticos, poseen una etapa crítica para la adquisición de una lengua dada. Como sostuve en Pascual (2013c), esto resulta sumamente relevante en la medida en que, por un lado, se presupone que el niño o el adolescente sabe mucho más de su gramática que lo que la escuela pretende enseñarle, es decir, que posee una competencia tal que le permite no cometer errores que violen las representaciones y reglas de la gramática nuclear de su lengua (que muchas veces la escuela pierde tiempo sustancial en describir y analizar); sin embargo, existen aspectos complejos (sintácticos y pragmáticos) de adquisición tardía que necesitan ser aprendidos (Hurtado 1982, 1984; Echeverría 1975).

Por otro lado, el hecho de que la adquisición llegue a un punto crítico de desarrollo cerca de la pubertad, implica que durante el período escolar el sujeto está en un momento óptimo para los aprendizajes lingüísticos y que lo que no consiga desarrollar en ese lapso difícilmente podrá utilizarse productivamente. Es por eso que el rol de la escuela se torna fundamental y por tanto debe definir qué es lo que el individuo sabe y no requiere enseñanza especial y qué es lo que necesita aprender para el mejoramiento de sus competencias lingüística y comunicativa.

En este marco, hace unos años que venimos trabajando en la investigación de una hipótesis central que se resume como sigue:

- (i) La reflexión metalingüística explícita se produce fundamentalmente sobre aspectos léxicos o discursivos, pero no parece existir en lo estrictamente sintáctico oracional, salvo que medie la intervención docente.
- (ii) Los aspectos sintácticos que requieren de reflexión están vinculados fundamentalmente con lo discursivo.

En diferentes trabajos (Pascual 2013b, 2013c, 2014) fundamentamos esta hipótesis con el análisis de producciones de niños, jóvenes y adultos de diferentes sectores sociales. Una sistematización de esto sumada a la consideración de un nuevo corpus permite corroborar que la reflexión metalingüística no parece ser necesaria en el nivel oracional, y esto puede explicarse a partir del hecho de que lo nuclear de la gramática es un componente codificado en ciertos principios abstractos susceptibles de parametrización que constituyen la Gramática Universal, y por tanto no se aprende, sino que se desarrolla en contacto con los estímulos adecuados⁵. Basta con observar la complejidad de ciertas estructuras sintácticas que utilizan los niños desde temprana edad, sin dificultad alguna y sin que nadie se las haya enseñado, para comprobarlo⁶.

Sin embargo, como veremos seguidamente, existen algunas representaciones de adquisición tardía que requieren ser abordadas en el proceso escolar de enseñanza-aprendizaje mediante trabajos sistemáticos que permitan activarlas. Esto significa que no precisan de reflexión sino sencillamente de activación mediante el uso y la manipulación consciente. En cambio, el análisis de producciones escritas y orales de niños, jóvenes y adultos muestran que los principales problemas gramaticales son producto de la secuenciación de dos o más enunciados, por lo que las dificultades que requieren de reflexión metalingüística corresponderían al discurso.

A continuación, se considerarán algunas estructuras sintácticas que necesitan en muchos casos ser activadas y otras discursivas que precisan de reflexión.

3. ESTRUCTURAS SINTÁCTICAS QUE REQUIEREN DE ACTIVACIÓN

Las representaciones sintácticas que más comúnmente deben ser activadas antes de cierta edad son estructuras de adquisición tardía. Según Hurtado (1982, 1984), se trata de estructuras complejas que corresponden a tres áreas generales de la sintaxis: el control de los sujetos de infinitivo, las frases relativas y los clíticos. Las causas por las cuales una estructura determinada es tardía pueden ser variadas. Entre ellas, se puede destacar la poca frecuencia en el habla del adulto o en la interacción entre adultos y niños, la pertenencia a la oralidad formal o a la escritura y la complejidad gramatical que presentan.

Entre las que son más tardías y, por lo tanto, persiste su dificultad en los últimos grados de la escolaridad primaria y en los primeros años de la secundaria, se encuentran las estructuras con sujetos derivados, con infinitivos, con cierta secuenciación de clíticos y las relativas con Preposición (P) en el Complementante (C).

⁵ Numerosos trabajos en lingüística generativa permiten corroborar esta hipótesis. Para una primera aproximación se puede ver Chomsky, N (1988), Fernández Lagunilla *et al.* (1995), Eguren *et al.* (2004), Uriagereka (2005)

⁶ A modo de ejemplo, es posible observar que ya a los 3 años de edad los niños interpretan y producen oraciones relativas. Para un mayor desarrollo de esto ver Hurtado (1982, 1984).

3.1. Estructuras con sujetos derivados

Gramaticalmente se trata de un fenómeno de movimiento que desplaza un sintagma nominal (SN) de su posición original a otra diferente. Ejemplo de esto son la *elevación de sujeto* con verbos como *parecer* y *resultar*, y la *voz pasiva*⁷. Oraciones como las que siguen no aparecen en las producciones de niños y rara vez en las de adolescentes:

- 1 El problema parece ser otro.
- 2 Juan resultó ser un canalla.
- 3 La escuela fue construida durante el siglo pasado.

En los diversos relevamientos de escritura que hemos realizado en alumnos de educación primaria y de los primeros años de la secundaria, no registramos ningún caso. Además, no solo los estudios de Hurtado, sino también los de Echeverría (1975) en diferentes formas dialectales del español, muestran que los niños tienen dificultades de interpretación de la pasiva hasta bastante tarde (8 o 9 años). Podemos agregar que más allá de esa edad persisten algunos problemas relacionados con su utilización. Si bien no es una estructura de uso frecuente en el habla de los adultos, es importante en la escritura ya que posibilita ciertas transformaciones discursivas fundamentales como la tematización o la elisión del agente.

3.2. Estructuras con infinitivos

Las principales representaciones sintácticas con infinitivos son las *causativas* y aquellas en las que el infinitivo es sujeto, objeto directo (OD) o predicativo. Las formas causativas con *hacer + infinitivo* presentan reemplazos sistemáticos, los cuales también son frecuentes en el habla de muchos adultos:

- 4 La maestra hizo leer a Juan el cuento elegido.
- 5 *La maestra lo hizo que lea.
- 6 *La hizo que se vaya del salón.

Diferentes tomas realizadas a niños con estructuras con infinitivos sujetos, OD y predicativos como (7), (8) y (9), permitieron corroborar que pueden llegar a interpretar las frases y repetirlas, pero excepcionalmente las usan en producciones espontáneas. Todo parece indicar que se adquieren y desarrollan con los filtros de la escritura:

- 7 Saber escuchar es muy importante.
- 8 Le echó la culpa a no saber escuchar.
- 9 Escuchar es saber prestar atención

⁷ La razón de estos movimientos reside en la asignación de caso estructural a los SSNN desplazados. En la elevación de sujeto, el verbo de la subordinada no está flexionado y no asigna caso nominativo, mientras que en la pasiva, la morfología verbal no asigna caso acusativo al SN; por tal razón ambos se mueven en busca de una posición marcada para caso.

3.3. Oraciones de relativo

Se trata de una de las representaciones estructurales más complejas de las lenguas humanas, ya que su procesamiento implica poner en relación un antecedente, un SQU (*que, quien, el cual*) y una huella (hueco producido por el desplazamiento del SQU a la posición inicial de la oración), conformando una cadena estructural. Sin embargo, en términos generales su uso es productivo desde temprana edad sin necesidad de aprendizaje, los niños sencillamente las adquieren. Los casos que presentan dificultad en la sintaxis oracional son restringidos y se relacionan con estructuras que son de uso muy escaso en la lengua oral, como las cadenas con presencia de una P en el C o con el relativo posesivo *cuyo*, que actualmente se encuentra en alto retroceso en la lengua oral. El hecho de que la ocurrencia de estas representaciones sea muy baja en el habla trae como correlato que su adquisición sea tardía, lo cual se pone de manifiesto en las producciones escritas incluso de adolescentes y adultos. Los que siguen son solo algunos ejemplos de relevamientos realizados a sujetos escolarizados de diferentes niveles:

- 10 Por mi casa abía un gato que siempre le daba de comer cuando venía. (10 años)
- 11 Era un día que el sol salía de las montañas.
- 12 mi papa tenía una moto que se le caía la gasolina
- 13 Es una película que trabaja la que actúa en “La momia”. (16 años)
- 14 La pelea que tubo Morocoa fue la ultima antes de quedar internado a causa de esa tos que el tanto hacia incapie (19años)
- 15 Una banda de rock que sus integrantes son todos estudiantes de acá. (17 años)
- 16 Es un cuento que el autor es también periodista. (16 años)

3.4. Pronombres clíticos

El sistema de clíticos es un componente fundamental de la lengua española. Facilita el desarrollo de estructuras relacionadas con el control de sujetos de infinitivos, de dislocaciones y de las formas causativas vistas anteriormente. En términos generales, son de adquisición temprana, aunque existen estructuras que ofrecen inconvenientes, como las que presentan clíticos dependientes de voz pasiva, aquellas en que se organizan en cadenas y las que tienen ciertas secuencias particulares. Cualquiera de ellas ofrece dificultades incluso para repetirla aún hasta los once años; en su lugar aparecen variadas formas de reemplazos. En la producción espontánea son estructuras que prácticamente no aparecen o lo hacen muy tardíamente. Los clíticos en dativo dependiente de un verbo en voz pasiva no se registran en los relevamientos realizados; son representaciones muy difíciles ya que se suma la pasiva que, como hemos visto, ofrece inconvenientes en sí misma. Formas como:

- 17 No me fue permitido trabajar.
- 18 Le fue aconsejado irse rápido.
- 19 Les fue solicitado que se retiraran.

no aparecen en las producciones infantiles ni adolescentes, así como tampoco en la de muchos adultos de clase media baja y baja, aunque son muy propias de la producción escrita. En las

pruebas realizadas aparecen algunos reemplazos que demuestran que resulta difícil incluso interpretarlas correctamente hasta bastante tarde (11 a 12 años):

- 20 Estímulo: Le fue permitido trabajar.
- 21 Reemplazos: Le pidieron permiso para trabajar. / Le dio permitido trabajar. / Se le fue permitido trabajar.

Las cadenas de clíticos se producen mediante la combinación de un clítico con un sintagma preposicional:

- 22 Le dio el regalo a la maestra.
- 23 Se me escapó a mí.

Una de las estructuras de este tipo que presentan dificultades son la reflexivas con el sintagma preposicional (SP) *a sí mismo/a*, las cuales no aparecen en la producción espontánea hasta alrededor de los 10 años. En pruebas de completamiento en las que se propone utilizar *a sí mismo/a*, *a mí mismo/a* en la construcción de oraciones a partir de una imagen, algunas de las respuestas incorrectas en niños de 11 a 12 años son del tipo:

- 24 Mi papá se está afeitando sí mismo.
- 25 A mí mismo mi papá se anda afeitando.
- 26 A ti mismo se afeita.

El régimen preposicional de algunos verbos ofrece mayores inconvenientes. Hurtado (1984) presenta variados resultados de relevamientos con ejercicios que consistían en formar frases con elementos dados, los sujetos entrevistados en muchos casos cambiaban la preposición o simplemente la omitían. Lo notable es que este tipo de errores se incrementa a partir de los 11 años:

- 27 Ellos se sonreían mismos (por Ellos se sonreían para sí mismos)
- 28 El señor piensa en sí mismo (por El señor piensa por sí mismo)
- 29 Están hablando ellas mismas (por Están hablando de sí mismas)
- 30 Por sí mismo se está leyendo solo (por Está leyendo por sí mismo)

Finalmente, los clíticos forman secuencias que siguen un orden determinado: *me/la, te/lo, se/los, nos/lo*. Las experiencias llevadas a cabo evidenciaron que, si bien no existen inconvenientes en la adquisición del orden secuencial, aparecen dificultades serias en cualquier secuencia en la que intervenga la forma *nos*. Las razones aparentemente son de índole fonológica. Muchos niños de 11 y 12 años no pueden siquiera responder a ninguna prueba que contenga la secuencia con *nos* y los que lo hacen, cometen errores como los siguientes:

- 31 Nos sacamos del zapato (por Nos lo sacamos del zapato) / Lo guardamos en el bolsillo (por Nos lo guardamos en el bolsillo)

4. ESTRUCTURAS SINTÁCTICAS QUE REQUIEREN DE REFLEXIÓN

Los aspectos gramaticales que requieren de reflexión metalingüística en el aprendizaje escolar parecen obedecer a fenómenos discursivos. La relación existente entre la sintaxis de la oración y la del discurso ha sido objeto de diversos estudios y ha recibido variados análisis en el marco de distintas perspectivas teóricas sintácticas, semánticas y pragmáticas. En el marco de la Gramática Generativa (GG), desde las primeras formulaciones de la Teoría Estándar Ampliada (TEA), Chomsky (1975a, 1975b, 1976, 1980), distingue la gramática de la oración de la gramática del discurso a fin de explicitar los límites del estudio de su modelo lingüístico. Su propuesta, en pocas palabras, consiste en caracterizar la gramática oracional como el conjunto de las propiedades formales de la estructura de la oración que permite establecer su Forma Lógica (FL); dicho de otro modo, la gramática oracional explicita las propiedades semánticas que están determinadas por la sintaxis.

Por otro lado, el estudio gramatical de las estructuras que se extienden más allá de los límites oracionales, permite establecer las reglas y condiciones del uso adecuado de las oraciones y establecer un puente entre la sintaxis y otros sistemas externos de conocimientos y creencias. No obstante, dada la limitación inicial de su objeto de estudio, dentro de la GG no ha habido avances sustanciales en este sentido. Sin embargo, recientemente, algunos planteos como los de la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson 1996; Wilson y Sperber 2004; Leonetti 2001; Leonetti y Escandell Vidal 2004) y los propuestos por otros autores (Bosque y Gutiérrez Rexach 2009, Rodríguez Ramalle 2014 y 2015) han comenzado a hacer aportes orientados a considerar las vinculaciones entre ambos niveles estructurales: gramática y discurso.

Desde esta perspectiva, se reconocen múltiples fenómenos de gran interés para el estudio de la sintaxis intra y extraoracional, entre los que se destacan las cuestiones relativas al orden —fenómenos como la focalización y la tematización, y su incidencia en la estructura informativa de la oración—, los actos de habla —la fuerza ilocutiva en oraciones imperativas, interrogativas y exclamativas—, o la parataxis e hipotaxis —ciertas relativas explicativas y, principalmente, construcciones adverbiales complejas que modifican a toda la cláusula, como las que denotan un evento que se vincula con la principal a través de una relación de condición, causa, fin o concesión⁸.

En esta oportunidad, abordaré dos fenómenos discursivos que presentan importantes dificultades en la construcción de los textos escritos de alumnos de educación primaria (EP), secundaria (ES), superior docente (ESD) y universitaria (EU). Se trata de ciertas estructuras en las que los pronombres relativos funcionan como marcadores discursivos y de la secuenciación oracional con relaciones de causa-consecuencia.

4.1. Relativos usados como marcadores

En trabajos anteriores (Pascual 2013c, 2014; Pascual *et al.* 2014a, 2014b) hemos mostrado muchos casos tomados de discursos orales y escritos en los que los hablantes emplean pronombres relativos, pero sin expresar una relación de subordinación, el relativo se introduce como un marcador de discurso con valores semánticos diversos y a veces ambiguos. La hipótesis explorada en Pascual R. y D. Romero (2014a, 2014b) plantea que los relativos, considerados como categorías procedimentales en el sentido desarrollado por la Teoría de la

⁸ Se puede encontrar una exhaustiva consideración de estos fenómenos en Bosque y Demonte (1999), vol. 3.

Relevancia (TR)⁹, pierden, en muchas estructuras, su vinculación con el antecedente y se gramaticalizan como marcadores de discurso, en algunos casos, integrando una preposición que deja de cumplir su función. A continuación, veremos algunos ejemplos de esto:

- 32 Yo un importante historiador del radicalismo, digo que el gobierno de Irigoyen se caracterizó por su “Plan de tierra y petróleo”, en la que el estado se reservaba un rol de intervención decisivo. (EP 6.^{to} año)
- 33 Los protagonistas empiezan a investigar un robo que sin darse cuenta la solución termina en su propia escuela y que descubren al culpable. (ES, 2.^{do} año)
- 34 Se jugaba el superclásico entre Boca y River en el año 2006 en el Torneo Clausura, River ganaba por un gol, en el cual los hinchas de River festejaban (...), los hinchas de Boca están muy nerviosos, cuando faltaban 15 minutos, Boca hace un cambio y entra a la cancha Guillermo, en el cual el partido estaba casi acabado. (ES, 3.^{er} año)
- 35 El lector realiza un muestreo, predice e infiere sobre el texto, pero las cuales pueden ser incorrectas. (ESD)
- 36 Un lector debe aplicar diferentes estrategias de lectura para la construcción del sentido del texto, los cuales se modifican. (ESD)
- 37 Al agruparse las partículas de gas y polvo, se produce la gravedad constituyendo objetos sólidos, en la cual la radiación del Sol empujó hacia afuera los elementos más gaseosos. (ESD, armado de un texto cohesivo a partir de oraciones dadas)
- 38 A esta situación Benveniste (1978) dirá que se caracteriza por ser un acto de apropiación de la lengua, es decir, instancia en el que cada sujeto utiliza el aparato formal de la lengua (...) (EU)
- 39 Al principio del cuento, el enunciador posee una enfermedad en la cual lo deja, en la mayoría del tiempo en la cama. (EU)
- 40 El cuento “Voz en el teléfono” de Silvina Ocampo, Fernando habla con una persona por teléfono. En el cual le cuenta lo que había sido su amor por el fuego. (EU)
- 41 Estos planetas están formados por hidrógeno y helio, en los cuales también se desarrollan importantes actividades meteorológicas. (EU)
- 42 La comunicación escrita tiene una percepción simultánea del texto en su totalidad, la cual el lector puede programar un tiempo para realizar la lectura. (EU)
- 43 Lo que se une no es una cosa con un nombre sino un concepto con la imagen acústica, que es la representación sensorial del objeto, que tenemos en la mente, que si la llamamos materia es sólo por oposición al concepto, que es de carácter abstracto. (EU)
- 44 Chomsky también formó parte de la Biolingüística. La cual es una ciencia que le interesa estudiar algo muy real como el cerebro, sus características, funciones, etc. (EU)
- 45 Esta teoría tuvo una reformulación, hecha por Kerbrat-Orecchioni, de igual manera dicha reformulación se hizo con el sustento teórico de Jakobson, la cual agregó elementos que se adecuan mejor. (EU)
- 46 El principio de arbitrariedad que es el vínculo que hay entre el significado y el significant, por el cual no hay ningún lazo natural que los una con la realidad por el cual es inmotivado. (EU)

⁹ Véase Sperber *et al.* (1986) y Wilson *et al.* (2004).

- 47 Esto depende también de la noción de gramaticalidad, donde el lingüista debe decidir si las expresiones cumplen con la regla lingüística. (EU)
- 48 Se asocia con la característica de valor asociada al signo lingüístico donde este tiene valor en oposición a otros signos. (EU)

Como ha sido desarrollado ampliamente en Pascual (2013c) y Pascual *et al.* (2014a), es posible observar el predominio de cláusulas explicativas que se yuxtaponen a la estructura precedente, pierden su carácter de subordinadas y funcionan como oraciones independientes. Esto puede corroborarse en hechos como: la ausencia de subordinación manifiesta en algunas oportunidades con marcas gráficas como el punto (40 y 44); en muchos casos no es posible determinar un antecedente, factor decisivo a la hora de interpretar una relativa; esto obedece a razones como la falta de adyacencia del relativo (37 y 45), la existencia de distintos constituyentes que pueden ser postulados como antecedentes (38, 41y 48), o su ausencia absoluta (35, 36 y 42); es frecuente la anomalía semántica en la relación entre SQU y el posible antecedente (34, 39 y 47) y la falta de concordancia (32 y 38); en ciertos casos, el relativo puede ser conmutado por pronombres o determinativos con valor pronominal y por conectores discursivos (por ejemplo, en 40 “En la cual” por “y”; en 41 “en los cuales” por “en ellos”, en 42 “la cual” por “por lo cual”, en 44 “La cual” por “Esta”, en 34 “en el cual” por “por eso” en el primer caso y por “pero” en el segundo), o simplemente eliminado (33); finalmente, hay algunas secuencias con acumulación enumerativa de cláusulas (43 y 46).

El funcionamiento independiente de las cláusulas parece obedecer a la pérdida en el SQU de los rasgos gramaticales de género y número, y de los conceptuales como persona y locación. Este hecho puede corroborarse independientemente en ciertos casos en los que aparecen elementos reasuntivos dentro de la cláusula, un fenómeno que resulta bastante común en la oralidad y que en ciertas oportunidades se presenta en la escritura:

- 49 Todo comenzó con su primera experiencia sexual en donde como producto de esta da vida a un nuevo ser, el cual decide darlo en adopción. (ES)
- 50 (...) tenemos cuatro paradas estipuladas en la ruta # primer parada Chivilcoy donde aquí se juntan las 7 0 10 unidades (...) (Promotor de una agencia turística)
- 51 (...) un montón de cuestiones que también las abrió este conflicto. (Intervención en una asamblea docente)
- 52 hoy hay un plenario # de SUTEBA disidente # donde ahí también se va a resolver la posición mañana # con respecto a la marcha de antorchas. (Intervención en una asamblea docente)
- 53 Lo que pasa es que es una mujer la cual ella siempre ha desfenestrado a todo el mundo (...) (Locutor radial, Radio Provincia, 14/4/14)
- 54 En la Plata tenemos muchos jardines botánicos los cuales no sabemos a veces apreciarlos (...) (Locutor radial, Radio Provincia, 20/09/14)

Por último, este proceso de pérdida de rasgos parece ir acompañado en varias oportunidades por una marcada información procedimental que funciona como una instrucción para establecer relaciones de causa-consecuencia. Los ejemplos dados a continuación están tomados de textos escritos por estudiantes de nivel medio y superior, a quienes he tenido la oportunidad

de solicitarles reformulaciones de sus propios escritos teniendo en cuenta los usos anómalos que se les marcaba. Las paráfrasis propuestas en cada ejemplo, realizadas por los propios sujetos, incluyen opciones que explicitan relaciones de causa-consecuencia:

- 55 Gobernó prácticamente sin recurrir al congreso y puso en práctica una política generalizada de intervenciones en el cual se proponía debilitar a la oposición. (EP, 6to año)
Paráfrasis: Gobernó prácticamente sin recurrir al congreso y puso en práctica una política generalizada de intervenciones porque se proponía debilitar a la oposición.
- 56 Se jugaba el superclásico entre Boca y River en el año 2006 en el Torneo Clausura, River ganaba por un gol, en el cual los hinchas de River festejaban (...), los hinchas de Boca están muy nerviosos, cuando faltaban 15 minutos, Boca hace un cambio y entra a la cancha Guillermo, en el cual el partido estaba casi acabado. (ES)
Paráfrasis: Se jugaba el superclásico entre Boca y River en el año 2006 en el Torneo Clausura, River ganaba por un gol, por eso los hinchas de River festejaban (...), los hinchas de Boca estaban muy nerviosos, cuando faltaban 15 minutos, Boca hace un cambio y entra a la cancha Guillermo, entonces el partido estaba casi acabado.
- 57 La obra teatral me pareció muy buena y emocionante, en la cual los actores supieron compenetrarse en sus respectivos personajes y transmitir sus emociones. (ESD)
Paráfrasis: La obra teatral me pareció muy buena y emocionante, porque los actores supieron compenetrarse en sus respectivos personajes y transmitir sus emociones.
- 58 La vida extraterrestre está asociada a un conjunto de elementos químicos (O, H, C, P, S) y condiciones muy específicas, en las cuales puede ser totalmente diferente a la que conocemos en la Tierra. (EU)
Paráfrasis: La vida extraterrestre está asociada a un conjunto de elementos químicos (O, H, C, P, S) y condiciones muy específicas, por eso puede ser totalmente diferente a la que conocemos en la Tierra.

Por lo visto, los pronombres relativos parecen comportarse como un marcador discursivo, en el sentido de Martín Zorraquino y Portolés (1999), en la medida en que funcionan como elementos lingüísticos que se caracterizan por perder los rasgos de flexión, la función gramatical y los rasgos conceptuales, por lo que solo contienen información procedimental, es decir, según la TR, un conjunto de instrucciones de procesamiento que operan sobre las unidades conceptuales y permiten llegar a una interpretación relativamente completa en el nivel semántico del discurso.

En los relevamientos realizados, he podido observar que la tendencia a utilizar este tipo de representaciones se incrementa progresivamente. Los casos son prácticamente inexistentes en EP, comienzan a aparecer en ES y abundan en ESD y EU. Probablemente esto se deba a la incidencia del filtro social de la escritura y a la falta de recursos gramaticales que tienen los estudiantes para producir textos formales cohesionados y poder reflexionar sobre la construcción de los mismos.

4.2. Secuenciación oracional con relaciones de causa-consecuencia

Desde el punto de vista semántico, las relaciones de causa-consecuencia abarcan distintos tipos de estructuras sintácticas: causales propiamente dichas, finales, condicionales, concesivas y consecutivas. Todas ellas se organizan en virtud de la forma en que se entienda la vinculación

entre causa y efecto: mientras que en las oraciones causales, condicionales y concesivas es relevante la causa, en las finales y consecutivas lo es el efecto. Tradicionalmente, estas representaciones han sido analizadas principalmente desde un punto de vista semántico y consideradas como subordinadas adverbiales (RAE 1973: 3.22.2) equivalentes a circunstanciales de la oración simple. Sin embargo, su heterogeneidad ha llevado a muchos autores a cuestionar tanto su carácter adverbial como el subordinado. Resulta imposible aquí adentrarse en esta discusión, solo vale aclarar que en muchos casos se plantea una distinción entre *adverbiales propias* (equivalentes a adverbios e incluidas en la oración, como las temporales, locativas y modales) e *impropias* (adjuntos a la oración no equivalentes a adverbios, como las causales, finales, condicionales, concesivas y consecutivas), por un lado, y entre *subordinadas*, *coordinadas* e *interordinadas* (relación de dependencia mutua), por otro. En general, existe consenso en que las *adverbiales propias* son subordinadas, mientras que las *impropias* son consideradas coordinadas o interordinadas¹⁰.

Más allá de las dificultades que siguen ocasionando su análisis y clasificación, resulta bastante claro que las relaciones sintácticas de causa-efecto exceden en muchos casos los límites de la oración e instauran conexiones discursivas. Con excepción de las subordinadas propias introducidas por *porque* y algunas finales construidas con *para + infinitivo* que actúan como modificadores del núcleo verbal dentro de la cláusula¹¹, se trata generalmente de oraciones que modifican a toda la cláusula y que por tanto no están integradas a ella, de hecho, pueden parafrasearse utilizando distinto tipo de conectores coordinantes o mediante la simple yuxtaposición en un orden determinado¹².

Desde un punto de vista pragmático, la causalidad suele estar estrechamente asociada a la temporalidad, en la medida en que lo que sucede antes se interpreta como causa de lo que ocurrirá después. Esto es relevante en tanto tiene incidencia directa en el orden sintáctico en que se expresan las relaciones de causa-efecto en ausencia de nexos específicos. Para cualquier hablante, resulta anómala una secuencia como “se fue a dormir y tenía sueño” frente a “tenía sueño y se fue a dormir”, y esto se debe a que la relación temporal antes-después se interpreta siempre como causa-efecto. Como sabemos, la jerarquización de los contenidos en el discurso no obedece necesariamente a relaciones temporales, por lo que puede resultar muy difícil organizar con coherencia la causalidad cuando no se dispone de los elementos gramaticales necesarios y cuando, por distintas razones, se prefiere presentar la causa con posterioridad a la consecuencia.

La observación de producciones escritas por niños de EP, permite ver lo costoso que puede resultarles explicitar las relaciones causales:

- 59 (...) se subió a la silla del papá, es muy alta para mí, y fue a la silla de la mamá, también es muy alta, bueno se subió en la más chiquita y justo se le rompió la silla del osito bueno tuvo sueño y se fue a dormir (EP 3er año)
- 60 Había una vez una nena muy pobre que vivía con su mamá y su hermano, después su mamá se enamoró de un hombre, se fueron a vivir juntos. La mujer dejó a sus dos hijos en la puerta de la casa de la mamá de la mujer (Irina abuela de los chicos) y bueno ellos se criaron junto con su abuela Irina. (EP 5to año)

¹⁰ Para una primera aproximación a este tema puede verse Galán Rodríguez, C (1999) quien realiza una minuciosa reseña de la bibliografía más destacada.

¹¹ Por ejemplo, *Me voy a dormir porque tengo sueño* y *Compré el libro para leerlo en vacaciones*.

¹² Por ejemplo, *Si me pagás la entrada, voy con vos al cine* puede parafrasearse por *Me pagás la entrada y voy al cine*; o *Llueve mucho por lo que me quedo en casa* por *Llueve mucho, me quedo en casa*.

- 61 Un día a la madrugada mi papa escucho un ruido pero no le dio importancia. Y luego de unos minutos escucha un maullido de un gatito y allí prendió la luz y mi gata Sofia tuvo una cria en mi cama justo a mis pies. (EP 5to año)
- 62 A mi cuando tenia 6 años y estabamos comiendo asado afuera en mi patio yo estaba en una silla ocsidada yo me estaba amacando mal cay para atrás y me clave un clabo en la cabeza me tuvieron que llevar al hospital a curarme la cabeza. Y cuando tenia 9 años mi papa tenia una moto que se le caia la gasolina cuando yo me fui arriba de la moto me cay se me abrió la erida me tuvieron que pegar con la gotita. (EP 5to año)
- 63 Había una vez un chico que se llamaba rumpaltinco vivía en un carruaje y era un brujo malvado en el mundo no existen los arboles por que son ladrillos apilados el sielo es verde no existen las nubes un día conosio a un aliens el lo quiso estafar el ogro se dio cuenta se pelearon pero un día resolvieron la cosa y fueron buenos amigos. FIN (EP 5to año)
- 64 Havia una ves un ciervo parlanchin que se llamaba Sadluzag, que era un ciervo muy querido y respetado. Un día cuando el ciervo estaba durmiendo el gigante de las mareas, que era un gigante de piedra que empuja las aguas dos veces al día y que esta ves las aguas las empuja muchas veces mas para inundar su pueblo. Sadlusag cuando se despertó por el agua salio a fuera y vio a el gigante de las mareas y salio a defender a su puebo después de un mes peliando gano Sadluzag se seco y todos bibieron felices por siempre. (EP 5to año)
- 65 El día 7 de mayo pasó en san Lorenzo un robo y uno de ellos agarró un matrillo y pegaba al candado el mayor de ellos agarró al hombre y le pegaron en la cabeza y a la mujer le dispararon en el ojo por que uno de ellos fue a la esquina agaro la pistola que tenía oculta y fue corriendo a esa casa. La mujer abia reconocido a uno de los 2 ladrones y le dispararon en el ojo. Desde ese día trataron de localizar a parientes de la mujer valeada. 6 hijos que tenia la pareja se quedaron con sus tíos, los hermanos del hombre golpeado, amigos de la mujer y compadres. (EP 6to año)
- 66 Por mi casa abia un gato que siempre le daba de comer cuando venia una ves mi vecino se murdo que también le gustaba ese gatito y un día por retroceder su auto el gatito venia a comer y el auto que retrocedia y lo atropello me puse muy triste. (EP 5to año)
- 67 Ayer creé una pelota mágica, visualize lo que quería transformar y lo golpeé con la pelota, se transformo en un televisor porque había una caja con muchos cables. (...) (EP 5to año)
- 68 (...) primero actué en Blancanieves yo era el mudo me dejaron actuar al publico porque yo empeze teatro a los dos años (...) yva pasando de enano a otro hasta que llegue a tartamudo después no seguí siendo mas enanno fui pájaro en Hansel y Gretel y ahora me pusieron texto y todavía estoy con mis amigos (EP 6to año)
- 69 Por como está el cuerpo el detective sabe aproximadamente descubre a que hora la mataron, aproximadamente 1.30 a 2.00. Luego por las huellas de Toni le hacen un interrogatorio a Toni y lo detienen (EP 6to año)

Independientemente de los grandes problemas textuales que presentan estas producciones, consideremos algunas formas en que los niños expresan la causalidad y cuáles son sus dificultades más importantes. En principio, cabe destacar que suelen apelar a la secuenciación lineal respetando un orden sintáctico correspondiente al orden temporal (59, 60, 62, 67, 69); si aparece algún nexos es escasamente *porque* (63, 65, 67) para la causa expresada con posterioridad y, más frecuentemente, el coordinante *y* con valor consecutivo (59, 61, 62, 64, 65, 66, 68); en ciertos casos, también se recurre a *bueno* utilizado como un marcador discursivo (59, 60). De tal modo, cuando la sucesión discursiva se corresponde con la temporalidad de la causa y el efecto, los inconvenientes parecen ser menores, la mayor dificultad radica en la carencia de

estructuras lingüísticas y nexos que permitan especificar los distintos matices de la causalidad.

Un problema importante parece residir en la inversión de la relación causa-consecuencia, es decir, cuando la causa se presenta con posterioridad, las dificultades aumentan y el resultado es anómalo. En el ejemplo (61), el hecho de que la gata haya tenido cría es la causa de todo lo que se dice anteriormente, sin dudas, con el propósito de generar suspenso en la secuenciación discursiva; sin embargo, el uso incorrecto de los tiempos verbales y la ausencia de marcadores apropiados (como podría haber sido “y era que...”, “lo que había ocurrido era que...”) producen un texto con problemas de coherencia. En (65), se presenta primero el hecho de que a una mujer le dispararon en el ojo, probablemente como un recurso efectista propio de una crónica policial; este hecho es consecuencia aparente de haber reconocido a los delincuentes, y no de que uno de ellos haya ido a buscar una pistola (que es la causa que se introduce con “por que”); esta estructuración es la que hace que posteriormente se tenga que reiterar con un “y” consecutivo la expresión “le dispararon en el ojo”.

Finalmente, la relación de los eventos en el discurso con un fin explicativo o justificativo – uno de los matices que más frecuentemente tiene la causalidad– requiere de formas verbales y de nexos específicos. En (63), la justificación de la inexistencia de árboles está dada por el causal “porque” cuando en realidad correspondería “ya que” o “debido a que”, más allá de la inadecuación del verbo “ser” como núcleo de la cláusula. En (67), ocurre algo similar, la explicación del hecho de que el objeto se transforme en un televisor se debe a que se trataba de una caja con muchos cables, y también está introducida por el causal “porque”. El ejemplo (69) también resulta anómalo dada que las dos justificaciones que se presentan, la posición del cuerpo y las huellas de Toni, se introducen simplemente con “por”.

5. CONCLUSIONES

Hemos intentado mostrar algunos ejemplos de fenómenos lingüísticos que requieren ser abordados en la enseñanza escolar de la lengua, discriminando aquellos que requieren activación en el uso de los que necesitan de reflexión metalingüística.

En el caso de las estructuras lingüísticas tardías de la sintaxis oracional, es fundamental activar usos, más que describir y analizar. Los niños y los adolescentes se arriesgan a utilizar representaciones tardías y complejas a partir de las posibilidades inherentes al sistema de la lengua que poseen si se les brindan las oportunidades para hacerlo dentro del período apropiado. Es parte del trabajo de la escuela crear y aprovechar las situaciones que permitan utilizarlas. Algunas formas posibles de trabajarlas son los ejercicios de paráfrasis, los completamientos, las transformaciones sintácticas, incluso con juegos que pueden consistir en el armado de oraciones a partir de elementos dados por el docente. El vocabulario específico que se emplee para conversar sobre los problemas que aparezcan o que requieran formar parte de consignas de trabajo, no siempre precisa de definiciones, al menos en la EP; es posible introducir términos como “sustantivo”, “verbo”, “sujeto”, etcétera, sin necesidad de preparar clases especiales cuyo objetivo sea caracterizarlos; se pueden incorporar progresivamente del mismo modo que los niños lo hacen con otras palabras que van aprendiendo.

En el caso de los encadenamientos oracionales que constituyen fenómenos discursivos, es necesario un trabajo reflexivo y sistemático, fundamentalmente en relación con la construcción del texto escrito. Para ello será necesario organizar secuencias didácticas de gramática en torno a un fenómeno determinado, promoviendo la investigación y la discusión, conjuntamente con la

realización de actividades que permitan sistematizar y consolidar lo aprendido.

En cualquiera de los dos casos, el trabajo gramatical puede organizarse en torno a uno o varios textos que se hayan leído o que se hayan producido en el aula, pero además debe realizarse en forma autónoma y descontextualizada. De la misma manera que en matemática los niños y adolescentes realizan factoreos, cálculos combinados o ecuaciones con total independencia de las situaciones concretas en que sea necesario aplicarlos, también es importante que realicen actividades gramaticales de distinto tipo sin necesidad de tener que relacionarlas con un caso particular abordado en los textos. Podrá aducirse que la matemática es un lenguaje artificial, por lo que requiere de una didáctica diferente, sin embargo, no debemos olvidar que la escritura también lo es y que, como tal, ofrece enormes dificultades que son claramente visibles en las producciones de la mayoría de los estudiantes¹³.

Finalmente, y volviendo a un punto crucial planteado al comienzo de este trabajo, es inexplicable que la formación docente de nivel superior no cuente con asignaturas en las que se aprenda gramática. Es verdaderamente difícil imaginar cómo puede un maestro o un profesor enfrentar la enseñanza-aprendizaje de fenómenos gramaticales como los que fueron expuestos anteriormente sin haber adquirido conocimientos de gramática oracional y textual.

La marginación de la que ha sido objeto la enseñanza de la gramática en los últimos años en la Argentina, tanto en los Diseños Curriculares como en los libros de textos escolares y en los materiales elaborados para uso docente, ha dado resultados sumamente negativos tal como puede constatarse en la escritura de los estudiantes de diferentes niveles, en los informes de las pruebas nacionales e internacionales de evaluación estudiantil, en la comprensión lectora y en los grandes inconvenientes que presentan los alumnos del nivel superior y universitario para afrontar la elaboración de géneros discursivos escritos, como informes, monografías o tesis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (directores). 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Bronckart, Jean Paul. 1985. *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* París, UNESCO.
- Camps, A. y F. Zayas (coords.). 2006. *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, GRAÓ.
- Camps, A.; O.Guasch, M. Milian, T. Ribas. 2006. L'écrit dans l'oral: le texte proposé, en R.Bouchard, M.-M. De Gaulmin y A. Rabatel (eds.), *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*. París: L'Harmattan: 293-310 (Trad. castellana enviada a M. Castedo).
- Chomsky, Noam 1986. *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*, Madrid, Alianza.
- Chomsky, Noam. 1975a. *Reflexiones sobre el lenguaje*, Barcelona, Planeta.
- Chomsky, Noam. 1975b. Questions of form and interpretation. *Linguistic analysis* 1:1, 75-109. [trad. cast.: *Cuestiones de forma y de interpretación*. Cuadernos Teorema. Valencia: Revista Teorema, 1977].
- Chomsky, Noam. 1976. Conditions on rules of grammar, en *Linguistic analysis* 2:4: 303-352. [Trad. cast. Condiciones sobre las reglas de la gramática. En: N. Chomsky: *Ensayos sobre la forma y la interpretación*. Madrid, Cátedra, 1982: 95-185].
- Chomsky, Noam. 1980. *Reglas y representaciones*, México, FCE.
- Chomsky, Noam. 1988. *El lenguaje y los problemas de conocimiento*, Madrid, Visor.
- Dirección General de Cultura y Educación. 2006. *Diseños Curriculares para la Educación Secundaria*, Gobierno de la Prov. de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. 2008. *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Volumen 1: Primer Ciclo; Volumen 2: Segundo Ciclo, Gobierno de la Prov. de Buenos Aires.

¹³ En Pascual (2013a) reseñé las principales razones por las que la escritura es considerada un lenguaje artificial.

- Dirección General de Cultura y Educación. 2009. *Diseño Curricular para la Educación Superior*, Gobierno de la Prov. de Buenos Aires.
- Echeverría, M. 1975. *Late Stage in the acquisition of spanish syntax*. Tesis de doctorado, Seattle, Universidad de Washington.
- Eguren, Luis y Olga Fernández Soriano. 2004. *Introducción a una sintaxis minimalista*, Madrid, Gredos.
- Fábregas Alfaro, A. 2005: *La definición de la categoría gramatical en una morfología orientada sintácticamente: el caso de los nombres y de los adjetivos*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid. Inédita.
- Fernández Lagunilla, Marina y Alberto Anula Rebollo. 1995. *Sintaxis y cognición. Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos*, Madrid, Síntesis.
- Galán Rodríguez, Carmen. 1999. La subordinación causal y final, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (directores), *Gramática descriptiva de la lengua española, Vol. 3*, Madrid, Espasa: 3597-3642.
- Halliday, M. A. K. 1979. *El lenguaje como semiótica social*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Hurtado, A. 1982. *Teoría lingüística y adquisición del lenguaje*, México, SEP, OEA.
- Hurtado, A. y colaboradores. 1984. *Estructuras tardías en el lenguaje infantil*. México, SEP, OEA.
- Jolibert, J. 1994. *Formar niños lectores de textos*, Chile, Dolmen Ediciones.
- Jolibert, J. 1995. *Formar niños productores de textos*, Chile, Dolmen Ediciones.
- Karmiloff-Smith, A. 1992, *Más allá de la modularidad*, Madrid, Alianza Editorial.
- Leonetti, M. 2001. Gramática y Teoría de la Relevancia. Ms. UNR.
- Leonetti, M. y M.V. Escandell Vidal. 2004. Semántica conceptual/Semántica procedimental, en *Actas del V Congreso de Lingüística General*, Madrid, Arco.
- Martín Zorraquino, María Antonia y José Portolés Lázaro. 1999. Los marcadores de discurso, en I. Bosque, y V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española, Vol. 3*, Madrid, Espasa: 4051-4213.
- Milian, M. y A. Camps. 2006. El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG), en A. Camps (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua*, Barcelona, Graó: 25-53.
- Pascual, Rosana y Daniel Romero (eds.). 2013. *Lenguaje y comunicación: Introducción a los principales problemas y perspectivas teóricas*, Buenos Aires, Ed. Nueva Librería.
- Pascual, Rosana y Daniel Romero. 2014a. Un caso de cambio categorial: los relativos como marcadores de discurso, Ponencia presentada en el XIV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (SAL): *Palabra, Pensamiento y Mundo: De la lengua a la interculturalidad*, Universidad Nacional de Catamarca, 22 al 25 de abril de 2014.
- Pascual, Rosana y Daniel Romero. 2014b. Relativos, un caso de cambio categorial. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Letras. *Transformaciones culturales: Debate de la teoría, la crítica y la lingüística*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 25 al 29 de noviembre de 2014.
- Pascual, Rosana. 2013a. Introducción: La problemática del lenguaje, en R. Pascual y D. Romero (eds.), *Lenguaje y comunicación: Introducción a los principales problemas y perspectivas teóricas*, Buenos Aires, Ed. Nueva Librería: 11-63.
- Pascual, Rosana. 2013b. La actividad metalingüística en el aprendizaje de la lengua. Consideraciones teóricas y aportes didácticos, en María R. Guevara y Katerinne G. Leyton (eds.) volumen temático *Enseñanza de la Gramática*, Mendoza, Editorial FFyL-UNCuyo y SAL.
- Pascual, Rosana. 2013c. Sintaxis y reflexión metalingüística. Un caso particular: las relativas en la producción escrita, en *Terceras Jornadas Internacionales de investigación y práctica en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, julio 2013, Bariloche, Editorial Geise: 580-591.
- Pascual, Rosana. 2014. La actividad metalingüística en el aprendizaje de la lengua, *Actas del I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica*.
- Real Academia Española. 1973. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Ribas, T.; M. Milian, O. Guasch, y A. Camps. 2002. La composición escrita como objeto de reflexión, en J. M. Cots y L. Nussbaum (eds.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida, Ed. Milenio: 167-184.
- Rodríguez Ramalle, T. 2014. Conexiones discursivas y subordinación: recursos sintácticos y conjunciones, *Signo y Señal*, 25: 261-283.
- Rodríguez Ramalle, T. 2015. *Las relaciones sintácticas*, Madrid, Síntesis.
- Sperber, D. y D. Wilson. 1986. *Relevance: Communication and Cognition*, Oxford, Blackwell.
- Sperber, D. y D. Wilson. 1996. *La relevancia*, Madrid, Visor.
- Uriagereka, J. 2005. *Pies y cabeza*, Madrid, Antonio Machado Libros.
- Wilson, D. y D. Sperber. 2004. La Teoría de la Relevancia, en *Revista de Investigación Lingüística*, Vol. VII: 237-286.