

La Formación Docente en Alfabetización Inicial

La Formación Docente en Alfabetización Inicial

2009 - 2010

**2009
2010**



La Formación Docente en Alfabetización Inicial

**LA FORMACIÓN DOCENTE EN
ALFABETIZACIÓN INICIAL**

2009 - 2010

*** PRESIDENTA DE LA NACIÓN**

Dra. Cristina FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

*** MINISTRO DE EDUCACIÓN**

Prof. Alberto SILEONI

*** SECRETARÍA DE EDUCACIÓN**

Prof. María Inés ABRILE de VOLLMER

*** SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS**

Dr. Alberto DIBBERN

*** CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN**

Prof. Domingo DE CARA

*** SUBSECRETARÍA DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO**

Lic. Eduardo ARAGUNDI

*** SUBSECRETARÍA DE EQUIDAD Y CALIDAD**

Lic. Mara BRAWER

*** SUBSECRETARÍA DE COORDINACIÓN ADMINISTRATIVA**

Arq. Daniel IGLESIAS

*** DIRECCIÓN EJECUTIVA DEL INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE**

Lic. Graciela LOMBARDI

*** DIRECCIÓN NACIONAL DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN**

Lic. Andrea MOLINARI

*** COORDINACIÓN DEL CICLO DE ALFABETIZACIÓN INICIAL
y EDICIÓN DE LOS MATERIALES**

Prof. Sara Melgar y Prof. Emilce Botte

*** ISBN**

978-950-00-0754-2

*** DISEÑO**

María Pía Reyes

*** SECRETARIA**

Muriel Picone

ÍNDICE

Presentación

de Graciela Lombardi, Directora Ejecutiva a/c del Instituto Nacional de Formación Docente 7

Presentación

de Cristina Armendano, Coordinadora Programa EUROsociAL /educación Fundación - OEI 8

Estudio preliminar

Sara Melgar y Emilce Botte 11

La enseñanza inicial de la lengua escrita

María Clemente Linuesa 35

APORTES DE LA PSICOLINGÜÍSTICA A LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Apuntes de psicolingüística

Alejandro Raiter 63

Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística

Virginia Jaichenco 73

Conciencia fonológica y desarrollo lector

Julieta Fumagalli 89

Algunas consideraciones sobre el papel de la morfología en la lectura

Laura Giussani 103

APORTES DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA A LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Aproximaciones a la sociolingüística

Paula García y Mariana Szretter Noste 119

APORTES DE LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS A LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Gramática del español como segunda lengua

Dorotea Lieberman 139

APORTES DE LA GRAMÁTICA A LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria

Guiomar E. Ciapusio 183

Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria

Ángela Di Tullio 201

La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente

Isabel Otañi 215

La enseñanza de la gramática y el conocimiento lingüístico de los niños

Zulema Solana 231

PRESENTACIÓN

La formación docente tuvo y tiene la responsabilidad de proveer a los sistemas educativos de personas formadas y capaces de llevar adelante la enseñanza y la formación de las nuevas generaciones. La actividad sustantiva para la cual se forman maestros y profesores es la enseñanza entendida como una intervención social e intencional que redunde en la formación ciudadana y garantice el cumplimiento efectivo del derecho a la educación a niños, niñas y adolescentes.

Por ello, el fracaso escolar debe constituir un desafío para todos los actores involucrados en los sistemas educativos, y en particular para los formadores de futuros maestros. Las dificultades reiteradamente vinculadas a la repitencia en los primeros años de escolaridad muestran una alta correlación entre alfabetización y fracaso.

Eso obliga al sistema formador a poner prioridades en las políticas de la formación inicial y continua. Una de esas prioridades es la Alfabetización Inicial, y su inclusión en la formación básica del maestro constituye una decisión ineludible si consideramos la implicancia educativa, social y política de los procesos alfabetizadores en las trayectorias individuales de los estudiantes.

El Instituto Nacional de Formación Docente se ha propuesto encarar una profunda revisión del estado de situación de la formación en materia de alfabetización y de la construcción misma de su campo profesional. En tal sentido, ha conjugado los esfuerzos y perspectivas del currículo de formación docente, del desarrollo profesional de formadores y maestros y de la investigación educativa con el objeto de revisar y mejorar las prácticas de formación de futuros docentes.

La obra que presentamos recopila este trabajo conjunto entre el desarrollo curricular, la investigación y el desarrollo profesional de los formadores que intenta poner en marcha una política integral que -haciendo foco en las prácticas de alfabetización,- dé cuenta de cómo asumimos nuestras responsabilidades frente al derecho a la educación de las futuras generaciones.

Graciela Lombardi

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente

PRESENTACIÓN

Miles de niños y niñas de América Latina viven en situación de inequidad y de extrema pobreza, con sus derechos negados, sin cubrir sus necesidades básicas y con un porvenir incierto en contextos que amenazan su salud, deterioran su desarrollo y ponen en riesgo su destino escolar, ya que son muchos los que fracasan, repiten o abandonan la escuela.

Es en el marco de **EUROSociAL**, programa de cooperación de la Unión Europea para América Latina, que la Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la OEI pueden dar cuenta, una vez más y en este caso desde el Ministerio de Educación de Argentina, de sus propósitos institucionales dirigidos al fortalecimiento de las políticas públicas y estrategias que conduzcan a la plena inclusión educativa de niños y niñas.

La plena inclusión educativa tiene un primer significado claro que es la expansión de la cobertura del sistema y la ampliación de la red escolar como responsabilidad del Estado. Este objetivo cuantitativo ha contado con políticas efectivas y respuestas favorables por parte de los gobiernos y sociedades de la región en los últimos años.

Más complejo y más decisivo es encontrar aquellas condiciones pedagógicas e institucionales que hagan posible, a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad escolar, no solamente ingresar al sistema educativo, sino permanecer en él y lograr los aprendizajes que les permitan el ejercicio de una ciudadanía plena.

Para los sistemas educativos latinoamericanos existen problemas estructurales, auténticos nudos críticos, como son la repitencia, la sobreedad y el desgranamiento (deserción). Detrás de todas estas situaciones están los niños y las niñas que han fracasado en sus aprendizajes escolares.

El fracaso escolar en la escuela primaria, en la mayor parte de los países de América Latina, ocurre en los primeros años de la escolaridad y está ligado a fallas en los logros de aprendizaje en la alfabetización inicial y en los inicios de la actividad matemática.

Cuando la alfabetización inicial y el inicio en las actividades matemáticas han fallado, sus efectos se manifiestan en la repetición de los primeros grados, con la recaída en fracasos posteriores y finalmente con el abandono escolar.

Partimos de la convicción de que todos los niños/as pueden aprender bajo las condiciones pedagógicas adecuadas, y que una parte importante de esas condiciones está bajo el control de las políticas educativas, de los centros escolares y muy especialmente de los profesores y maestros.

El Programa EurosociAL en su línea de educación en contextos urbanos analizó en profundidad políticas y programas que intentan dar respuestas adecuadas a los problemas de inclusión educativa en las ciudades. Una de las conclusiones más firmes de estos estudios ha sido la necesidad de hacer un replanteamiento de las políticas preventivas que se han de situar en los inicios de la escolarización, es decir, en los aprendizajes básicos de la lectoescritura y el cálculo. Redefinir esos aprendizajes básicos desde la perspectiva de la formación docente es una de las cuestiones clave.

A partir de estas consideraciones, el Programa EurosociAL, a través de la Fundación Iberoamericana y la OEI, toma la decisión de fortalecer y priorizar algunas de las condiciones de escolaridad (docentes, currículo, materiales, etc.) que contribuyen a prevenir el fracaso escolar y la deserción temprana en las escuelas de las zonas más vulnerables de la Argentina. En consecuencia, apoya al programa de “Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial” que está realizando el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de Argentina, junto con las administraciones educativas provinciales.

Por último queremos expresar nuestro deseo de que esta serie de productos multimediales, que hoy presentamos, ayuden a las políticas educativas nacionales y provinciales, en torno a la lucha contra el fracaso escolar y la apertura de los sistemas educativos para hacer reales las políticas preventivas e inclusivas. Rescatamos en este trabajo dos cuestiones importantes:

- 1) el desarrollo profesional de los formadores en alfabetización inicial, destinatarios de esta producción y del programa, que garantiza el sostenimiento de acciones de innovación;
- 2) la presentación de materiales, cuya variedad y riqueza posibilitan el análisis y la reflexión colectiva de los formadores.

Cristina Armendano



ESTUDIO PRELIMINAR



PRÓLOGO

// Introducción

Estos materiales que ponemos a disposición de autoridades nacionales y jurisdiccionales, equipos técnicos, docentes y estudiantes de los Institutos de Formación Docente son el producto del Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial, llevado a cabo en el Ministerio de Educación de la Nación Argentina durante los años 2008 y 2009, con la organización del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

Cada uno de los trabajos que presentamos es el resultado de las reflexiones de distinguidos equipos académicos y especialistas invitados, que contribuyen desde distintas perspectivas y enfoques al tema de la Alfabetización Inicial. Se suma a este aporte un trabajo específico del Área de Investigación del INFD. Además, en las jornadas del Ciclo, fue posible contar con valiosos materiales elaborados a partir del trabajo conjunto con los docentes participantes.

Damos a conocer estas producciones gracias al apoyo y gestión del Programa EUROsocial / educación y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que, comprendiendo el valor de su edición y distribución en todos los profesorados del país, posibilita que estos documentos lleguen a quienes son sus destinatarios naturales.

Asimismo, a través de las filmaciones obtenidas en estos mismos encuentros, se incluye una selección de las intervenciones de los expositores, material que seguramente será utilizado de manera provechosa por los docentes y equipos técnicos provinciales.

Ponemos a su consideración un cuadernillo de trabajo con sugerencias relacionadas con el material anteriormente mencionado. Descontamos que la creatividad del trabajo cotidiano podrá multiplicar estas actividades y seguramente circularán por nuestro espacio virtual para crecimiento de todas las cátedras involucradas en la temática.

Hemos apreciado en los encuentros del Ciclo un alto nivel de interés por parte de los colegas participantes respecto de las propuestas presentadas. Las exposiciones de los expertos fueron seguidas por intervenciones criteriosas e inteligentes y fue a partir de sus dudas, aportes, reflexiones y sugerencias que se creó un clima de auténtico trabajo colectivo y de crecimiento individual.

Para los colegas de todo el país va nuestro reconocimiento ya que, desde su práctica áulica o desde su lugar en los equipos técnicos provinciales, han podido hacernos pensar cuánto se hizo, se hace y se podrá hacer por mejorar la alfabetización en nuestro país.

// Antecedentes: la inclusión de la alfabetización en la formación docente

La temática de la alfabetización inicial fue contenido de distintas propuestas de desarrollo profesional destinadas a formadores de IFD, como la del Proyecto Magisterio Enseñanza Básica (MEB, 1986-1990) durante el primer gobierno democrático posterior a la dictadura militar y la del Proyecto de Transformación de la Formación Docente (PTFD) en la década del 90.

Entre 2000 y 2001 el Programa de Fortalecimiento de la Capacitación incluyó un módulo referido a la temática. Entre sus destinatarios se encontraban profesores de distintos IFD del país; sin embargo, esta participación no suponía su representación provincial y los contenidos abordados no alcanzaron a ser sistemáticamente institucionalizados.

En el año 2002 se realizaron un seminario federal y seminarios regionales, destinados exclusivamente a profesores de IFD. Especial repercusión tuvieron los de las regiones NEA y NOA. Para esta última región se realizó en diciembre de 2003 un segundo seminario. Desde entonces, se concretaron distintos proyectos provinciales; sin embargo, ninguno tuvo el carácter federal, la continuidad y el carácter vinculante que hubiese permitido su instalación como política del Estado.

A partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) de 2006 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente, con especial referencia a la Formación de Docentes Inicial y Continua como una parte importante de las funciones del Sistema Educativo Argentino (LEN, art.71 al 78). Este Instituto se

constituye como un organismo regulador de la formación de docentes en el ámbito nacional, y tiene entre sus funciones la promoción de políticas nacionales y la formulación de lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua (LEN art. 76, inciso d.)

Con fecha 7 de noviembre de 2007 por Resolución N° 24/ 2007 de la VII Asamblea del Consejo Federal de Educación, se aprueban los Lineamientos Curriculares Nacionales, que involucran a las provincias en el cambio curricular. Paralelamente, el INFD inicia acciones de asistencia técnica y financiera para todas las jurisdicciones que lo requieran, a fin de fortalecer la preparación de los diseños curriculares de la formación docente en cada una de ellas.

Asimismo, en trabajo conjunto de especialistas de la Dirección de Currículum del Ministerio de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente, con el objetivo de acompañar la tarea de redacción de estos documentos, se presentaron en 2008 las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares de Lengua y Literatura en las que se da cuenta de las diversas problemáticas que se relevan respecto de la enseñanza de la alfabetización inicial, así como se exponen propósitos y orientaciones para la selección de contenidos de la formación inicial de maestros en alfabetización para el nivel.

Ofrecemos una síntesis de los Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN) para la Formación Docente Inicial, con el fin de recuperar el marco político, técnico y pedagógico en el que se origina e inscribe la inclusión de la alfabetización como unidad curricular.

En la Introducción a dicho documento, el Estado Nacional asume

“...el compromiso de trabajar en forma sostenida para superar la fragmentación educativa y la creciente desigualdad que se observa en el país, generando iniciativas que conlleven a la construcción de una escuela que forme para una ciudadanía activa en dirección a una sociedad justa. La identificación de circuitos diferenciados dentro del país y aun dentro de una misma jurisdicción, pese a los esfuerzos de los distintos actores para revertirlos, plantea el desafío de tratar de elevar los distintos niveles de calidad de la educación y particularmente el fortalecimiento y mejora permanente de la formación docente”.

Siguiendo esta misma línea de razonamiento, la alfabetización inicial plena, oportuna y de calidad constituye la piedra basal para superar la fragmentación educativa y formar ciudadanos. Por lo tanto, el fortalecimiento de la formación de docentes en este saber específico se constituye en obligación central de las instituciones involucradas en ello.

En ese apartado, asimismo, se apela a la flexibilidad que debe manifestar la formación de docentes para adecuar sus propuestas a las exigencias de los tiempos:

“La estructura, organización y dinámica curricular de la FDI deben ser periódicamente revisadas con el fin de mejorarlas y adecuarlas a los desafíos sociales y educativos y a los nuevos desarrollos culturales científicos y tecnológicos. La aprobación de la Ley de Educación Nacional representa una importante oportunidad para esta revisión, adecuándola a los cambios en el sistema educativo y homologando la formación inicial a cuatro años en todos los profesorados.”

En ese apartado, asimismo, se apela a la flexibilidad que debe manifestar la formación de docentes para adecuar sus propuestas a las exigencias de los tiempos: “La estructura, organización y dinámica curricular de la FDI deben ser periódicamente revisadas con el fin de mejorarlas y adecuarlas a los desafíos sociales y educativos y a los nuevos desarrollos culturales científicos y tecnológicos. La aprobación de la Ley de Educación Nacional representa una importante oportunidad para esta revisión, adecuándola a los cambios en el sistema educativo y homologando la formación inicial a cuatro años en todos los profesorados.”

En los Capítulos I: Definición y Alcance de los LCN y II: Niveles de Concreción del Currículo, se señalan algunos aspectos que reclaman la participación institucional activa y comprometida del colectivo docente, ya que, como señala el documento, los mejoramientos pueden planificarse sobre el papel, pero han de concretarse en la esfera de los hechos:

“...Los LCN constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Como tal, los LCN alcanzan a las distintas jurisdicciones y, por ende, a los ISFD dependientes de ellas, y a las propuestas de formación docente dependientes de las universidades.”

“El diseño y puesta en marcha de las nuevas propuestas requiere, en paralelo, estimar las necesidades de asistencia técnica y de capacitación para su eficaz desarrollo.”

En el documento (Capítulo II) se expone la importancia que revisten los siguientes niveles de decisión y desarrollo, y las funciones que conlleva cada nivel de concreción:

La regulación nacional: define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo. Esta regulación se enmarca en los LCN dirigidos a fortalecer la integración, congruencia y complementariedad de la FDI, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones y el reconocimiento nacional de los estudios. Asimismo, el nivel nacional brindará asistencia técnica para los desarrollos provinciales y apoyará los procesos de capacitación para la puesta en marcha de las propuestas.

La definición jurisdiccional: a través del diseño y desarrollo del plan de formación provincial a partir de los LCN., se espera que cada jurisdicción pueda elaborar los diseños curriculares pertinentes y culturalmente relevantes para su oferta educativa, considerando un margen de flexibilidad para el desarrollo de las propuestas y acciones de definición institucional local.

La definición institucional: elaborada por los ISFD, permite la definición de propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los estudiantes. Estas acciones se desarrollarán considerando los márgenes de flexibilidad que los desarrollos jurisdiccionales otorguen, asumiendo las necesidades locales y complementando la currícula con contenidos pertinentes.

Es destacable en este último punto la alta responsabilidad que cabe a las instituciones formadoras ya que, lejos de conformarse desde el lugar de la obediencia, son el ámbito donde encarnan los abordajes críticos, las viabilidades y las articulaciones contextuales. Esta responsabilidad general llega a sus más altos niveles a la hora de enseñar a alfabetizar, dado que sobre este saber, sin dudas, se asienta la escolaridad completa.

El capítulo III se refiere en estos términos a la docencia y su formación:

“La docencia es una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico- culturales, pedagógica, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal.”

“...Dada la importancia social, cultural y humana de la docencia, su formación implica un proceso continuo, que no se agota en la formación inicial, sino que acompaña toda la vida profesional de los docentes. Pero la formación inicial tiene un peso sustantivo, desde el momento que genera las bases de este proceso, configura los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas de la docencia y habilita para el desempeño laboral en el sistema educativo.”

Los saberes específicos del docente lo caracterizan como un profesional de exigente desempeño:

* Práctica de mediación cultural, reflexiva y crítica con capacidad para contextualizar la enseñanza, facilitar diferentes y mejores aprendizajes y apoyar procesos democráticos en las instituciones y en las aulas.

* Trabajo profesional institucionalizado con autonomía y responsabilidad profesional para enseñar y construir espacios de trabajo compartido superando tareas individualistas. El profesional docente ha de ser reconocido por su responsabilidad en la enseñanza y sus propuestas educativas.

* Práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de conocimientos y de las formas apropiadas de ponerlos a disposición de sus alumnos, en contextos de diversidad.

* Práctica centrada en la enseñanza que implica, entre otras, capacidades para:

- * dominar y actualizar los conocimientos a enseñar;
- * reconocer, adecuar, producir y evaluar contenidos curriculares;
- * identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos para concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos que tengan en cuenta la diversidad contextual;
- * acompañar el aprendizaje de los alumnos detectando factores que lo potencien u obstaculicen;
- * tomar decisiones en cuanto a los tiempos y al ambiente del aula para permitir logros en el aprendizaje;
- * seleccionar y utilizar recursos y metodologías que faciliten el trabajo grupal e individual y el uso de nuevas tecnologías aplicadas a la escuela;
- * participar en intercambios con las familias y el contexto y trabajar en equipo con otros docentes en proyectos institucionales compartidos

Las fuertes expectativas planteadas hasta aquí en términos de compromiso social, intelectual y pedagógico de la formación docente, su creciente autonomía para organizarse institucionalmente y el perfil cada vez más profesionalizado de la docencia, reclaman ponderadas decisiones institucionales, para las cuales los Lineamientos aportan las siguientes precisiones:

En el capítulo IV, referido a los Diseños Curriculares, se estipulan las cargas horarias mínimas así como se expresa que un máximo del 20 % de la carga horaria se puede destinar a la definición institucional de la propuesta. Se incrementa la duración de la Formación docente, aunque se precisa que esta modificación implica no solo agregar más horas a lo que está vigente sino optimizar esta oportunidad de cambio curricular para superar vacíos y debilidades de la formación inicial.

Respecto de la organización de los campos del conocimiento en la formación docente, se detallan tres ámbitos necesariamente interrelacionados:

Formación general: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y de dominio de campos conceptuales, interpretativos y valorativos en relación con la cultura, el tiempo y el contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y formación para actuar en contextos socioculturales diferentes.

Formación específica: dirigida al estudio de disciplinas específicas, su didáctica y las tecnologías educativas particulares dentro del nivel, modalidad y especialidad para la que se forma.

Formación en la práctica profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones y en las aulas.

En el artículo 49.1 se recomienda:

“En los profesorados que forman maestros para educación inicial, primaria y especial incluir el estudio de los contenidos de enseñanza, considerando la organización epistemológica que corresponde a los DC de la jurisdicción para cada nivel educativo y especialidad (disciplinas, áreas, etc.) sin excluir, cuando se trate de agrupamientos en áreas, el posible tratamiento previo de dichos contenidos con formatos disciplinares.”

“En los profesorados de educación inicial, educación primaria y educación especial, incluir al menos una unidad curricular para cada una de las didácticas específicas (Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.), centradas en los marcos conceptuales y las propuestas didácticas particulares de una disciplina o áreas disciplinar. En el caso de los profesorados en educación especial, esta unidad curricular hará especial referencia a su enseñanza en este campo específico. En éstas y/u otras unidades curriculares cuyo objeto de enseñanza sea la didáctica específica de un campo disciplinar, se incluirán además espacios de desarrollo e innovaciones de enseñanza y el estado actual de la investigación en dicho ámbito.”

Bajo el título de “La formación en la práctica profesional” se focaliza la importancia de este campo en la formación de los futuros docentes mediante su inclusión desde los primeros momentos de la carrera. Se

recomienda especialmente dar forma al trabajo interdisciplinario adentro de la institución, especialmente entre los docentes que tienen a su cargo las didácticas específicas junto con los profesores de las prácticas, ya que este espacio se constituye como eje integrador en el desarrollo de los diseños curriculares. Se recomienda construir otro espacio de trabajo conjunto entre los profesores del ISFD y los docentes de las escuelas asociadas. La integración en redes entre ambas instituciones puede generarse a partir de proyectos compartidos.

Según se distribuyan las unidades curriculares en materias o asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo o se los considere como instancias para cursar de manera obligatoria u optativa con una asignación determinada de horas cátedra, se conforman opciones curriculares.

Así es como en el capítulo V del documento analizado se especifica que:

“...La enseñanza no sólo debe pensarse como un determinado modo de transmisión del conocimiento, sino también como un determinado modo de intervención en los modos de pensamiento, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento. Para ello, los diseños curriculares pueden prever formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente.”

Es conveniente profundizar la lectura de los Lineamientos en lo que se refiere a los formatos, especialmente a la hora de incorporar la unidad alfabetización inicial a la currícula, a fin de optimizar la formación de los docentes que van a enseñar a leer y escribir.

Las distintas configuraciones descriptas son:

Unidades curriculares: “instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes.”

Materias o asignaturas: “enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Asimismo, ejercitan a los alumnos en el análisis de problemas, en la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de bancos de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita y, en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional, etcétera.” ...” pueden adoptar la periodización anual o cuatrimestral, incluyendo su secuencia en cuatrimestres sucesivos.”

Seminarios: “...instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluyen la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades permiten el cuestionamiento del “pensamiento práctico” y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento. Se adaptan bien a la organización cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/problemas.”

Talleres: “...unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. El desarrollo de las capacidades que involucran desempeños prácticos envuelve una diversidad y complementariedad de atributos, ya que las situaciones prácticas no se reducen a un hacer, sino que se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. ..” se incluyen las competencias lingüísticas para la búsqueda y organización de la información, para la identificación diagnóstica, para la interacción social y la coordinación de grupos, para el manejo de recursos de comunicación y expresión, para el desarrollo de proyectos educativos, para proyectos de integración escolar de alumnos con alguna

discapacidad, etcétera.”

Trabajos de campo: *“...espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones... operan como confluencia de los aprendizajes asimilados en las materias y su reconceptualización, a la luz de las dimensiones de la práctica social y educativa concreta, como ámbitos desde los cuales se recogen problemas para trabajar en los seminarios y como espacios en los que las producciones de los talleres se someten a prueba y análisis.”*

Prácticas docentes: *“... trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados, hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo. Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo... En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de los maestros/profesores tutores de las escuelas asociadas y los profesores de prácticas de los institutos superiores. ...Su carácter gradual y progresivo determina la posibilidad de organización cuatrimestral, en una secuencia articulada a lo largo del plan de estudios.”*

Hay Diseños Curriculares que ofrecen Unidades curriculares opcionales; se trata de:

“...materias o asignaturas, seminarios o talleres que el estudiante puede elegir entre los ofrecidos por el instituto formador. La inclusión de este tipo de unidades curriculares facilita a los futuros docentes poner en práctica su capacidad de elección dentro de un repertorio posible... permite que los estudiantes dirijan la formación dentro de sus intereses particulares y facilita que los institutos realicen adecuaciones al diseño curricular atendiendo a la definición de su perfil específico.”

El documento señala:

“Una referencia de fundamental importancia debe realizarse acerca del seguimiento y evaluación de los aprendizajes en las distintas unidades curriculares. La diversidad de formatos de éstas se corresponde con la diversidad de propuestas de evaluación. No se puede ni debe evaluar del mismo modo en todas las unidades curriculares del plan de estudios. No es lo mismo evaluar la comprensión de materias o asignaturas, que evaluar los progresos en talleres, seminarios, módulos independientes y optativos o prácticas docentes.”

Finalmente, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, en el punto 50.1 correspondiente a la Formación Específica recomiendan: “En los Profesorados de Educación Inicial, de Educación Primaria y de Educación Especial, incluir una unidad curricular específica referida a “Alfabetización inicial”. (Remitimos a la lectura del capítulo completo: págs. 31-41)

Respecto de la forma en que “los diseños curriculares pueden prever formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente”(cap. V), cabe destacar que desde el área de Desarrollo Curricular del INFD se efectúa el seguimiento de la unidad de la Alfabetización Inicial en los nuevos diseños curriculares de la formación docente para el nivel primario, a través de una producción cuyos materiales preliminares nos fueron facilitados gentilmente por su coordinadora, Lic. María Cristina Hisse.

En dicho trabajo se sistematizan los rasgos generales que presentan, en los diseños jurisdiccionales, las unidades curriculares destinadas a abordar la alfabetización inicial como contenido de la formación docente para el nivel primario. La descripción analiza sus denominaciones, formatos curriculares, cargas horarias y año de formación en la que se ubican. Asimismo, se sintetizan los principios orientadores presentados en la fundamentación para la unidad curricular alfabetización y se presentan las definiciones de contenidos, respetando en cada caso el nivel de desagregación/especificación propio de los diseños de cada jurisdicción.

A la fecha de esta edición, se relevaron datos de 11 provincias.

En lo que respecta al formato y denominación de la unidad curricular Alfabetización, 5 provincias

se pronuncian por Asignatura, 2 por Seminario, 1 por Materia, 1 por Taller, 1 por Módulo y 1 propone Asignatura-taller.

Las cargas horarias varían: en 5 casos (4 asignaturas y 1 seminario) la carga horaria asignada es de 64 hs. En 2 casos de talleres, la carga es de 48 hs. En dos casos (1 módulo y 1 asignatura) la carga es de 96 hs. Los extremos máximo y mínimo de carga horaria están dados por 1 materia de 128 hs. y un seminario de 24 hs.

En cuanto a la ubicación, en 2 casos Alfabetización figura en el segundo año y en todos los restantes, en tercer año.

Los contenidos pensados para la unidad presentan un panorama fluctuante. Una mayoría de casos, con diversas organizaciones de contenidos, propende a la reflexión y construcción de saberes en torno a la lengua escrita como objeto de conocimiento, con referencia explícita a la historia de su enseñanza, los procesos de alfabetización inicial, sus contextos y condiciones; aunque en algunos documentos no parece haber una ponderación viable de la relación entre contenidos y carga horaria asignada a la unidad alfabetización. Un grupo fusiona la unidad con la Didáctica de la Lengua o con Lengua y Literatura y en otros casos no hay una presentación de la unidad específica. En general, estas unidades no presentan estructuración epistemológica clara, comparable y generalizable.

Es evidente que la nota sobresaliente de este relevamiento es la dispersión. Sin embargo, como prevén los Lineamientos:

“Los diseños curriculares no alcanzan por sí mismos para sostener los procesos y resultados de la formación... es indelegable considerar las dinámicas y los contextos institucionales y organizacionales que posibiliten y dinamicen su desarrollo.” (Capítulo II: Niveles de Concreción del Currículo).

“Los dispositivos pedagógicos de formación deberán ser revisados y renovados críticamente.” (Capítulo V)

Por lo analizado hasta aquí, se espera un fuerte trabajo de contextualización por parte de los IFD, que en algunos casos, inclusive, habrá de resolver debilidades en la formulación curricular jurisdiccional. En ese contexto, el Instituto Nacional de Formación Docente propuso una convocatoria a las jurisdicciones, en la cual señalaba:

“Dado el proceso de actualización curricular iniciado en el marco de la Resolución 24/2007 del CFE, de la inminencia de la implementación de los nuevos Diseños Curriculares y la problemática extendida de la situación en la formación inicial de maestros alfabetizadores y sus repercusiones en las escuelas (esbozadas en el documento de Recomendaciones), es responsabilidad del Estado promover espacios de intercambio y de desarrollo profesional de los profesores que tienen o puedan tener a cargo el espacio de Alfabetización Inicial en los Institutos formadores. Ante las problemáticas que se manifiestan en este campo específico de la formación, resulta necesario y oportuno que formadores de IFD de todo el país tengan la oportunidad poner en común presupuestos respecto de la alfabetización inicial, discutir criterios teóricos y didácticos, cotejar y/o elaborar programas de estudio para esa unidad curricular y consensuar metodologías de trabajo que asuman el desafío de garantizar una formación integral y de calidad para maestros alfabetizadores que se desempeñarán en distintos contextos caracterizados hoy por su complejidad.” (Comunicación a las Direcciones Nacionales de Nivel Superior).

En un aporte especialmente pensado para este Prólogo, la Dra. M. Cristina Davini señala:

“En especial, se considera relevante recuperar este campo de la alfabetización inicial en forma sistemática, por la importancia que tiene en la escolarización y en la inclusión social y cultural de niños y jóvenes. Buena parte del fracaso escolar se asienta en las falencias de la alfabetización, no atribuibles a “patologías” de los alumnos. Sus efectos no alcanzan sólo a los resultados inmediatos y diferidos en la escolaridad primaria, sino que se proyectan y multiplican en los primeros años de la escolaridad secundaria y en el acceso al mundo laboral.

El logro de la alfabetización, de la capacidad lectora y del desarrollo de la expresión escrita, ha sido siempre un importante objetivo de la escuela. A lo largo de la historia, ha sido también un reconocido mérito

de las aulas y de los docentes del país. En el contexto actual de la sociedad de la información, este logro adquiere aún mayor trascendencia y envergadura. El acceso y manejo de la información, que es eminentemente escrita, es central para la inclusión e integración social, como para la participación cultural. La búsqueda de la construcción metodológica para estos propósitos es un desafío impostergable y continuo para la docencia, tanto para la formación inicial en los IFD como en el desarrollo profesional, cuya contribución no se agota en el primer grado de la escuela primaria sino que acompaña su primer ciclo y toda la educación básica”.

// De los Lineamientos y Recomendaciones al Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial

En consonancia con la anterior convocatoria, el INFD acompañó este proceso mediante la implementación de un Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial, como espacio de perfeccionamiento, investigación, debate y propuesta, donde convergieron redactores de los diseños, integrantes de equipos técnicos provinciales y profesores de los IFD a quienes incumbe el desarrollo de la unidad curricular Alfabetización Inicial, acompañados por colegas del Espacio de la Práctica Docente.

Características del Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial

El ciclo estuvo constituido por instancias presenciales en forma de jornadas anuales de tres días cada una desde 2008 a 2009 más un último encuentro previsto para 2010. Se trató de espacios de talleres y plenarios en los que se relevaron y discutieron representaciones sobre la problemática de la enseñanza de la alfabetización, tanto en la formación inicial como en el nivel destino; se consideraron marcos curriculares, se compartió bibliografía especializada, se analizaron experiencias, materiales y distintas propuestas de desarrollo curricular. En cada uno de esos encuentros se contó con la participación de especialistas invitados que expusieron los estados del arte de diversas disciplinas vinculadas con el campo de la alfabetización.

Asimismo, el ciclo estuvo conformado por instancias no presenciales. En estos períodos, los participantes se contactaron con las escuelas de su zona de influencia, analizaron planes, instrumentos de evaluación y recursos disponibles en los institutos formadores y en las escuelas. Igualmente, en estos períodos los participantes pusieron en marcha la elaboración de sus propios planes de estudio para esta unidad curricular, que pudieron ser compartidos con sus colegas en los espacios presenciales.

Una tarea sustantiva en la instancia no presencial fue la investigación: “Análisis de cuadernos de Primero y Segundo Grados” que se desarrolló a lo largo del Ciclo y fue analizada mediante devoluciones escritas personales a cada docente investigador y devoluciones plenarias en cada encuentro.

A través del Campus Virtual de la línea Acciones Formativas Virtuales del INFD, quedó conformada una comunidad que facilita la comunicación entre los docentes y el equipo del INFD. Cada participante del Ciclo de Alfabetización ingresa al Aula Virtual mediante una clave personal, que le permite acceder a un servicio de correo electrónico interno al grupo, a las noticias del Ciclo y también a un foro de debate. Además, se cuenta con una sección desde la cual los participantes pueden descargar los documentos y materiales elaborados especialmente para el Ciclo por los especialistas convocados. Actualmente forman parte del Aula Virtual 147 participantes de todas las provincias del país.

Propósitos del Ciclo

Desde sus comienzos, el Ciclo fue pensado como un ámbito válido para:

* **Considerar las dimensiones políticas, institucionales y pedagógicas** que deben articularse para que la Alfabetización pueda constituirse en el acceso al derecho a la educación de niños y niñas de nuestro país.

* **Sentar las bases para la construcción de perspectivas federales compartidas**, que sean proactivas a la instalación de la alfabetización como política de Estado y la preserven de los avatares institucionales, las decisiones político-educativas coyunturales y las modas pedagógicas.

Profundizar los conocimientos acerca de la Alfabetización y relevar cuáles son las necesidades de formación de los futuros docentes y de perfeccionamiento de los formadores para llevar adelante procesos de enseñanza que promuevan aprendizajes efectivos, garantes de trayectorias escolares completas, oportunas y de calidad, así como de aprendizajes perdurables.

En este último aspecto, el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial se constituyó en un espacio adecuado para enfocar la alfabetización en términos de su constitución en campo intelectual.

// Focalización del Ciclo: El campo intelectual de la alfabetización

La historia de la enseñanza de la alfabetización permite apreciar las características propias de un espacio de decisión de política educativa directamente ligado a la promoción de las personas y también las notas controversiales de un escenario de fuertes debates académicos y pedagógicos.

Tales debates se desplegaron en torno del carácter sintético o analítico de las metodologías alfabetizadoras; la exaltación o denostación de los métodos mismos; la concepción individual o social del proceso de alfabetización; las referencias a modelos de inteligencia generales o específicos; la mayor o menor gravitación de los contextos sociales y económicos; la presencia o ausencia de prerequisites para aprender a leer y escribir; y la necesidad de mayor equilibración entre los procesos de enseñanza explícita de la lectura y la escritura o la inmersión en ambientes culturales estimulantes, sin enseñanza (Braslavsky, 1985, 2005).

El examen minucioso de las derivaciones didácticas y las implementaciones metodológicas concretas de cada enfoque a lo largo del devenir de la alfabetización, evitaría la reiteración de propuestas pedagógicas que han sido suficientemente descartadas por la investigación especializada. Sin embargo, se presentan dificultades en cuanto a su inclusión como espacio de estudio y debate en la actual formación de docentes. Es posible que esta sensible falencia se deba, en general, a la muy reciente incorporación del espacio curricular específico de Alfabetización o su existencia, previa a la Ley, con carácter de seminario optativo cuatrimestral o taller optativo, así como a la dispersión de la organización académica de estos espacios.

Asimismo, tal vez se deba a esta vacancia que el problema más extendido en la alfabetización básica actual –como en los comienzos de su historia–, sea la enseñanza derivada del atomismo.

Al respecto, podemos aportar la información que proviene de la investigación sobre la presencia de la alfabetización en los cuadernos de primer grado, que constituyó la instancia no presencial del Ciclo de Desarrollo Profesional Docente.

Dicha indagación arrojó los siguientes datos: Sobre 144 cuadernos, provenientes de escuelas urbanas y rurales de diversas categorías, relevados en 22 jurisdicciones, dos terceras partes manifiestan los resultados evidentes de una concepción alfabetizadora de base atomística. Según este enfoque, alfabetizar es enseñar un conjunto de letras y sílabas más una combinatoria. Una nociva derivación emanada de la concepción atomística es la suspensión de la lectura en esta etapa de aprendizaje inicial y la postergación del contacto de los alumnos y alumnas con libros y materiales escritos hasta no haber cumplimentado la memorización de las letras, hecho igualmente constatado por la investigación.

El tercio restante permite apreciar una mayoría de propuestas metodológicas que manifiestan preponderante atención a los aspectos motivacionales y aun culturales de la lectura y la escritura, pero sin enseñanza explícita de las características de los sistemas de la lengua escrita, los textos y sus protocolos de abordaje, por lo cual los futuros docentes conocen estrategias de animación para la lectura, pero manifiestan dificultades para implementar la enseñanza de los saberes necesarios para el logro de la autonomía lectora y escritora de sus alumnos¹.

Este estado de situación convoca a pensar que, sin reincidir en aquellos aspectos reiterativos o estériles del debate, es importante, sin embargo, reconsiderar, en esta instancia de cambio curricular, la

¹ En el Cuadernillo de actividades incluimos el protocolo de la investigación sobre el análisis de cuadernos, un resumen de sus resultados y sugerencias para su uso en los IFD.

construcción del campo intelectual de la alfabetización como área social diferenciada en que se insertan productores y productos de este saber (Castorina, 1996). Asimismo, parece importante reconsiderar el sistema de relaciones de este campo intelectual y finalmente, esta es una oportunidad de reexaminar tradiciones, convenciones, investigaciones, prácticas, obras, autores, así como el conjunto de las formas de pensar la cuestión de la alfabetización y hablar de ella.

La constitución actual del campo intelectual de la alfabetización lo muestra como escenario de renovadas tensiones, en especial respecto de la armonización de los programas de los distintos grupos o colectivos sociales que lo componen, cada uno de los cuales define su posición estructural respecto de la alfabetización.

Los investigadores buscan la consistencia interna de sus formulaciones y su poder explicativo. Su horizonte es desvelar el objeto de conocimiento, no qué enseñar, ni cómo hacerlo. Son cautos a la hora de resguardar la cuestión de la provisionalidad de sus avances. Coinciden en que la teoría puede alimentar la práctica pero, por lo general, no entra en sus prioridades el proporcionar instrumentos metodológicos inmediatamente aplicables. Específicamente, se muestran sensibles en lo que concierne a las relaciones entre programas científicos y pedagógicos, en especial cuando ciertas demandas han forzado o han pretendido forzar los límites de la aplicabilidad de las teorías. La idea misma de aplicabilidad de la teoría genera desencuentros entre el colectivo científico, el colectivo didáctico y técnico y el colectivo docente.

Los maestros de escuela deben resolver un problema práctico. Cómo y cuándo enseñar lo que tienen que enseñar. Cuanto más instituido está el campo en el ámbito educativo menos los docentes cuestionan su existencia. El docente de primer grado tiene que enseñar a leer y escribir. Qué enseñar “le viene dado” por los libros de texto, el programa, el currículo, las capacitaciones y perfeccionamientos, la costumbre o la moda. La cuestión de base consiste en averiguar qué aporta su formación de grado a su experticia como alfabetizador.

Estos materiales que presentamos incluyen una exhaustiva investigación que demuestra la débil construcción de la experticia docente respecto de la alfabetización inicial en los IFD, así como el escaso impacto de la formación de base en la formación didáctica de la docencia.

En 2009, el Instituto Nacional de Formación Docente, tuvo como objetivo producir un diagnóstico sobre el estado de la enseñanza de la alfabetización inicial en los Institutos de Formación Docente del ámbito público y privado de nuestro país. A tales efectos encomendó una investigación sobre la formación docente en alfabetización inicial al equipo constituido por la Mgter. Marta Zamero (directora) y las Licenciadas M. Beatriz Taboada, Marcela Cicarelli y Maura Rodríguez.

La investigación se planteó los siguientes interrogantes:

- * ¿Cuál es el lugar de la alfabetización inicial en la formación del docente?
- * ¿Cómo se forma el rol alfabetizador del futuro docente en las carreras de nivel primario de los ISFD?
- * ¿Qué rol/es cumplen las cátedras de Lengua y de Práctica en ese proceso?
- * ¿Qué decisiones se toman en estas cátedras para resolver esa parte de la formación?
- * ¿Cuáles son los problemas centrales que enfrentan las cátedras de Lengua y de Práctica a la hora de formar al futuro docente en su rol alfabetizador?

La investigación tuvo dos etapas, la primera de las cuales se desarrolló entre marzo y agosto de 2008. En ella, a partir de un muestreo intencional fueron entrevistados equipos docentes de instituciones de gestión estatal de las provincias de Formosa, Misiones, Chaco, Entre Ríos y Santa Fe, algunos de los cuales han logrado resolver dificultades inherentes a la formación en alfabetización inicial.

La segunda etapa, iniciada en septiembre de 2008, constituye un estudio muestral que incluye a docentes pertenecientes a ISFD de gestión estatal y privada de todas las provincias del país. Para tal fin se implementó una encuesta para relevar datos y saberes y conocer opiniones que circulan en las carreras, así como decisiones curriculares que toman los formadores, con el objetivo de caracterizar el estado general de la formación de docentes para el nivel primario y lograr construir una tipología que permita analizar con mayor precisión los problemas y fundamentar la toma de decisiones por parte del INFD en cuestiones relacionadas con la alfabetización inicial.

El trabajo que presentamos con el título “La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional” conjuga los resultados obtenidos en ambas indagaciones e intenta desnaturalizar las interpretaciones superficiales que suelen atribuir unilateralmente los problemas de la alfabetización inicial a la escuela primaria, o al fracaso de los alumnos aspirantes a la docencia a

quienes habitualmente desde el instituto se les reclama “*que no aprendieron lo que se les enseñó en la formación*”.

Entre las conclusiones de este estudio se destaca que la formación del rol alfabetizador de los futuros maestros no constituye un organizador o un eje curricular de la formación general. Ello se vincula, desde la perspectiva de los formadores, con que la formación de docentes para los niveles inicial y primario se considera de menor jerarquía que la de aquéllos que se desempeñarán en los demás niveles educativos.

Asimismo, los docentes de Lengua atribuyen las dificultades para concentrarse en la enseñanza de los contenidos de la didáctica de la Lengua y la Literatura para el nivel que forman, a la fragilidad de los saberes previos de los estudiantes y al escaso tiempo destinado en el curriculum a la enseñanza de la lengua. Esta percepción de los formadores, en lugar de propiciar una fuerte concentración en los diseños didácticos de la alfabetización, convive generalmente con la práctica enciclopedista de presentar a los estudiantes un amplio espectro de teorías psicológicas, lingüísticas y didácticas, desligadas de su relación con la práctica concreta en el aula del nivel para el que forman.

Por otra parte, docentes de Lengua y de Práctica muestran una gran preocupación frente a la residencia de los estudiantes, que generalmente se resuelve en una relación entre el maestro de la escuela destino y el practicante. Esto representa un obstáculo para la práctica deseable desde el ISFD y da lugar muchas veces a la repetición de propuestas alfabetizadoras desafortunadas.

Este aporte investigativo corrobora con exhaustivos análisis que, sea por la escasa formación profesional de base o por otros factores, lo cierto es que el poder de discusión acerca de qué enseñar por parte de la docencia, se manifiesta casi exclusivamente en el señalamiento de condiciones adversas para el ejercicio de su labor. En cambio queda a su entera responsabilidad armonizar las variables correspondientes al cómo y al cuándo: el saber disciplinar (el contenido), el saber acerca del sujeto de aprendizaje concreto y situado, el saber acerca de las condiciones institucionales del aprendizaje y acerca de sus propias condiciones como enseñante. Recordemos que la investigación sobre cuadernos de clase a que hicimos referencia muestra las graves dificultades que una amplia mayoría de docentes enfrenta a la hora de alfabetizar.

Los formadores docentes en alfabetización deben ubicarse, tomar un lugar propio en este campo y para ello deberían asumir el desafío de definir su perfil didáctico. Los capacitadores y formadores de docentes deberían poner el foco en el cómo enseñar a enseñar y qué enseñar. Sus marcos de referencia deberían ser los estados de la cuestión en las ciencias de referencia para los contenidos escolares, los estados de la cuestión en las ciencias de referencia para el encuadre pedagógico, la situación escolar concreta y los marcos políticos. Conformar estos saberes en ejes de pertinencia es la tarea didáctica que les compete.

La didáctica es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de disciplinas, que constituyen ejes pertinentes para su propio discurso (Camilloni, 1996). Se trata de un campo disciplinario que no se ha aislado del movimiento general de las ciencias de cada una de las épocas en que ha sido construido un discurso didáctico de relevancia teórica. Así, un paso importante en la tarea de los formadores de docentes consiste en hacer de la Alfabetización un espacio para la resignificación didáctica de los estados de situación investigativos sobre el tema y para la puesta en perspectiva histórica y pedagógica de sus debates.

En el momento actual, según lo señala A. Camilloni, la didáctica general debiera ser una fuerte asociada de las ciencias de la cognición. Especialmente para la configuración del campo intelectual de la alfabetización, es necesario dimensionar el hecho de que el siglo pasado asistió a la revolución conjunta de los estudios lingüísticos y cognitivos en una asociación cuyas implicancias necesariamente se proyectan a todos los dominios del lenguaje, entre los cuales ocupa un lugar señalado su relación con la alfabetización.

En las “Recomendaciones para la formación docente en alfabetización inicial” se propone que la formación docente sea un espacio de reflexión en torno del análisis de las diferencias entre el lenguaje como facultad de la especie, los procesos naturales de adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de lenguas.

Al desconocer estas diferencias, muchos docentes consideran que, como la adquisición de la lengua oral materna no requiere enseñanza sistemática, de igual modo, a partir de su oralidad, con poca información acerca de la lengua escrita, los niños se construyen el sistema de escritura y su intencionalidad.

Esto hace que, por un lado, se pretenda normalizar la oralidad como condición de base para la alfabetización, de manera que sin enseñanza explícita los niños puedan realizar esa construcción y, por otro lado, se da por supuesto que todos los niños y niñas, en todas las circunstancias, en todos los contextos socioeconómicos y culturales, pueden aprender lenguas (más allá de la materna, que no aprenden, sino que adquieren) por inmersión, con ofertas restringidas, sin metodología que los oriente ni enseñanza explícita.

Este concepto de aprendizaje se extiende a la lengua escrita que, según este enfoque, también podría aprenderse por inmersión, tomando contacto con unos pocos exponentes (letras y sílabas), sin enseñanza y sin método, con la misma naturalidad con que se adquiere la lengua oral materna.

Esta concepción teórica y sus derivaciones prácticas en el aula han provocado severas dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita y muy bajos índices de experticia lectora y escritora en las escuelas de la Argentina y de América Latina, donde parece haber dificultades para comprender que los niños no se construyen el sistema de la lengua escrita, es decir, no inventan el sistema ni su intencionalidad sino que ingresan en el ámbito de una cultura letrada que los precede, de la mano de expertos, en ámbitos especializados y con muchas dificultades para sortear (González, Melgar, 2008).

Para tratar estos temas, el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial contó con la presencia de docentes investigadores de la Universidad de Buenos Aires, quienes produjeron materiales especialmente pensados para este Ciclo. El Dr. Alejandro Raiter, la Lic. Virginia Jaichenco, la Lic. Julieta Fumagalli y la Lic. Laura Giussani expusieron sus producciones en sendas conferencias que reunimos en esta publicación bajo el título “Aportes de la Psicolingüística a la alfabetización inicial”.

En sus “Apuntes de psicolingüística (*que pretenden ampliar la información docente*)”, Alejandro Raiter advierte que, aunque la psicolingüística no enseña a enseñar ni enseña a aprender, puede servir para comprender mejor un aspecto mental de los procesos de transformación de representaciones, mediante la postulación de modelos que, en el estado actual de las ciencias cognitivas, asumen los siguientes puntos de partida:

* Gran parte de las reglas y conceptos necesarios para la formación y comprensión de oraciones están incluidas en el mapa genético de la especie, que incluye un órgano del lenguaje en el que se inscriben mecanismos que realizan tareas automáticas especiales.

* La adquisición del lenguaje se realiza en medio natural y no requiere entrenamiento, termina en algún momento, los mecanismos innatos maduran, se encapsulan y ya no incorporan cualquier información que provenga del medio.

* El lenguaje es un poderoso instrumento cognitivo que permite organizar el mundo, porque con un conjunto muy pequeño de sonidos distintivos y unas pocas reglas combinatorias se crean numerosísimos conceptos y relaciones entre conceptos, por lo cual los seres humanos no están limitados a nombrar lo que ven.

Cuando comienza la escolarización, las niñas y niños conocen de la forma reseñada antes su dialecto materno, pero la escuela enseña usos especializados que muchas veces van acompañados, asimismo, de la enseñanza de dialectos diferentes del materno. Es el caso de la lectura y la escritura. A la vez, ambas implican tecnologías que posibilitan el aprendizaje de otros conocimientos. El manejo de estas tecnologías produce un conjunto de cambios en los hábitos de las conductas mentales.

Señala con firmeza Raiter:

“Si una niña o niño que no presenta patologías no aprende a leer y escribir en la escuela, fracasó la escuela. No existe, en principio, absolutamente ningún impedimento cognitivo para que pueda realizar esta tarea. No aprender a leer y escribir no es – en sí mismo – un síntoma de patología alguna: en la escuela se detectan dificultades, las patologías se diagnostican por medios independientes al escolar. Los porcentajes de niñas y niños con patologías específicas que les impedirían el aprendizaje de la lectura son ínfimos.”

En una interesante puntualización acerca de la diferencia entre los saberes espontáneos o adquiridos de los niños y lo que hay que enseñarles, Raiter especifica:

“La enseñanza de la lectura y la escritura necesita abstracción. Los niños y niñas de modo espontáneo reciben mensajes lingüísticos, enunciados, siempre en contexto. Tienen una vaga noción de lo que es una palabra (generalmente asociada a lo que conocemos como sustantivo) y quizás ninguna de lo que es una sílaba o un sonido lingüístico aislado.

No necesariamente la forma lingüística es accesible a la conciencia, ya que el órgano del lenguaje es modular y autónomo. De este modo las dos formas (la sonora y la gráfica) deben ser enseñadas, así como sus combinaciones. Lo mismo sucederá con las formas palabra, oración, frase nominal, etcétera: deben ser

enseñadas. La segmentación del lenguaje espontáneo debe ser enseñada.”

Por su parte, la Lic. Virginia Jaichenco, en su trabajo “Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística. Procesos y componentes implicados en la lectura y la escritura” propone un examen crítico de los modelos que intentan explicar los procesos implicados en la lectura a través de etapas de validez universal.

En su lugar, el modelo de doble vía que expone Jaichenco reconoce dos procesos que interactúan simultáneamente: procesos subléxicos que ponen en uso reglas de correspondencia que convierten los grafemas en fonemas, y un proceso léxico que se va gestando – en forma simultánea- desde el inicio lector a través del almacenamiento del patrón ortográfico en la memoria, durante toda la vida del sujeto, sin límite de capacidad ni de tiempo. En este sentido, señala la autora, los primeros años de la alfabetización tendrían que ser los que provean con mayor abundancia la información para este componente del sistema de lectura a partir de la exposición a estímulos escritos.

Así considerado, el desarrollo lector implica el crecimiento de una relación estratégica entre el uso de la vía subléxica o fonológica y el uso de la vía léxica. El lector hábil, es un procesador fonológico eficaz que ya no tiene que realizar un esfuerzo conciente y voluntario para el reconocimiento de palabras y por lo tanto puede reservar recursos cognitivos para operaciones de más alto nivel como son la comprensión sintáctica y textual.

Un concepto interesante en este trabajo, es el de “desarrollo de un léxico autónomo”, fundamental para el dominio experto de la lectura y la escritura. Este léxico está basado en la cantidad de palabras representadas en la memoria y en la calidad de las representaciones, que deberán incorporarse “bien especificadas” (es decir, que las palabras deben almacenarse habiéndolas visto bien escritas). Una representación precisa de la palabra contiene letras específicas -constantes- en las posiciones que ocupan en la palabra.

El trabajo describe, además, las características básicas de algunas dislexias y disgrafías: de superficie, fonológica y mixta, enfocadas estrictamente en tanto perturbaciones lingüísticas surgidas en virtud de alteraciones para desarrollar uno de los dos mecanismos del sistema de lectura y escritura.

Jaichenco coincide con el planteo anterior de Raiter: La lectura no es el lenguaje natural y no se adquiere por mera inmersión en el ambiente adecuado, sino que requiere instrucción. Los enfoques más representativos de las metodologías de enseñanza son descritos en su ponencia como *descendentes, analíticos o globales y ascendentes o sintéticos*. Los métodos mixtos incorporan la actividad analítica y la sintética, trabajando tanto la percepción global como el análisis fonológico.

También para aprender a escribir se propone la existencia de una doble vía: la ruta fonológica, indirecta y subléxica, que usa los mecanismos de conversión de fonemas en grafemas e implica poder analizar la estructura sonora de las palabras, y, por otro lado, la ruta ortográfica, directa y léxica, que implica desarrollar una memoria que almacene la forma escrita de las palabras en un léxico ortográfico de salida. Los dos procesos de escritura operan de manera simultánea, aunque con prevalencia inicial de la ruta fonológica. Adquirir maestría en la escritura de palabras, será poder establecer un léxico ortográfico rico y con representaciones estables.

Es fundamental almacenar las representaciones de las palabras críticas en español, que son aquellas que incluyen fonemas que pueden representarse por más de un grafema y aquellas que suenan igual pero se escriben distinto y tienen distintos significados (casa y caza). Cuando el niño es un escritor exclusivamente fonológico aparecen dificultades para instaurar el léxico ortográfico de salida y por lo tanto, para usar los procesos léxicos.

En sus consideraciones finales, Jaichenco advierte:

“En medio de la normalidad y la patología hay una categoría de niños que por alguna razón - no necesariamente constitucional como en la dislexia - necesitan más tiempo, más explicación o más entrenamiento. En muchos países se implementan dentro del ámbito escolar programas sencillos de intervención (con algunas horas adicionales, individuales o en grupos) con los que logran que la mayoría de los niños se equiparen con sus compañeros de nivel.”

“Conciencia fonológica y desarrollo lector” es el trabajo de la Lic. Julieta Fumagalli, quien puntualiza que, al hablar de conciencia fonológica, se apunta a la habilidad metalingüística que consiste en acceder, detectar y manipular las unidades subléxicas que componen las palabras: sílabas, ataques y rimas así como también fonemas. Según la autora, coincidente con la ponencia anterior de Jaichenco, esta habilidad

es imprescindible para adquirir destreza en la lectura. Si bien la relación entre conciencia fonológica y lectura generó debates en el pasado, referidos al carácter precursor de cada una, las últimas investigaciones, sin embargo, han propuesto una relación interactiva entre ambas.

Los niños desarrollan la capacidad de segmentar las frases y palabras gradualmente, ya que al adquirir la lengua materna ellos parten de una percepción holística, es decir que perciben al mensaje como un todo y paulatinamente van segmentando desde la frase hasta las unidades mínimas. Por lo tanto, la conciencia fonológica es una habilidad factible de ser entrenada y logra mejoras en la lectoescritura, lo que hace pensar en la necesidad de enfatizar las técnicas que apunten a la segmentación fonémica tales como el diseño de actividades para el aula que consideren a cada una de las unidades señaladas: juegos con rimas; reconocimiento de sílabas y fonemas a partir de dibujos, tareas de segmentación y omisión de sílabas y fonemas, así como las técnicas de intervención pedagógica que hagan hincapié en el desarrollo de la conciencia fonológica y el aprendizaje de las correspondencias fonema-grafema.

En este trabajo se presentan referencias a una serie de investigaciones relacionadas con la evaluación de la conciencia fonológica, producidas por la autora y equipo, así como por equipos internacionales especialistas en este enfoque.

Una pregunta interesante que se intenta responder en numerosas investigaciones es cómo está organizado nuestro léxico mental, destaca la Lic. Laura Giussani en su ponencia acerca de “Algunas consideraciones sobre el papel de la morfología en la lectura”.

Advierte que muchos modelos psicolingüísticos han postulado una estructura modular del léxico en subcomponentes. Sin embargo, un aporte interesante de numerosas investigaciones actuales es el hallazgo de una serie de evidencias a favor de la hipótesis de un léxico mental cuyas representaciones son morfemas, esto es, unidades mínimas portadoras de significado.

Así es como desde hace algunos años, algunos investigadores comenzaron a considerar la conciencia morfológica como la atención conciente acerca de la estructura morfémica de las palabras, así como la habilidad para reflexionar sobre ellas y manipularlas.

Cuando un niño está aprendiendo a leer, utiliza dos procesos para interpretar los signos escritos: un procedimiento directo o léxico, y un procedimiento indirecto o fonológico que exige transformar cada uno de los grafemas de las palabras en fonemas para acceder al significado (ambos procesos fueron descriptos en las ponencias anteriores).

Las líneas de investigación sobre conciencia morfológica que expone la autora, y de las cuales ha participado, se proponen demostrar que la variable determinante de una buena lectura léxica –en la que los niños van adquiriendo “maestría” a través de la escolaridad– es la familiaridad o frecuencia de uso de las palabras. Esto significa que si un lector usa la ruta léxica, leerá mejor las palabras conocidas o frecuentes que las poco conocidas y leerá las palabras reales mejor que las inventadas. Asimismo, dado que la lectura léxica implica el acceso a la representación de la forma global de la palabra, no tendrá dificultades con el tamaño de las palabras.

En cambio, si un sujeto lee a través de las reglas de conversión de grafemas en fonemas y una palabra se desvía de esas reglas, como en el caso de jeep o yachting –palabras “importadas” que incorporamos a nuestra lengua– producirá una lectura regularizada. Además, estos procesos son más lentos y están más sujetos a error. Es decir, que si un sujeto utiliza esta forma de lectura, regulariza las palabras y tiene más dificultades con las palabras más largas.

Las investigaciones, asimismo, aportan información para la enseñanza:

* Los niños que poseen la capacidad de segmentar y manipular morfemas leen mejor las palabras y tienen una mejor lectura comprensiva.

* Asimismo, pueden dar el significado de una palabra que nunca han escuchado o leído previamente por un proceso de “resolución morfológica”, que consiste en el reconocimiento de los constituyentes morfélicos de una palabra y en su uso para inferir el significado de una palabra compleja (como por ejemplo, sobreviviente).

* Finalmente, son mejores lectores, dado que su conocimiento sintáctico y semántico de los morfemas es una contribución adicional a la comprensión porque provee elementos para inferir significados de palabras desconocidas y para interpretar las palabras en un texto.

Concluye Giussani “Si colaboramos con el desarrollo de la capacidad de manipular morfemas mediante actividades en el aula, se podría esperar que los niños tengan mejores habilidades en la lectura de textos.”

Durante mucho tiempo se consideró que existía una correspondencia entre estado y lengua, por lo tanto la lengua identificaba a la nación que era definida como monolingüe. Actualmente, en cambio, se sabe que la mayor parte de los estados son multilingües dado que en ellos coexisten comunidades que hablan diversas lenguas, sean originarias, habladas por inmigrantes o correspondientes a diversos sociolectos y registros.

Esto hace que en cualquier escuela urbana o rural se manifiesten situaciones de lenguas en contacto, multilectalismo y variación lingüística frente a las cuales los docentes no cuentan con las herramientas didácticas necesarias para actuar en estos contextos cada vez más habituales.

Es así como el sistema escolar presenta severas dificultades para asumir los puntos de partida lingüísticos y comunicativos en que se encuentran posicionados los niños al inicio de su escolaridad (Melgar, Zamero, 2007). En el momento del ingreso a la escuela, la diversidad se manifiesta en la oralidad primaria del niño y las diferencias son interpretadas como carencias, defectos de unas formas lingüísticas respecto de otra/s. Se considera que algunos alumnos “no saben hablar” o “hablan mal” y que por ello es difícil o imposible enseñarles a leer y escribir. En muchos casos se procura modificar la oralidad primaria de los alumnos como condición de partida para que puedan pronunciar bien y, de esa manera, se puedan alfabetizar.

La gravedad de estas situaciones, que en algunos casos derivan hacia la patologización de niños, permite ver que la formación docente debería reconsiderar los conocimientos que se están desplegando en torno de estas cuestiones en los institutos que forman maestros. La Sociolingüística contemporánea, especialmente a partir de la obra de William Labov en su análisis de la lengua de las comunidades afroamericanas, ofrece modelos de análisis y aporta precisiones en torno del tratamiento de la diversidad que parece imprescindible incluir en la conformación del campo intelectual de la alfabetización.

Las Licenciadas Paula García y Mariana Szretter Noste, integrantes de la cátedra de Sociolingüística de la Universidad de Buenos Aires e investigadoras en la materia, en su ponencia “Aproximaciones a la Sociolingüística” advierten que esta disciplina implica una *posición frente al estudio del lenguaje* que tiene como mayor preocupación integrar este objeto de estudio a otros aspectos de la vida social.

La sociolingüística se propone analizar una parte de una práctica social particular: el uso del lenguaje, lo cual implica pensar en los hablantes concretos y en sus situaciones particulares. Así, el estudio del lenguaje en uso se presenta como una ruptura respecto de las concepciones tradicionales del estudio del sistema de la lengua, que frecuentemente han implicado establecer cuáles son las opciones “correctas” y considerar a las restantes como incorrectas, desviaciones o deformaciones.

Las consecuencias prácticas y teóricas de esta concepción han llevado a considerar erróneamente que existe algo así como una lengua “pura” de la que derivan, por contaminación o desviación, distintos dialectos. En realidad, los hablantes usan dialectos, entre los cuales por razones políticas, se suele elegir uno o la combinación de algunos para imponer una lengua oficial. En esos casos, se ha *normalizado* un dialecto para ser utilizado en la educación o en los documentos oficiales, pero esto no implica que naturalmente se trate de conjuntos de formas mejores o peores.

En esta presentación, las autoras exponen un recorrido por diferentes autores y corrientes. Señalan que:

“como en toda disciplina, algunas ideas pueden parecer más “seductoras” pero el riesgo es que se divulguen e interpreten aisladamente, lo que puede llevar a un uso erróneo de las mismas cuando se transfieren a otras prácticas. Una mala interpretación, por ejemplo, de una variación dialectal en el habla de un chico, puede llevar a una evaluación y a una práctica que en lugar de facilitar su acceso al conocimiento, le restrinja el camino”.

Nociones tales como variación, competencia comunicativa, comunidad de habla, códigos amplios y restringidos ingresaron en el repertorio de lugares comunes al extrapolar perspectivas sociolingüísticas en ámbitos educativos; sin embargo, deben aplicarse en estudios debidamente apoyados en las metodologías propuestas por sus autores e integrados en marcos teóricos compatibles. El trabajo de las especialistas convocadas para el Ciclo constituye un aporte hacia esas especificaciones rigurosas.

A lo largo de la exposición, García y Szretter Noste presentan:

- * La propuesta de W.Labov para delimitar los conceptos clave de variación lingüística, variable sociolingüística, regla variable, norma de prestigio y cambio lingüístico.
- * Los aportes de la etnografía del habla que ofrecen nociones fundamentales para establecer la relación entre los hablantes, el habla y la situación comunicativa: evento comunicativo, comunidad de habla, competencia comunicativa.
- * Los denominados “estudios de literacidades” en los que se explora el modo en que los hablantes acceden a las habilidades de lectura y la importancia del contexto social en los procesos de aprendizaje.
- * el trabajo de B. Bernstein sobre los códigos restringidos y amplios que muestran un camino para observar la relación entre formas de habla y contexto.
- * Distintas posiciones teóricas, algunas de ellas encontradas, acerca del papel de la escritura en el acceso al conocimiento.

Finalmente, retomamos a Labov para ejemplificar una propuesta de trabajo de campo “típicamente sociolingüístico”: la recolección de narrativas orales de experiencia personal.

Alejandro Raiter señala en su trabajo antes citado:

“La escuela enseña usos especializados. Muchas veces la enseñanza de esos usos va acompañada de la enseñanza de dialectos diferentes al materno. Es el caso de la enseñanza de la lectura y la escritura, por ejemplo. Muchas veces esta enseñanza se realiza en y sobre un dialecto diferente del materno: nada más falso que la afirmación de que se escribe lo que se habla.”

Y en otro lugar añade:

“Algunos alumnos tendrán un dialecto materno no español o tendrán un dialecto español tan alejado del estándar que necesitarán ser iniciados en el aprendizaje de la lectura y la escritura con metodologías de enseñanza de lengua extranjera.”

Hay aquí esbozadas algunas cuestiones centrales para tratar en el Ciclo. En general, hay una tendencia a pensar una relación isomórfica y por lo tanto fluida entre la lengua oral y la alfabetización. Se tiende a pensar que se alfabetiza en la lengua que se habla. Pero la relación es más compleja porque, como señala Raiter, muchas veces la enseñanza de los usos especializados - que son la lectura y la escritura- se realiza en y sobre un dialecto diferente del materno.

Asimismo, la última afirmación de Raiter parece señalar algo más. Aquello de “*nada más falso que la afirmación de que se escribe lo que se habla*”, exige replantear el estatus epistemológico y didáctico de la alfabetización como enseñanza de la lengua escrita.

Para comenzar el tratamiento de este orden de problemas, el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial convocó a la Lic. Dorotea Lieberman, especialista en Enseñanza de Español como Segunda Lengua de la Universidad de Buenos Aires, quien en su ponencia “Enseñanza del español como segunda lengua” plantea algunas preguntas desafiantes:

¿Cómo se vincula el proceso de adquisición de una Segunda Lengua (L2) con el de convertirse en miembro de la comunidad en la que esa L2 es la lengua institucional? ... “La adquisición de una lengua no se reduce a la oralidad, sino que es un proceso más complejo, en especial si tomamos en cuenta el contexto de la escolarización: el aprendizaje de la lectura y la escritura. En este sentido, ¿sería posible afirmar que la lengua oral constituye la Primera Lengua de tales hablantes y la lengua escrita la Segunda Lengua: la que está por aprenderse en la escuela?”

Lieberman propone un recorrido a través de los métodos de enseñanza de segundas lenguas a lo largo del S.XX: el conductismo, el enfoque natural y el método comunicativo, cada uno sustentado por una teoría lingüística subyacente y una teoría del aprendizaje. Estos métodos tienen, como interrogante común, la cuestión del peso que se le dará al aprendizaje del sistema (tal como sucede en relación con los debates en

torno de la alfabetización).

Respecto de esta confrontación metodológica, apunta Lieberman:

“En rigor, todos los profesores utilizamos lo que nos resulta más útil de cada enfoque, con el objeto de promover el aprendizaje, la motivación y también como respuesta a las necesidades que plantean los alumnos, ya que no todos los grupos son iguales. Parecería que hoy día, salvo para los “comunicativistas” a ultranza, no es posible obviar la enseñanza explícita de las formas, que son las que en definitiva se toman en cuenta a la hora de la evaluación, especialmente de la producción escrita. De hecho, a partir de la última década, la mayor parte de las propuestas pedagógicas se basan en el principio denominado atención a la forma o “instrucción enfocada en la forma”. Es un tipo de instrucción que induce al aprendiente a dirigir la atención hacia las formas como vehículos a través de los cuales se expresa el contenido. Se trata de manipular el input con el objeto de facilitar la adquisición.”

Por su parte, los debates chomskyanos en torno de la gramática universal impactaron los estudios de adquisición de lenguas segundas con un interrogante: ¿Una vez fijados los parámetros de la primera lengua, es posible adquirir competencia total respecto de la lengua segunda? La atención a los argumentos esgrimidos en estos debates podría tener proyecciones, por ejemplo, en la alfabetización de adultos.

Lieberman especifica que, cuando los que aprenden una segunda lengua cometen errores, estos forman parte de los segmentos “idiosincrásicos” de la nueva lengua. Casi todos ellos se relacionan con las categorías funcionales, es decir, con aquellas palabras o morfemas que carecen de contenido descriptivo, que por ello constituyen los segmentos de adquisición más difícil para un hablante no nativo. La autora adjunta a su ponencia un interesante anexo “Los segmentos idiosincrásicos del español” donde caracteriza:

- 1) **La flexión verbal.** Rasgos inherentes: tiempo, modo y aspecto.
- 2) **La flexión verbal.** Rasgos por concordancia: persona y número.
- 3) **Modificaciones en la raíz:** los verbos irregulares.
- 4) **Los pronombres:** expresión y omisión del pronombre personal sujeto. Posición y duplicación del pronombre personal objeto. El pronombre demostrativo y la percepción de las distancias.
- 5) **La flexión nominal:** género inherente del nombre. La concordancia en género.
- 6) **El uso de los artículos.** Expresión u omisión.
- 7) **El contraste ser / estar.**

La autora sugiere que una propuesta de actualización para la formación docente desde los aportes del campo de enseñanza de segundas lenguas, debería considerar la Teoría de la *transferencia*, según la cual los individuos tienden a transferir las formas y los significados de su lengua nativa y su cultura a la lengua extranjera y su cultura; el *Análisis contrastivo*, método de especial interés para quienes se ocupan de la enseñanza de lenguas y de la elaboración de materiales didácticos; el Concepto de *interlengua*, sistema no nativo, provisorio, que el aprendiente va construyendo a lo largo del proceso de adquisición – aprendizaje y el Análisis de errores: dispositivos que pone a operar el aprendiente de una L2, y que se han convertido en una herramienta valiosa para investigar el proceso de su aprendizaje.

Aunque se oye decir que el español es una lengua “fonética”, porque “se habla como se escribe”, sin embargo, la expositora considera que esto no es cierto. La relación entre letras y sonidos o fonos no es uno a uno porque muchas veces sonidos y grafemas no coinciden. Esta contundente afirmación obliga necesariamente a releer los argumentos en torno de la conciencia fonológica. Asimismo, la autora remarca la necesidad de recordar que en español el acento es un fonema porque distingue significados

“De modo que a la hora de enseñar nuestra lengua, especialmente la lengua escrita, es importante hacer hincapié en la acentuación de las palabras”

y también subraya: *“En cuanto a la entonación, nuestras entonaciones básicas son la enunciativa y la interrogativa, que a muchos de nuestros alumnos (dependiendo de su origen) les cuesta distinguir, por lo que también habrá que insistir sobre este punto durante la clase, para facilitar no sólo la producción oral, sino también la comprensión auditiva.”*

Finalmente, concluye Lieberman:

“Dado su carácter de lengua hablada en más de veinte países, el español oral constituye, en realidad, un conjunto de normas diversas. Sin embargo, en lo que a la escritura se refiere, la situación es diferente. Es posible postular la existencia de una panlengua escrita, gracias a la labor unificadora de las diversas academias de la lengua. En efecto, la escritura es homogénea, con variaciones mínimas que sólo se dan en el plano léxico. Por ello, este registro, es considerado el español estándar: la lengua de la escolarización. La lengua de los libros. Es, en definitiva, la que configura la norma, el código compartido que hace posible que hispanohablantes de muy distintas procedencias se entiendan sin dificultad y se reconozcan miembros de una misma comunidad lingüística.”

Una perspectiva integradora, subtítulo María Clemente Linuesa, Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, su presentación “La enseñanza inicial de la lengua escrita”. Integradora e integral, en la medida en que se propone dar a conocer una propuesta acerca de la enseñanza de la lengua escrita, fundamentada en el conocimiento teórico sobre el tema, lo cual constituye un objetivo bastante difícil de conseguir, dado que, como sucede en el orden de las ciencias sociales, existen distintas líneas o corrientes a veces discrepantes acerca de los aspectos que se consideran esenciales para configurar una teoría.

Por otra parte, además de las diferentes posiciones teóricas, no se pierde de vista que el conocimiento en que basan su práctica los docentes se configura a partir de las políticas educativas, las prácticas sociales sobre la lectura, las propias prácticas docentes y el conocimiento teórico. A pesar de que esta ponencia se centra en lo que concierne al conocimiento teórico, analiza brevemente las cuatro fuentes.

La autora presenta su definición del objeto.

“La lengua escrita es un sistema notacional cuya finalidad es posibilitar la comunicación en una dimensión temporal y situacional distinta de la oral, de ahí provienen sus funciones específicas, que varían social, cultural e históricamente. En el caso de los sistemas alfabéticos, esa representación o notación no es directamente de la realidad, sino en gran medida de otro sistema simbólico, que es el lenguaje oral. Como tal sistema tiene unos componentes y una estructura.”

Sostiene Clemente Linuesa que el estudio sobre la enseñanza de la lengua escrita se centró tradicionalmente en las formas y métodos que se consideraban más adecuadas, pero otras áreas del saber fueron poniendo sus miras en el estudio de la lectura. La autora resume dichas perspectivas de la siguiente manera:

“Las teorías comunicativas han subrayado los aspectos funcionales, manteniendo que el sistema se adquiere de forma espontánea, despreciando que haya que incidir de manera directa en los aspectos lingüísticos del código e ignorando las aportaciones sobre los procesos cognitivos que intervienen al leer y escribir. La investigación que se ha hecho desde la psicolingüística ha obviado la importancia de los factores culturales y funcionales que están implicados en una correcta propuesta pedagógica de la lengua escrita, dando por hecho que los procesos lectores son universales (al menos en los sistemas alfabéticos) y ajenos a los intereses individuales y sociales de los potenciales lectores y ofreciendo explicaciones y normas sobre y para la enseñanza del código. La teoría sociocultural incide en alguna medida en la dimensión funcional, y en parte en la representacional, además establece una serie de principios que sin ser descritos como tareas, proporcionan contextos favorables que condicionan la forma de llevar a cabo al aprendizaje, como por ejemplo, proporcionar andamiaje y otorgar valor social a la lectura.”

Por su parte, la autora presenta una propuesta que contempla cuatro dimensiones entendidas como tareas que se ofertan de manera entrelazada en las aulas desde los 3 a hasta los 7 años, periodo de la enseñanza inicial de la lengua escrita. Cada una de ellas consta de tipos de tareas que se deberían llevar a cabo, enmarcadas o bajo la influencia de una serie de principios o aspectos contextuales que serán los marcos en que estas adquieran sentido.

Dimensión funcional. Hace referencia al porqué y para qué leer. Se sustenta sobre todo en el punto de vista naturalista y constructivista. También la teoría sociocultural aporta conocimiento para dar sentido a esta dimensión, puesto que enmarca culturalmente el sentido que tiene leer y escribir.

Dimensión representacional. Se trata dar sentido a lo escrito como sistema de representación en relación con otros sistemas simbólicos, como los gestos, el dibujo y desde luego, en los sistemas alfabéticos, al lenguaje oral al que representa. También en esta categoría confluyen la teoría sociocultural y la teoría constructivista.

Dimensión de aprendizaje del código. Si la lengua escrita representa a la lengua oral en su dimensión fonológica y ortográfica, plasmándose en un sistema compuesto por unidades diferentes es preciso dominar ese sistema, automatizarlo. La teoría psicolingüística, ha mostrado a través de un importante número de trabajos y en lenguas distintas la relación entre la capacidad de análisis metalingüístico de los sujetos y el éxito en la adquisición del sistema alfabético.

Dimensión de comprensión lectora. Se refiere a los aspectos que tienen que ver con la comprensión de los textos en su complejidad. Desde la psicolingüística se ha realizado una potente investigación que ha permitido comprender los procesos de comprensión textual.

La escuela primaria debe enseñar a leer y escribir a niños que no lo saben, en forma de un proceso alfabetizador que reconoce por lo menos una fase de aprendizaje inicial y otra de profundización en el dominio de la comprensión y producción de textos cada vez más extensos y complejos. Sin embargo, sucede con demasiada regularidad que la inclusión de contenidos gramaticales sirve más para la interrupción de la lectura, la escritura y el conocimiento de la literatura que para alguna reflexión productiva.

Para analizar la cuestión de la enseñanza de la gramática en la escolaridad básica, el Ciclo convocó a las Dras. Guiomar Ciapuscio, de la Universidad de Buenos Aires, Ángela Di Tullio, de la Universidad del Comahue, Zulema Solana de la Universidad de Rosario y a la Lic. Isabel Otañi de la Universidad de Buenos Aires.

En su “Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria” la Dra. Guiomar Ciapuscio sostiene que es preciso recuperar el papel indispensable de la gramática en la organización y formulación del pensamiento. Aconseja que la gramática escolar o pedagógica parta del léxico, para incrementar el vocabulario del niño y enseñar reflexivamente la propia gramática, a partir de las características morfológicas de cada clase de palabra y las posibilidades semánticas además de las combinatorias, morfológicas, sintácticas y léxicas, que las unidades léxicas habilitan o proscriben. Todo esto debe enseñarse a partir de la competencia morfológica del niño y de ninguna manera a partir de inventarios o cuadros previos.

Puntualiza la autora que la gramática escolar focalizará la enseñanza en las *clases de palabras* para poder luego centrarse en los sintagmas a que ellas dan origen. El sintagma se entiende como una unidad de organización intermedia entre la palabra y la oración, con sus propias reglas según la naturaleza del núcleo. Si el niño comprende en su educación básica la “lógica” que subyace a cada configuración sintagmática habrá comprendido una parte esencial del juego gramatical, que podrá explotar y generalizar de manera potente en sus producciones lingüísticas.

Los contenidos léxicos y gramaticales habrán de enseñarse en una progresión coherente y adecuada, según su grado de complejidad, y deben sustentarse en el trabajo con ejemplares textuales, que también sigan el principio de la graduación de la complejidad. La gramática pedagógica debe apoyarse en el trabajo y la ilustración con textos auténticos, pero los docentes de lengua deben velar y propiciar el empleo de textos de calidad, y en este sentido, se debe aumentar la presencia de la buena literatura en el aula. Solo de este modo se logrará forjar la cultura lingüística.

La autora señala que enseñar la lengua de manera holística e integral (la gramática integrada en las prácticas de producción y comprensión de textos escritos y orales) y sostener un planteo mentalista y descriptivo de la gramática, implica que los métodos de la clase de lengua deben combinar la reflexión y el descubrimiento más la instrucción, basada en la idea de que es preciso proveer al niño de conceptos y relaciones conceptuales nuevas, ampliar su mundo de referencia mediante la lectura y el trabajo con piezas textuales de calidad y conducirlo en la escritura y la comprensión de textos cada vez más complejos.

Las “Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria” de la Dra. y Académica de la Lengua Ángela Di Tullio coinciden con las anteriores de la Dra. Ciapuscio en que la enseñanza de la lengua en la escuela primaria debe girar en torno a la relación entre la gramática y el léxico y centrarse, específicamente, en las clases de palabras tradicionalmente reconocidas. En el primer ciclo se trabajará con la estructura y la formación de las palabras; con sus clases y subclases, así como con las zonas de

interfaz entre la gramática y la expresión –el sonido y su representación gráfica- y la gramática y el significado –como los diferentes tipos de relaciones semánticas. En el segundo ciclo los alumnos están ya en condiciones de manejar las relaciones más abstractas de la sintaxis, por lo que corresponde introducir sus conceptos básicos, también aquí en relación con la semántica y siempre teniendo en cuenta que la sintaxis se estudia hoy en estrecha relación con el léxico y que es el verbo el que determina el número y el tipo de argumentos que se expresan en las funciones sintácticas que lo acompañan, así como la interpretación sintáctica que reciban.

El cambio de enfoque actual en cuanto a la enseñanza de la gramática radica, sobre todo en la escuela primaria, en que el trabajo consista en hacer gramática, es decir, en explorar los mecanismos productivos de la lengua, a partir del significado para llegar a los elementos formales (en la producción) o en sentido inverso (en la comprensión). Esta práctica se desarrolla de manera sistemática a través de la paráfrasis o reformulación y de otros tipos de operaciones lingüísticas. Con ellas se pretende que el alumno advierta que no hay una única manera de expresar un determinado contenido, sino varias, que reconozca los matices diferenciadores y que, en lo posible, evalúe cuáles son los más adecuados a un cierto contexto o situación.

Esta práctica no se realiza de manera espontánea, sino que requiere una guía constante del maestro, no sólo en el sentido de ampliar las opciones expresivas, sino, sobre todo, de inducir la reflexión de los alumnos sobre las actividades que están llevando a cabo) para fomentar la curiosidad, la búsqueda de soluciones y la justificación de la opción elegida.

En un plano más alejado de la práctica concreta, la reflexión se incluye en un programa de educación de la competencia metalingüística, es decir, de la capacidad propia del ser humano de tomar el lenguaje como objeto de análisis y de reflexión. Este programa consiste en una ejercitación de “experimentos gramaticales” tendientes a desarrollar el hábito reflexivo y la capacidad argumentativa.

En tercer lugar, la reflexión debe recaer también sobre el carácter constitutivo del lenguaje en la vida social e individual, su valor en la formación del pensamiento y en la expresión de los sentimientos, así como en la interacción con los otros.

El aprendizaje que compete a la escuela atañe, específicamente, al acceso a la lengua estándar y a los recursos propios de los registros formales, es decir, las estructuras gramaticales más elaboradas y un léxico intelectualizado, que no forman parte de la lengua conversacional. Por lo general, los niños que llegan a la escuela sólo conocen el registro informal, lo que significa que cuentan con un vocabulario acotado y con las estructuras gramaticales básicas. En gran parte, las dificultades que supone la escolarización estriban en la incorporación de nuevos registros, sobre todo el formal, propio de la lengua escrita. Si bien esta asociación entre escuela y lengua estándar ha suscitado polémicas, expresa Di Tullio, puede entenderse como una política de defensa de los niños que sólo puedan adquirir esta modalidad en la escuela, ya que, como se ha señalado, entre las varias facetas de la exclusión social está la exclusión lingüística.

En los Lineamientos generales para la *enseñanza de la gramática en la escuela primaria* incluidos en su trabajo “La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente”, la Lic. Isabel Otañi analiza tres ideas eje que imprimen características específicas a la reconstrucción de la gramática en la escuela. Son: 1) la recontextualización de los contenidos gramaticales científicos, 2) la consideración de la actividad gramatical como objeto de enseñanza junto a los contenidos gramaticales y 3) la consideración de los conocimientos que tienen los alumnos sobre su lengua por ser usuarios de ella.

Según el primero, la gramática científica elaborada por la comunidad de investigadores se constituye en una fuente de conocimientos que deben ser necesariamente objeto de selección, apropiación, reformulación, reordenamiento y uso para adecuarlos al contexto escolar, en particular, a sus finalidades y a los conocimientos previos de sus actores.

La consideración de la actividad gramatical como objeto de enseñanza, ejemplifica otro aspecto en el que la gramática científica se distancia de una gramática pedagógica. La finalidad central de la enseñanza de la gramática es favorecer en los alumnos el desarrollo de la reflexión sobre la lengua y, consecuentemente, de las habilidades en la producción y comprensión de textos orales y escritos. En esta concepción, los contenidos gramaticales y el modo de abordarlos son inseparables. Así, las actividades gramaticales que se despliegan en relación con un concepto, inevitablemente lo constituyen.

La tercera idea eje es la consideración de los conocimientos que tienen los alumnos sobre su lengua por ser usuarios de ella. En efecto, la mente de un niño que inicia su escolaridad no es una tabla rasa; por el contrario, flexiona verbos, sustantivos y adjetivos, comprende y usa las estructuras gramaticales fundamentales y un léxico básico que le permiten comunicarse; y hasta es capaz de inventar nuevas palabras que respetan las reglas fonológicas, morfológicas y sintácticas de su lengua. Estos conocimientos son de

carácter intuitivo (no consciente) e involuntario; el trabajo con la gramática debe partir de ellos para que el niño los haga conscientes y, de este modo, pueda ejercer un control voluntario sobre ellos.

Otañi sostiene que se ha planteado una falsa dicotomía: ¿la gramática en la escuela es un objeto de estudio o es una herramienta para la comprensión y la producción? Considera que en la escuela la gramática debe ser, junto a la actividad gramatical, un objeto de estudio y también una herramienta para la comprensión y la producción de textos orales y escritos.

Esto requiere, por un lado, enseñar contenidos gramaticales en relación con actividades gramaticales y a través de consignas que promuevan un desafío real, es decir, que susciten la reflexión individual y conjunta, y que incluyan el aspecto funcional del contenido gramatical que es objeto de estudio. Por otro lado, esta propuesta requiere también enseñar el uso de contenidos y actividades gramaticales en tareas de producción y comprensión. En otras palabras, el trabajo con la gramática en el aula no debe restringirse a los problemas que surjan de las prácticas de lectura y escritura, sino que debe incorporar secuencias didácticas centradas solo en actividades gramaticales que permitan acotar un problema, profundizar su estudio, organizar los conocimientos que se van construyendo a propósito del mismo y sistematizar esos conocimientos. El trabajo de Otañi presenta ricas e inspiradoras actividades que siguen los lineamientos expuestos.

En su exposición “La enseñanza de la gramática y el conocimiento lingüístico de los niños”, la Dra. Zulema Solana plantea inicialmente las diferencias entre conocimiento lingüístico y metalingüístico, qué puede entenderse por gramática y las relaciones entre adquisición del lenguaje, enseñanza y aprendizaje.

Luego presenta dos líneas en la enseñanza de la gramática: una, que consiste en explicitar el conocimiento implícito que tiene todo hablante de su lengua nativa, entendiendo por “explicitar” la reflexión metalingüística, y otra, que iguala a la gramática (más precisamente la “lingüística”) con otras disciplinas como la matemática, la física, las ciencias naturales.

Asimismo, se refiere a las relaciones entre gramática, comprensión de la lectura y producción de textos y finalmente, menciona contenidos tanto en la formación del docente como en la enseñanza a los alumnos, para terminar con recomendaciones bibliográficas para el docente y/o sus formadores. Entre las preguntas que el texto de Solana plantea figuran las siguientes: ¿Cuáles deberían o podrían ser los contenidos de la formación gramatical de los niños de 6 a 12 años? ¿Cuáles podrían ser los ejercicios didáctico-lingüísticos a implementar? ¿Cuáles son las incumbencias de la formación docente? ¿El docente va a enseñar sólo lengua, lengua y ciencias sociales o todas las asignaturas? ¿Se espera que el docente pueda producir conocimiento, pueda investigar? ¿Cuál es el momento de comenzar a investigar? Las respuestas de la autora abren un campo de reflexión para la formación docente.

Hemos recorrido apenas algunas de las propuestas, los interrogantes de base y las desafiantes afirmaciones que ofrecen en sus ponencias los académicos investigadores convocados en este ciclo. Senderos que se bifurcan, pero también vasos comunicantes nos han sorprendido en este “paseo por los bosques científicos”. Los trabajos reseñados son apelaciones a la tarea más importante: constituir el campo de la alfabetización desde el lugar de la acción docente. En las ricas producciones que integran este material, los y las docentes a quienes está destinado encontrarán la inspiración y los debates para asumir ese reto.

Prof. Sara Melgar PhD. y Prof. Emilce Botte

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Braslavsky, Berta, “Clasificación general de métodos de alfabetización”, “Métodos fundados en unidades no significativas de la lengua”, “Métodos fundados en unidades significativas de la lengua” en *La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia*, Buenos Aires, Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia, Módulo 6, Secretaría de Educación, 1985 .

Braslavsky, B. *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires, FCE, 2004.

Braslavsky, B. *Enseñar a entender lo que se lee*, Buenos Aires, FCE, 2005.

Camilloni, A et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1996.

Castorina, A. et al. *Piaget, Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós, 1996.

González, S. Melgar, S *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares de Lengua y Literatura*, ministerio de Educación INFD, 2008.

Melgar S. Zamero M. (2005, 2006, 2007) Proyecto “Todos pueden aprender” Marco teórico, Módulos I, II y III.



LA ENSEÑANZA INICIAL DE LA LENGUA ESCRITA
una perspectiva integradora

MARIA CLEMENTE LINUESA
Universidad de Salamanca



INTRODUCCIÓN

La alfabetización de toda la población a un nivel alto constituye hoy un gran reto. En los casi cuatro mil años de existencia de la escritura, leer y escribir no había sido un fenómeno generalizado como pretendemos que lo sea. Este reto no sólo es social, tiene una vertiente pedagógica muy importante: la de facilitar que millones de personas sean lectores competentes.

Durante siglos se han mantenido prácticas docentes sobre la enseñanza de la lengua escrita esencialmente idénticas a las que se realizaban en Grecia, donde se inventó el alfabeto. Más allá de quienes aprendieran a leer y escribir o cuales fueran las finalidades de la lectura, lo cierto es que los métodos y formas de hacerlo se mantenían con patrones y modelos idénticos a los griegos (Clemente, 2004). Hasta el siglo XVIII no se produjeron sino pequeños cambios, que se hicieron algo más notables a principios del siglo XX, con el nacimiento de la Escuela Nueva. No obstante, esas aportaciones fueron muy intuitivas, surgidas de la visión de maestros innovadores, y muy centradas en la pugna entre los métodos: el fonético y el global. No se contaba con investigación específica en el tema de la lengua escrita. Hoy disponemos de un importante cuerpo teórico que desde diferentes enfoques ha iluminado este campo de forma notable.

El conocimiento teórico que se ha derivado de la investigación sobre el aprendizaje de la lectura ha tenido un desarrollo extraordinario durante las últimas décadas. Se han conformado e incluso confrontado diversas tendencias, que desde ópticas y presupuestos particulares han intentado dar luz sobre cómo se enseña y aprende a leer, qué derivaciones prácticas podemos extraer de esas aportaciones y qué teorías son más relevantes o más adecuadas para la enseñanza.

En este trabajo vamos a presentar una propuesta integral de la enseñanza de la lengua escrita, basándonos en el conocimiento teórico sobre el tema. Partimos del supuesto de que no existe una teoría universalmente admitida que explique cómo se produce este aprendizaje. Éste es un objetivo bastante difícil de conseguir, particularmente en ciencias sociales, como manifiesta Cartwright (1999). Existen, más bien, distintas líneas o corrientes a veces discrepantes acerca de los aspectos que se consideran esenciales para configurar una teoría sobre la lectura. Tales discrepancias provienen en gran medida del punto de vista en que han centrado los objetivos de la investigación, incluso del concepto mismo de lectura (Snow y Juel, 2005), así como del tipo de ayudas pedagógicas que proponen ofrecer al aprendiz (Pressley, 1999; Clemente, 2008).

EL CONOCIMIENTO DEL DOCENTE : FUENTES

Además de las diferentes posiciones teóricas (frecuentemente basadas en la investigación de expertos) que serán esencialmente el objetivo de nuestro trabajo, conviene no perder de vista el conocimiento en que basan su práctica los profesores. Este conocimiento se configura a partir de distintas fuentes que podríamos agrupar al menos en las que aparecen en la figura 1: las políticas educativas, las prácticas sociales sobre la lectura, las propias prácticas docentes y el conocimiento teórico. A pesar de esas diferentes influencias, en este trabajo para realizar nuestra propuesta integral de enseñanza de la lengua escrita nos centraremos sólo en lo que concierne al conocimiento teórico. No obstante analizaremos brevemente las cuatro fuentes. Realizaremos un resumen sobre el conocimiento teórico, para finalmente presentar nuestra propuesta de lectura.



Figura 1

Ámbitos que configuran el conocimiento práctico sobre enseñanza de la lengua escrita

// Políticas educativas

Las decisiones que provienen de las políticas educativas son una potente influencia que conduce a generar usos en la práctica que no provienen ni del conocimiento teórico ni del práctico, aunque en ocasiones se busque cobertura en aquél. Un ejemplo lo tenemos en la tan extendida propuesta de no enseñar a leer antes de una determinada edad, (por ejemplo los seis años en España). Esa idea surgió, en lo que respecta a España, a partir de la L.G.E. de 1970, y se debió seguramente a planteamientos relacionados con la edad en que se hacía obligatoria la enseñanza y por tanto basados en criterios sociales (no hacer obligatorio un aprendizaje hasta llegar a la enseñanza obligatoria). Siguiendo con el ejemplo, la Administración española recurrió en los años setenta a la teoría perceptivista que vino a refrendar esta idea con argumentos supuestamente científicos tales como que el niño no está maduro para aprender a leer antes de esa edad, argumentos que se desmintieron después desde teorías y planteamientos tan distantes entre sí como los que mantenían ya en los ochenta Cohen (1983) y Doman (1978) a favor del aprendizaje temprano de la enseñanza de la lectura y los manifestados por Vigotsky (1979), ya en los años 20, quien subraya esa misma opinión con otro tipo de razones. Otro ejemplo notable es la prescripción que se hace en el Proyecto Curricular Base derivado de la LOGSE (ley de 1990) sobre cómo debe ser la enseñanza de la lectura.

// Prácticas sociales

Imbricados con la presión de las políticas educativas, los grupos sociales son importantes agentes de influencia. En este tema los ejemplos son elocuentes. La idea de alfabetización ha variado a lo largo de la historia tanto en su sentido como en su extensión, planteando exigencias escolares diferentes en esa evolución.

No es necesario remontarse a quienes ya enseñaban a leer en la Mesopotamia, Grecia o en la Edad Media, cuyas culturas y estructuras sociales determinaban a quién se enseñaba, cuáles eran los métodos y qué textos se seleccionaban para la enseñanza (Clemente, 2004), por lo que me ceñiré a poner ejemplos de la actualidad y del pasado inmediato.

En el caso de España (ejemplo que seguiré por mi conocimiento más puntual del asunto), lo que se entendía en los años cuarenta y cincuenta por un lector medio no tiene nada que ver con lo que entendemos actualmente. En ese entonces, se trataba de un lector que hoy consideraríamos insuficiente. Recordemos que la sociedad de 1920 tenía índices de analfabetismo del 41,4 % en el caso de los hombres y del 50,6 % en el de las mujeres, y que todavía en 1940 era sufrido por el 17,2% en los hombres y el 23,1% en las mujeres, por lo que era evidente que el objetivo de una alfabetización en ese momento consistió en que los aprendices conocieran el sistema alfabético, y fueran capaces de poder leer, a veces simplemente descifrar, textos muy elementales, útiles para funciones vitales básicas. Esas características socioculturales motivaron que los planes para hacer lectores de 1922 y de 1950 fueran denominados “planes de alfabetización” en su sentido más estricto: ayudarles a descifrar textos cuyo objetivo era tan básico como enseñar a leer a los muchos analfabetos de una sociedad tradicional que iba paulatinamente emigrando del campo a la ciudad (Viñao, 1999).

Cuando en años posteriores se consideró que estos niveles de alfabetización eran suficientes, se cambió incluso la denominación de tales programas y se sustituyeron por otros más amplios y algo más ambiciosos, como fueron los programas de educación y promoción de adultos, de 1963 a 1973, sucesivamente, cuyo título era Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos, destinados a una población que debía ocupar los nuevos puestos en la incipiente industria que se desarrollaba en el país.

Lola Ferreira (2002) nos recuerda dos eslóganes sobre la importancia de leer que se enarbolaron posteriormente en distintos momentos. El primero, que fue lanzado desde el sector de editores en la década de los sesenta, decía así: “Un libro ayuda a triunfar”. El segundo eslogan se difundió en la transición democrática, sobre todo en los primeros ochenta: “Más libros más libres”. Aun así, los planes para que la lectura no fuera un mero y primario instrumento práctico sino un ejercicio placentero, un instrumento de formación, estaban todavía por llegar. Aunque el ejemplo es español, no hay duda de que se repitió en muchos países de todo el mundo en distintos momentos.

Las cosas han cambiado sustancialmente. Hoy necesitamos lectores competentes que usen el texto escrito para realizar funciones nuevas, ampliando y mejorando las anteriores. Leer para aprender requiere niveles mucho más altos que los exigidos hasta no hace mucho. El uso de la lectura en el tiempo libre genera que uno de los aspectos en que tiene que insistir la escuela es crear el gusto por leer y hacer lectores mejores. La nueva dimensión en la que nos introducen las nuevas tecnologías hace necesario formar expertos no solo en leer textos sino en seleccionarlos. La alfabetización hoy es otra cosa y la escuela debe dar respuesta a esa nueva concepción; de hecho se habla de “alfabetización informática” como una necesidad perentoria.

En resumen, podemos ver que la escuela se enfrenta hoy a nuevas necesidades a las que dar respuesta cuando se pregunta cómo enseñar a leer y escribir, y las decisiones prácticas que adopta un profesor en relación con la alfabetización vienen en gran medida condicionadas por las prácticas sociales de la propia cultura escrita.

// Prácticas docentes

La enseñanza de la lectura y escritura ha sido uno de los objetivos más relevantes en la historia de la educación en este siglo (Viñao, 1999), por lo que se han desarrollado prácticas que también han ido generando conocimiento práctico para cada profesor, que muchas veces ha sido adoptado o adaptado por otros docentes e incluso ha trascendido, en casos notables, influyendo y aumentando el conocimiento general sobre la enseñanza de la lengua escrita.

Desde ese interés práctico, las preguntas esenciales que se han realizado han sido cómo ayudar al niño a apropiarse del sistema de escritura, cómo motivarlo para aprender la lengua escrita y qué materiales facilitarían tal propósito.

Como ocurre en el terreno de los teóricos, también en el de los prácticos ha habido y hay notables discrepancias. Hay que reconocer que este asunto ha sido siempre un objeto de especial interés para el profesorado en el último siglo: no hay más que ver las “modas” que han existido y coexistido sobre la forma más acertada de enseñar a leer y escribir.

Las tradiciones sobre los llamados métodos analíticos y sintéticos, su interés o eficacia, su adecuación o no a los intereses infantiles; han sido planteamientos que han repercutido en el conocimiento acumulado sobre la lectura y la escritura. La persistente tradición fonetista en la enseñanza de la lectura desde la aparición del sistema alfabético, planteada de forma más o menos afortunada, pone de manifiesto un tipo de prácticas que se consideran necesarias como las de enseñar el código, aunque algunas tendencias nieguen este supuesto. Podríamos nombrar innumerables programas nacidos de la práctica, métodos, materiales, surgidos de las intuiciones de maestros enfrentados a problemáticas particulares, que han legado sus propuestas, a veces seguidas ortodoxamente, otras transformadas acertadamente por otros maestros.

En la búsqueda para facilitar al niño la relación entre fonemas y letras, se han realizado propuestas con apoyos distintos. Desde los métodos cromáticos de Gattegno y de Gray a los gestuales como el método Sanabria, de Martín Sanabria, sin olvidar materiales tan vistosos como, por ejemplo, el Abecedario Iconográfico en formato cartel de Saturnino Calleja Fernández, donde se asocia cada letra con un objeto. Todos ellos intentaban facilitar el acceso a un sistema claramente artificial, esperando motivar un conocimiento que ha separado demasiadas veces los aspectos formales de los funcionales.

Asimismo, desde 1935 contamos con propuestas contrarias a la visión fonetista, defensores de procedimientos globales, semejantes a los planteados por Decroly como la Metodología de la lectura y la escritura.

Insignes pedagogos, conocidos también por sus visiones sobre otros muchos aspectos educativos, han realizado propuestas para enseñar a leer, tratando de llevar al aprendiz, cualquiera que fuera su edad, por caminos fáciles y motivadores. Los planteamientos de Celestin Freinet (1978) sobre la lectura han tenido una influencia sustancial en el ejercicio práctico de cientos de profesores y aunque ahora pudiéramos darles justificaciones teóricas o incluso hacer críticas a algunas de sus técnicas, precisamente desde el conocimiento teórico, lo claro es que surgieron desde y para la práctica, respondiendo a las preguntas igualmente prácticas arriba recordadas y que han permitido a cientos de niños aprender a leer con gusto e interés no sólo en su país de origen (Francia).

El método de alfabetización de Paulo Freire (1989) surgió igualmente buscando formas de motivar e introducir a los adultos analfabetos en la lengua escrita. Se planteó, pues, desde la práctica y claramente imbricado en una perspectiva tanto social como educativa. Este método fue adoptado por profesores de primaria utilizando los principios del pedagogo brasileño y destinado a enseñar a niños pequeños. Otros profesores han generado materiales que, surgidos desde su experiencia práctica, han sobrepasado con creces su contexto para ser utilizados por miles de profesores, a veces como fuente única.

También desde agentes cercanos a la práctica han surgido propuestas sobre comprensión lectora acertadamente coincidentes con las interesantes aportaciones desde la psicología cognitiva, tratando de aunar en el tiempo ambos procesos. Contamos con los acertados planteamientos de Cairney, (1992) y Wray y Lewis (2000).

A pesar de considerar las prácticas de los profesores como un elemento configurador del conocimiento docente, tal influjo se construye de forma un tanto asistemática y debemos reconocer que los estudios sobre las prácticas de aula en relación con la enseñanza de la lectura son más bien escasos. Así se recoge por Langer y Allington (1992) en una amplia revisión sobre investigación y prácticas escolares relacionadas con la lengua escrita. En este trabajo se viene a reconocer que la investigación en lectura se ha llevado a cabo sobre todo desde el ámbito teórico y especialmente desde la perspectiva psicolingüística.

// **Conocimiento teórico sobre la lengua escrita**

En este aspecto nos extenderemos más ampliamente por ser el conocimiento teórico el objeto de nuestro trabajo.

La investigación sobre el tema ha generado también una importante aportación a los “saberes” sobre la enseñanza de la lengua escrita. Existen puntos de vista bastante diferentes y hasta contrapuestos acerca de qué es leer y escribir, respecto de cómo se adquieren estos conocimientos y sobre el tipo de ayudas pedagógicas que conviene ofrecer al aprendiz. La mayor parte de estos estudios sobre el aprendizaje de la lengua escrita se han desarrollado en la segunda mitad del siglo XX. Un notable interés por este campo de investigación fue impulsado, sin duda, cuando la alfabetización se convirtió en un fenómeno extensivo, momento en que se puso de manifiesto de manera inquietante que ciertos sujetos no aprenden o tienen problemas para hacerlo aun cuando están inmersos en un sistema propicio como el sistema escolar. La reflexión sobre la enseñanza de la lengua escrita sobrepasa el mundo puramente escolar y entra a formar parte de los intereses de otras disciplinas, de manera muy especial de la psicolingüística, pero también de la sociolingüística y la neurología entre otras materias. Por ello, las teorías que configuran las explicaciones de cómo debe enseñarse este lenguaje, sin duda parciales, provienen de distintas visiones, de distintos campos, no siempre estrictamente relacionados con la escuela.

Desde luego, para conocer bien cómo enseñar a leer y escribir o, si se prefiere, para ayudar al niño a que realice este aprendizaje, hay que considerar diversos asuntos que ninguna de las teorías contempla en toda su extensión.

Antes de entrar en el análisis de las diferentes teorías vamos a definir qué entendemos por lengua escrita (ver figura 4):

La lengua escrita es un sistema notacional cuya finalidad es posibilitar la comunicación en una dimensión temporal y situacional distinta de la oral, de ahí provienen sus funciones específicas, que varían social, cultural e históricamente. En el caso de los sistemas alfabéticos, esa representación o notación no es directamente de la realidad, sino en gran medida de otro sistema simbólico, que es el lenguaje oral. Como tal sistema tiene unos componentes y una estructura.

Voy a realizar un breve resumen de las teorías más representativas sobre la enseñanza de la lengua escrita y de dónde proceden, lo que nos permitirá ir viendo el enfoque que dan a distintos asuntos, puesto que las cuestiones en las que han centrado sus estudios no han sido precisamente las mismas.

El estudio sobre la enseñanza de la lengua escrita se centró tradicionalmente en las formas y métodos que se consideraban más adecuados para realizar esta práctica cultural. Las grandes controversias entre los métodos analíticos y sintéticos (muy próximas a las aportaciones de insignes pedagogos y maestros,

algunos de los cuales legaron sus propios sistemas), como se ha señalado, concentraron el conocimiento pedagógico sobre el tema. Pero otras áreas del saber fueron poniendo sus miras en el estudio de la lectura como lo hizo sobre todo la psicología y más concretamente la psicolingüística en los años setenta.

Una de esas visiones psicológicas es lo que se ha denominado la teoría perceptivista. Este enfoque se preocupaba por los problemas de aprendizaje de determinados sujetos en la lectura y escritura, manteniendo que dichos problemas provienen de una iniciación prematura de esa enseñanza, cuando el niño no tiene aún la madurez necesaria, y estableciendo ciertos factores en los que se cifraría y concretaría lo que se puede considerar madurez para la lectura. Tales factores están básicamente relacionados con percepciones (discriminación visual y auditiva, orientación espacial, etc.), y alguno de ellos también con la lengua oral, como, por ejemplo, la pronunciación de palabras, etc. (Downing y Thackray, 1974). Ello se tradujo, en la práctica, en la prescripción de ejercicios a través de los cuales los aprendices deberían madurar en destrezas que facilitarían el aprendizaje de la lengua escrita, punto de vista que se hizo extensivo a los programas destinados a los lectores con problemas y que llevó a la proliferación de materiales al respecto. Además surgió una abundante edición de tests de madurez lectora, como los conocidos por todos de Filho y de Inizan, y los de Downing y Thackray que medían la madurez para iniciar a los niños en este aprendizaje.

El fracaso de la teoría perceptivista, que se evidenció en el hecho de que sus propuestas no mejoraban la competencia lectora de quienes presentaban problemas, quedó corroborado por los estudios experimentales de Vellutino (1987), quien mostró que los malos lectores no lo son por deficiencias en los factores señalados, sino que su problema proviene de fallos en los procesos lingüísticos que intervienen en el reconocimiento de la palabra escrita en los sistemas alfabéticos. De ahí que el problema se convierta en objeto de estudio de un buen número de investigadores del campo de la psicolingüística.

EL CONOCIMIENTO TEÓRICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Las teorías que se han desarrollado en los últimos tres decenios sobre la lengua escrita y su enseñanza han aportado un importante y sustantivo conocimiento. Sin embargo, como hemos indicado repetidamente, no podemos hablar de una teoría general al respecto, sino de aportaciones parciales sobre el tema, consecuencia de que cada una de ellas ha incidido en la indagación sobre alguno de los aspectos constitutivos de la propia lengua escrita y también de su enseñanza. Es decir, la investigación se ha centrado en alguno de los aspectos pero no en todos. Para unos, lo importante era cómo mostrar al aprendiz lo interesante que es ser lector, centrarse en los aspectos funcionales de la lengua escrita; para otros, se trataba de dar explicaciones sobre los procesos cognitivos que ocurren cuando leemos, por señalar tan sólo dos ejemplos representativos de las corrientes más conocidas. Vamos, pues, a ir desarrollando las distintas teorías.

// La teoría psicolingüística

Una de las corrientes o líneas de investigación más desarrolladas y fructíferas es, sin duda, la teoría psicolingüística, que ha centrado su atención en estudiar los procesos cognitivos involucrados en la lectura, aportando modelos teóricos que permiten determinar cuáles son esos procesos, cuáles son las diferencias entre expertos y novatos e identificar qué componentes funcionan mal en aquellos individuos que muestran problemas en este aprendizaje. Todo ello bajo el supuesto de que esos procesos son idénticos en cualquier contexto, y con la convicción de que es posible analizar objetivamente al sujeto lector, obviando su medio social y la cultura a la que pertenece. Los psicolingüistas hacen del estudio del aprendizaje de la lectura su gran reto intentando responder a varias cuestiones: qué es un lector hábil (Morais, 1998), cuáles son las vías de acceso al léxico interno, qué papel juega la fonología en el aprendizaje de la lengua escrita y qué supone comprender un texto. Este conocimiento permitirá poner en marcha propuestas didácticas que ayuden a los sujetos a desarrollar esos procesos y a diseñar estrategias de intervención educativa adecuadas a los problemas reales que presentan los aprendices.

Uno de los aspectos relevantes que aportó la línea psicolingüística es el llamado modelo de doble

vía, según el cual se puede considerar que cuando leemos utilizamos dos vías o estrategias para acceder a nuestro léxico interno (estructura mental hipotética donde se encuentran almacenados los conocimientos que tenemos sobre las palabras). La idea, desarrollada por autores como Baron y Treiman (1980)¹, es que para leer disponemos de una doble estrategia: una vía fonológica y otra visual, llamada léxica, por unos, y ortográfica por otros. La primera es algo así como la reconversión oral que hacemos de lo escrito, del grafema al fonema. La segunda, supone que al “leer” una palabra se produce una identificación global de ésta en nuestro léxico interno. Ambas vías actúan de forma conjunta o, si se quiere, de forma paralela y complementaria en función de ciertos factores tales como que sea una palabra que veamos escrita por vez primera, en cuyo caso es casi seguro que será predominante la vía fonológica o, por el contrario, sea una palabra muy familiar y frecuente en nuestros textos, lo que probablemente llevará a utilizar más productivamente la vía ortográfica. Es preciso resaltar que los trabajos realizados en esta línea han tenido un fuerte respaldo en la investigación neuropsicolingüística.

Desde el punto de vista del lector novel, este modelo tiene algunas singularidades, como por ejemplo que la vía fonológica juegue un papel predominante al inicio de la enseñanza de la lectura, en tanto el aprendiz se apropie del principio alfabético, que es lo que hace productivo al sistema mismo, y en tanto que no sea un lector avezado capaz de utilizar la vía directa de forma productiva y automática, que, dicho sea de paso, se consigue, como parece obvio, leyendo mucho. La construcción de la vía alfabética, según los estudios, sí parece necesitar mediaciones más explícitas que tienen mucho que ver con el análisis del propio lenguaje oral y con el desarrollo de ciertas habilidades metalingüísticas. Vamos a abordar este asunto con más detenimiento dada su repercusión en el tema, intentando responder a la pregunta: ¿Qué papel juegan las habilidades metalingüísticas en el aprendizaje de la lengua escrita?

En primer lugar debemos asumir que existen habilidades que permiten al sujeto centrar la atención sobre la lengua y reflexionar acerca de su naturaleza, estructura y funciones. Serían de cuatro tipos: conocimiento fonológico, conocimiento, de la palabra, conocimiento sintáctico y conocimiento pragmático. Dentro de ellas, la que más atención ha recibido por parte de los investigadores en lectura ha sido la del conocimiento fonológico, debido a la propia naturaleza de la escritura alfabética que asigna, generalmente, una representación gráfica distinta a cada fonema de la lengua. De ahí que, para dominar los procesos de lectura y escritura y hacer productivo el sistema, los niños deban aprender las correspondencias entre los sonidos individuales del lenguaje, los fonemas y las letras que representan estos sonidos (los grafemas). Para ello, deben ser capaces de centrar su atención sobre los sonidos y acceder a la fonología de su lenguaje, es decir, deben ser capaces de manipular explícitamente los segmentos fonológicos del habla. Esta habilidad se pone de manifiesto en tareas como contar fonos, invertir fonos, añadir u omitir un fono a una palabra, etc.

Uno de los primeros trabajos que demostró la relación entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura fue el de Liberman (1973)², quien encontró una correlación entre el nivel lector de niños de segundo curso de primaria y los resultados de pruebas de conocimiento fonológico pasados dos años. A este trabajo hay que añadir otros posteriores de muchos investigadores que replicaron sus investigaciones en distintas lenguas.

Los estudios de tipo correlacional, denominados longitudinales, pusieron de manifiesto la existencia de una relación entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura, si bien el problema residía en determinar cuál es la dirección de dicha relación (conocimiento fonológico hacia lectura o al contrario) y la naturaleza de la misma.

En un intento de dilucidar esta cuestión, se han llevado a cabo otro tipo de estudios, denominados estudios de entrenamiento (p.e., Bradley & Bryant 1983; Domínguez, 1996, Domínguez y Clemente, 1993), que han intentado determinar cuál es el efecto del entrenamiento en conocimiento fonológico sobre el aprendizaje de la lectura y de la escritura, demostrando que tal actividad facilita el posterior aprendizaje de la lectura y provoca diferencias en los niveles lectores alcanzados por los niños dentro de los dos primeros cursos escolares, lo cual es una evidencia clara de la existencia de un vínculo causal entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura.

¹ Podemos ver una revisión actualizada sobre estas cuestiones en Coltheart (2005). También en la Parte III Literacy Processes, en Kammil, P. Mosenthal, D. Pearson y R. Barr (2000), *Handbook of Reading Research*. Mahwah, N.J: Lawrence Earlbaum Associates.

² Por no enumerar la larga lista de trabajos realizados al respecto citaremos la revisión descrita en el trabajo de Castels and Coltheart (2004) y las revisiones presentadas en la primera y segunda parte del *Handbook de Snowling y Humel* (2005). También, Domínguez, Ana. B (1996).

Desde cualquier posición que analicemos el tema de la lectura, seguramente todos estaríamos de acuerdo que el acto de leer tiene como finalidad comprender un texto escrito, del mismo modo que escribir supone la capacidad de producir un texto. Pero adquirir estas capacidades es una tarea mucho más compleja de lo que pensamos. Ello está relacionado con cuestiones no sólo pedagógicas, sino también sociales, culturales y, desde luego, personales.

En los últimos años se han realizado importantes avances en este campo de investigación sobre los procesos cognitivos que implica la comprensión (Sánchez Miguel, 1998; Van Dijk y Kintsch, 1983)³. Se ha revisado críticamente la idea de que la comprensión lectora es un proceso posterior a la automatización del aprendizaje del código (Wray y Lewis, 2000; Cairney, 1992), un punto de vista más desarrollado por la línea comunicativa. Parece bastante asumido que comprender un texto implica abordar cuestiones como: el lector, el texto, las finalidades de la lectura y las ayudas necesarias. La línea psicolingüística se ha centrado especialmente en conocer los procesos cognitivos y textuales de la comprensión, en tanto que la vía comunicativa ha contemplado más las finalidades del acto de leer.

Así pues, resumiendo el modelo desarrollado dentro de la perspectiva psicolingüística, podemos decir que el proceso de comprensión supone: establecer con claridad las intenciones; actualizar los conocimientos previos del que se enfrenta al texto, e interpretar el texto, que a su vez conlleva: reconocer palabras y construir proposiciones (microestructura), construir la idea principal (macroestructura) y reconocer los tipos de texto (superestructura).

La posición de la teoría psicolingüística respecto de la enseñanza es clara: conocidos los componentes de la lectura y la escritura, diseñemos programas para que el alumno se apropie y automatice esos componentes. Para algunos incluso se trataría de potenciar habilidades altamente estructuradas a partir de materiales muy específicos para llevarlas a cabo. Para otros dentro de esta línea, asumiendo que hay que trabajar habilidades que sin duda son específicas de la lectura en los sistemas alfabéticos, éstas deben realizarse dentro de contextos apropiados, e integrados en propuestas globales que tengan en cuenta otros aspectos del proceso lector (Clemente y Domínguez, 1999; Yopp y Yopp, 2000). Por poner un ejemplo muy significativo relativo a tareas específicas como las de realizar análisis fonológico, Snow y Juel (2005) subrayan que la dificultad de hacer tales tareas depende de cómo se planteen éstas, más que de una dificultad intrínseca de este componente.

Efectivamente realizar cualquier actividad metalingüística o de reflexión sobre el lenguaje es una tarea difícil, pero lo es especialmente el análisis fonológico de las palabras ya que requiere de una toma de conciencia de unidades de la lengua (los fonemas) que no tienen una consistencia acústica clara (salvo el caso de los fonemas vocálicos). Pensemos en la palabra “balón”, seguro que si la pronunciamos en voz alta, será muy fácil contar dos “trocitos”, ba-lón, pero si quiero producir vocalmente los fonemas, será una misión prácticamente imposible; difícilmente podremos separar el fonema oclusivo /b/ de la vocal que lo acompaña, lo mismo que los otros tres fonemas de la segunda sílaba (podremos hacerlo mentalmente, pero porque somos lectores de un sistema alfabético).

Sin embargo, el que sean difíciles no nos exime de tener que realizarlas, por lo que justamente nuestra misión pedagógica consistirá en facilitarlas, ya que el análisis fónico es lo que definitivamente permite comprender al aprendiz el principio alfabético. Del mismo modo que el reconocimiento de las palabras, y no los aspectos contextuales, es lo que permite que se asimile la ortografía.

La forma de abordarlo será realizando juegos lingüísticos de recuento de sílabas, de identificación de sílabas o fonemas dados, de adición y omisión de sílabas y fonemas para formar palabras nuevas, etc. (En Clemente y Domínguez, 1999, y en Clemente, 2008, presentamos un buen número de ejemplos sobre como llevar a cabo estas actividades metalingüísticas).

Entre las limitaciones del modelo cabe señalar, por ejemplo, la desconsideración del contexto tanto de aprendizaje como social; tampoco atienden los efectos que puede tener ser lector en cada cultura. En suma, esta teoría se preocupa de la enseñanza del código y de componentes específicos, tanto en relación a los procesos de bajo nivel como a los procesos más complejos de la comprensión lectora, pero se despreocupa de cuestiones tales como para qué leemos, o lo que es lo mismo, cuáles son las funciones que tiene el dominio de la lengua escrita para un aprendiz o por qué va a interesarle aprender a leer, qué tipo de lector queremos formar y qué alfabetización es suficiente y para qué. Estas cuestiones son centrales en la otra gran corriente que denominaremos genéricamente comunicativa, en la que integraríamos desde

³ Una revisión actualizada en Kintsch, W y Rawson, K.A. (2005). Sobre el tema: Perfetti, Ch. Landi, N. and Oakhill (2005). Sánchez (1998).

las teorías naturalistas como el lenguaje integrado, el constructivismo hasta la teoría sociocultural.

// La perspectiva comunicativa

Esta perspectiva la constituyen algunas visiones singulares; nos referiremos a las que podrían ser las más representativas: el lenguaje integrado y el constructivismo. Incluiremos en alguna medida la perspectiva de la teoría sociocultural que participa de algunos de estos principios e de la lectura y provoca diferencias en los niveles lectores alcanzados por los niños dentro de los dos primeros cursos escolares, lo cual es una evidencia clara de la existencia de un vínculo causal entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura.

/ El lenguaje integrado

Goodman (1995) sostiene que se aprende a leer y escribir como se aprende a entender y hablar de forma oral; aprender supone que el individuo realice interacciones con un medio letrado, con un entorno de materiales impresos. El niño desarrolla su aprendizaje de forma activa en un proceso de interacción con textos y según se suceden los estadios de su propia madurez para ese aprendizaje. Por tanto, se debe propiciar la espontaneidad del aprendiz y reducir al mínimo el papel del docente que debe limitarse a facilitar materiales, textos, que el niño debe explorar y, a partir de esa interacción individual con tales textos y de su propio desarrollo, el pequeño construirá ese conocimiento.

Su mayor problema es la identificación que realiza entre lenguaje oral y escrito y la propuesta de que se adquieren de forma idéntica (Clemente, 1997). Con todo, lo más sorprendente es la falta de explicación acerca de cómo se aprende a leer, así como del papel que tiene el docente como mediador del aprendizaje, papel que reducen excesivamente a facilitar un contexto de materiales escritos.

/ El constructivismo

Dentro de una línea comunicativa, el constructivismo defiende que los niños construyen la idea de qué es la escritura a través de hipótesis y comprobaciones según sus experiencias con materiales escritos y prácticas de escritura. Ferreiro y Teberosky (1979), Ferreiro, Teberosky y Castorina (2004) y Teberosky y Tolchinsky (2004) defienden que el niño pasa por diferentes etapas para ir dominando este sistema de comunicación y resaltan la necesidad de que el pequeño aprendiz vaya creando textos tanto enumerativos como narrativos aunque sean imperfectos, que poco a poco le lleven a exponer una pequeña idea. Este proceso puede iniciarse con el dibujo, después se realizará con la escritura como forma de representación más exacta y precisa. Por lo que se refiere al aprendizaje del código, lo entienden como un proceso de descubrimiento que pasa por diferentes etapas y no parecen reconocer que deba enseñarse de forma explícita.

Ambas tendencias han desaprobado tareas instructivas que tengan que ver con la enseñanza del código por considerar que esto es innecesario, que el pequeño lo descubrirá en su experiencia con la propia escritura, sin admitir que éste es precisamente el gran escollo en la mayor parte de los casos que presentan problemas serios para aprender a leer. Su fallo más notable proviene del énfasis individualista que dan al aprendiz: la idea subyacente de que los estadios son también universales (como eran los procesos en la teoría psicolingüística).

La mayor ventaja de estos enfoques estaría en subrayar el valor que otorga al que aprende como sujeto activo, así como el sentido funcionalista que tendría para él este aprendizaje, lo que propiciaría una mayor significatividad. Estas teorías cargan las tintas en el aspecto intencional de la práctica, importa sobre todo el para qué, pero curiosamente se plantean de forma débil el qué, y de forma un tanto indefinida el cómo.

/ La teoría sociocultural

Esta corriente plantea el conocimiento como un artefacto social, elaborado y sujeto a influencias del contexto socioeconómico y cultural donde se produce, por lo que se concibe como una realidad construida en el marco de una cultura. Según esto, la escritura es considerada como un invento social, cuya naturaleza es de carácter cultural, y por ello su aprendizaje tendrá lugar a partir de un proceso de interacción y ayuda de los miembros formados de una cultura a los que no lo estén. Este paso, que se denomina andamiaje, supone un auténtico proceso de mediación entre los docentes y los alumnos, hasta que éstos dominan ese conocimiento y pueden actuar de forma autónoma. Dentro de esta línea contamos con las aportaciones de Bruner (1991), quien resalta el valor de la narración oral y su relación con el aprendizaje de la lectura, así como el papel de la cultura y de los instrumentos culturales en el desarrollo de los sujetos. También con el punto de vista de Vigostky (1979) sobre el lenguaje escrito y su papel en el desarrollo de los procesos cognitivos, así como, sus pertinentes, aunque poco desarrolladas, indicaciones sobre cómo enfocarlo, planteando una transición por distintos sistemas de representación hasta llegar a la escritura.

Las consideraciones más claras que extraemos de este último planteamiento frente a los anteriores son las siguientes: el conocimiento no está basado ni en una realidad objetiva, ni totalmente subjetiva, como defienden respectivamente cada una de las posiciones anteriores, sino en el consenso sociocultural; el aprendizaje de la lengua escrita está totalmente relacionado con la cultura en que esté inmerso el sujeto que aprende, es decir, con los usos y funciones que para su contexto tiene este conocimiento. Por último, se otorga al docente un papel mucho más activo y claro que, por ejemplo, en la perspectiva naturalista: éste debe proponer las tareas que el alumno debe realizar y planificarlas con todo detalle, al tiempo que propiciar actividades que el aprendiz trabaje, primero con ayuda del maestro o de sus iguales, y después autónomamente. En esta corriente el diálogo juega un papel clave y no se considera como algo introductorio y facilitador, sino como el eje del proceso de construcción del conocimiento; en este caso, de la alfabetización. Profesores y alumnos son igualmente importantes y, sobre todo, igualmente activos en el proceso. Tanto de textos de Vygotski (1979, 1982) como de Bruner (1991) extraemos ideas pedagógicas concretas que van más allá de la idea genérica y poco concreta de sumergir al pequeño en un medio letrado, como defienden las teorías naturalistas. Estas características presentan algunas desventajas o complicaciones, como, por ejemplo, que las derivaciones metodológicas que se desprenden de esa interacción entre el individuo y el contexto cultural son bastante complejas, aunque no es poco decir que éstas deben darse.

* En resumen

Las teorías comunicativas en sus formas extremas han subrayado los aspectos funcionales, manteniendo que el sistema se adquiere de forma espontánea, despreciando que haya que incidir de manera directa en los aspectos lingüísticos del código e ignorando las aportaciones sobre los procesos cognitivos que intervienen al leer y escribir. Mientras tanto, la investigación que se ha hecho desde la psicolingüística ha obviado la importancia de los factores culturales y funcionales que están implicados en una correcta propuesta pedagógica de la lengua escrita, dando por hecho que los procesos lectores son universales (al menos en los sistemas alfabéticos) y ajenos a los intereses individuales y sociales de los potenciales lectores y ofreciendo explicaciones y normas sobre y para la enseñanza del código. La teoría sociocultural incide en alguna medida en la dimensión funcional, y en parte en la representacional; además establece una serie de principios que, sin ser descritos como tareas, proporcionan contextos favorables que condicionan la forma de llevar a cabo al aprendizaje, como por ejemplo, proporcionar andamiaje y otorgar valor social a la lectura.

Vemos, pues, una serie de visiones parciales en la explicación sobre el aprendizaje de la lengua escrita cuando, en realidad, aprender a leer y a escribir supone que el niño domine un proceso en el que se complementan los aspectos psicolingüísticos y los funcionales, los imperativos del código lingüístico y los de la cultura a la que pertenece el sujeto.

A este respecto autores tan relevantes como Pressley y al. (2001) y Taylor, Pearson, Clark, y Walpole (2000) subrayan que los buenos profesores son los que desde los primeros niveles de enseñanza son capaces de

crear un ambiente muy motivador, resaltando las posibilidades de la lectura y realizando tareas muy diversas desde reconocimiento y lectura de palabras, escritura, hasta tareas de comprensión muy diversas como discusiones en vivo sobre los textos que se leen, tratando de que los niños expliquen el significado de lo que leen y realizando preguntas abiertas.

En definitiva, los buenos profesores se caracterizan por, además de otras cualidades, conjugar, precisamente, elementos de los diferentes enfoques, Pressley, Rankin, Yokoi (1996).

Así pues, y dado que cada una de las teorías o líneas atiende un aspecto de lo que consideramos que serían los elementos constitutivos de una teoría de la enseñanza, deberíamos intentar, desde la aportación parcial de los distintos planteamientos, presentar una propuesta pedagógica lo más integradora posible. Una propuesta integradora similar ha sido planteada por McCarthy y Raphael (1994). Estas autoras señalan que las tres teorías, que llaman respectivamente procesamiento de la información, naturalista y socio-constructivista, pueden operar conjuntamente para construir una imagen de los procesos convergentes de la lectura y la escritura. También Pressley (1999) propone una visión integradora de la enseñanza de la lectura en la que se trabajen aspectos funcionales y también habilidades lingüísticas. En Clemente y Domínguez (1999) y Clemente (2008) se asume ese punto de vista integral.

Pang, Muaka, Bernhard y Kamil (2003) realizaron una guía traducida a distintas lenguas que igualmente contempla una propuesta integradora. Implícitamente parece asumir conocimiento de diferentes teorías. Los factores que resaltan son los siguientes: gran importancia al desarrollo del lenguaje oral, el vocabulario oral y la conciencia fonológica. La comprensión es un proceso activo de la construcción del significado, vinculada a la motivación y el propósito claro para leer.

Asimismo, relacionan la comprensión con factores como el conocimiento previo y el conocimiento cultural de los sujetos en relación con los textos y la necesidad de adecuar su dificultad a los lectores. En este sentido Snow y Jule (2005) muestran como los profesores más eficientes son los que trabajan aspectos relacionados con la comprensión desde el inicio de la enseñanza.

Por lo demás, el andamiaje que realiza un profesor debe considerar el contexto donde se mueve quien aprende a leer y escribir. Son evidentes las diferencias que pueden existir en la aproximación que hace un niño al aprendizaje de la lectura si procede de un contexto familiar y social donde lo escrito sea próximo y habitual, frente a aquel en cuyo contexto lo escrito sea escaso o incluso inexistente.

PROPUESTA PARA UNA ENSEÑANZA INTEGRAL DE LA LENGUA ESCRITA

Asumiendo los puntos de vista enunciados más arriba, la propuesta que presentamos contempla cuatro dimensiones que debemos tener en cuenta para enseñar a leer (ver figura 2). Esas cuatro dimensiones no son sucesivas, sino que deben ser entendidas como tareas que se ofertan de manera entrelazada en las aulas desde los 3 hasta los 7 años, período que consideramos de forma amplia el de la enseñanza inicial de la lengua escrita. Cada una de ellas consta de tipos de tareas que se deberían llevar a cabo, enmarcadas por o bajo la influencia de una serie de principios o aspectos contextuales que serán los marcos en que éstas adquieran sentido. Veamos cada una de ellas de forma resumida:

Dimensión funcional

Hace referencia al porqué y para qué leer, a los aspectos por los que nos sentimos interesados por adquirir ese instrumento que es la escritura. Se sustenta sobre todo en el punto de vista naturalista y constructivista, antes descrito. También la teoría sociocultural aporta conocimiento para dar sentido a esta dimensión, puesto que enmarca culturalmente el sentido que tiene leer y escribir en cada cultura.

Dimensión representacional

Se trata dar sentido a lo escrito como sistema de representación en relación con otros sistemas simbólicos, como los gestos, el dibujo y desde luego en los sistemas alfabéticos al lenguaje oral, al que representa. También en esta categoría tenemos la confluencia de la teoría sociocultural, en este caso sobre todo la idea de Vigotski (1979) acerca de los sistemas simbólicos y de la teoría constructivista que, si bien de otro modo, propugna la evolución del dibujo a la escritura.

Dimensión de aprendizaje del código

Si la lengua escrita representa a la lengua oral en su dimensión fonológica y ortográfica, plasmándose en un sistema compuesto por unidades diferentes, es preciso dominar ese sistema, automatizarlo. La teoría psicolingüística ha mostrado a través de un importante número de trabajos en lenguas distintas la relación entre la capacidad de análisis metalingüístico de los sujetos y el éxito en la adquisición del sistema alfabético.

Dimensión de comprensión lectora

Se refiere a los aspectos que tienen que ver con la comprensión de los textos en su complejidad, poniéndolos en relación con nuestro conocimiento de la realidad. En este caso también desde la psicolingüística se ha realizado una potente investigación que ha permitido comprender los procesos de comprensión textual (Kintsch, 2005). Desde la línea comunicativa se han propugnado formas de trabajo que impliquen la comprensión de la lengua escrita (Cairney, 1992; Pang, Muaka, Bernhard y Kamil, 2003).

A continuación presentamos nuestra propuesta didáctica, que resumimos en la figura número 2 además de los principios que enunciaremos al final.

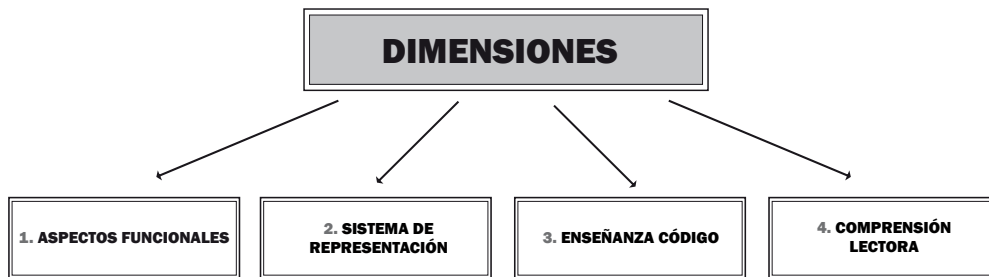


Figura 2
Dimensiones de la enseñanza inicial de la lectura

// Dimensión funcional: funciones de la lengua escrita

Con las actividades o tareas de la primera dimensión pretendemos que el niño encuentre sentido al aprendizaje de la lengua escrita y aprecie las utilidades, ventajas y satisfacciones que puede encontrar si domina este lenguaje.

1.1 Comunicarse con otros

Que capte que la lengua escrita es un sistema de comunicación que nos permite:

- * Escribir a personas que están lejos (cartas a niños de otros lugares, a abuelos, etc.).
- * Leer para otros. Oralizar un escrito (leer un cuento a niños más pequeños).

1.2. Leer por placer

Se trata de realizar tareas que lleven a valorar que aprender a leer le permitirá gozar de relatos maravillosos, tales como:

- * Narrar textos orales y escritos (contar cuentos, leerles cuentos).
- * Crear textos de forma oral y escrita entre todos o cada niño con la ayuda del maestro (dando los apoyos como un dibujo, ofreciendo introducciones a las partes del cuento, caracterizando per sonajes, etc.).

1.3. Obtener conocimiento e información

Apreciar que con la lectura podrá obtener información de los libros, de internet, para

- * Adquirir conocimientos (consultar libros con frecuencia para saber algo)
- * Seguir instrucciones (leer con ellos las instrucciones de un juego nuevo)
- * Recordar (escribir una nota para recordar lo que llevaremos a una excursión)

// Dimensión representacional: la lengua escrita como sistema de representación

La segunda dimensión recoge aquellas actividades que permiten ver el lenguaje escrito como un sistema para expresar nuestras ideas y deseos. Para ello se hace pasar al niño por otros sistemas de representación más primarios como son

2.1. Juego simbólico

Todas las tareas que tengan que ver con formas gestuales y corporales de representación (hacer mimo, representar cuentos).

2.2. Dibujo

Utilizar el dibujo como forma de representar la realidad (dibujar una historia, expresar un deseo).

2.3. Lenguaje oral

Entenderemos que se trabaja esta categoría cuando se propongan actividades que tengan que ver con el lenguaje oral en sus tres dimensiones:

- * léxico-semántico (nombrar, describir o interpretar; analizar conceptos, familias semánticas);
- * morfosintáctico (juegos que tienen que ver con la estructura de las frases, comprensión y uso de nexos y utilización correcta de flexiones de género, número y ciertos tiempos);
- * fonético (ejercicios de discriminación fonética, que no requieren ningún grado de reflexión, tan sólo de distinción entre pronunciar algo correcta o incorrectamente).

// Dimensión de aprendizaje del código

Con la tercera dimensión se pretende abordar la enseñanza explícita del sistema alfabético. Dos grandes tipos de tareas componen esta dimensión

3.1. Habilidades metalingüísticas

Nos referimos a hacer ver al niño que la lengua oral tiene componentes y estructuras, en tres niveles:

- * Conciencia léxica (contar el número de palabras que tiene una frase).
- * Conciencia silábica: romper las palabras en unidades menores aunque no tengan significado (identificación de sílabas dentro de una palabra, contarlas, sustituir una por otra para formar una nueva palabra, añadir una sílaba para formar otra palabra posible).
- * Conciencia fonológica: hacer captar al niño la existencia del fonema como unidad mínima de la lengua. El mismo tipo de tareas que en la conciencia silábica, con apoyos gráficos: rodear un grafema dado, identificar todos los fonemas iguales a uno dado y otros.

3.2. Enseñanza explícita del código

Enseñanza directa del código de escritura., con tareas como:

- * Enseñar las letras (nombrarlas, reconocerlas, escribirlas, aprender el alfabeto).
- * Enseñar el sistema de reglas de correspondencia grafema-fonema.
- * Leer, escribir, componer y copiar palabras.
- * Leer frases.
- * Lectura de textos de distintos tipos, fundamentalmente narrativos, también componer y copiar.

// Dimensión de la comprensión lectora

La cuarta dimensión se traducirá en tipos de actividades adecuadas para esta etapa de la enseñanza

inicial de la lectura, siguiendo el esquema clásico

4.1. Activar conocimientos previos

Estrategias que pongan en relación lo que vamos a leer con algo ya sabido por el niño (explicar lo que se va a leer, pedir que hablen de ello).

4.2. Interpretación del texto

Aplicamos estrategias para abordar el texto, en varios niveles.

- * Microestructura: conocimiento del significado de las palabras, (reconocer palabras, trabajar el vocabulario, sobre todo el nuevo).
- * Macroestructura ideas principales: hacer comprender el texto en general (hacer resúmenes, dibujar lo leído, poner títulos a textos, etc).
- * Estructura del texto (conocer las partes de un libro, portada, título, índice, inventar un cuento ofreciendo como andamios estructuras como: “érase una vez”, “entonces ocurrió que”, “por lo que” ...).

Estas dimensiones referidas, como hemos dicho, a la realización de actividades en el aula, deben enmarcarse en unos principios que resumimos para concluir nuestra propuesta:

// Principios contextuales

1. Construcción conjunta de ese aprendizaje. Implicación del profesor de manera que se puedan leer los textos y construir el significado de forma colaborativa.

2. El valor que supone que el maestro se muestre como lector. Propiciar tiempos donde el maestro y los niños lean. Hablar de los libros y de la lectura como algo placentero.

3. La utilización de textos próximos al aprendiz que le inciten a leer. Historias que le sean próximas, que le resulten familiares y sugerentes.

4. La importancia de hacer captar el valor social de ser lector y el valor personal de ser lector autónomo. Dar importancia y hablar de los que leen, de los autores, bibliotecarios.

5. La creación de espacios para la promoción del lenguaje escrito tanto en el aula, como en bibliotecas. Llenar el aula de textos escritos, libros de imágenes, cuentos, libros para consultar, acercar al niño lo escrito en general. Llevarlo a la biblioteca como actividad muy normal y cotidiana.

6. Hacer partícipe a la familia de la lectura. Traer libros a casa y llevar del colegio.

7. Promover el intercambio de libros entre los niños. Crear un pequeño fondo con los libros de cada escolar de manera que los puedan tener todos los niños.

8. Realizar salidas a bibliotecas o centros de lectura fuera del propio centro. Propiciar el interés por las bibliotecas externas al centro, incitar el uso del préstamo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

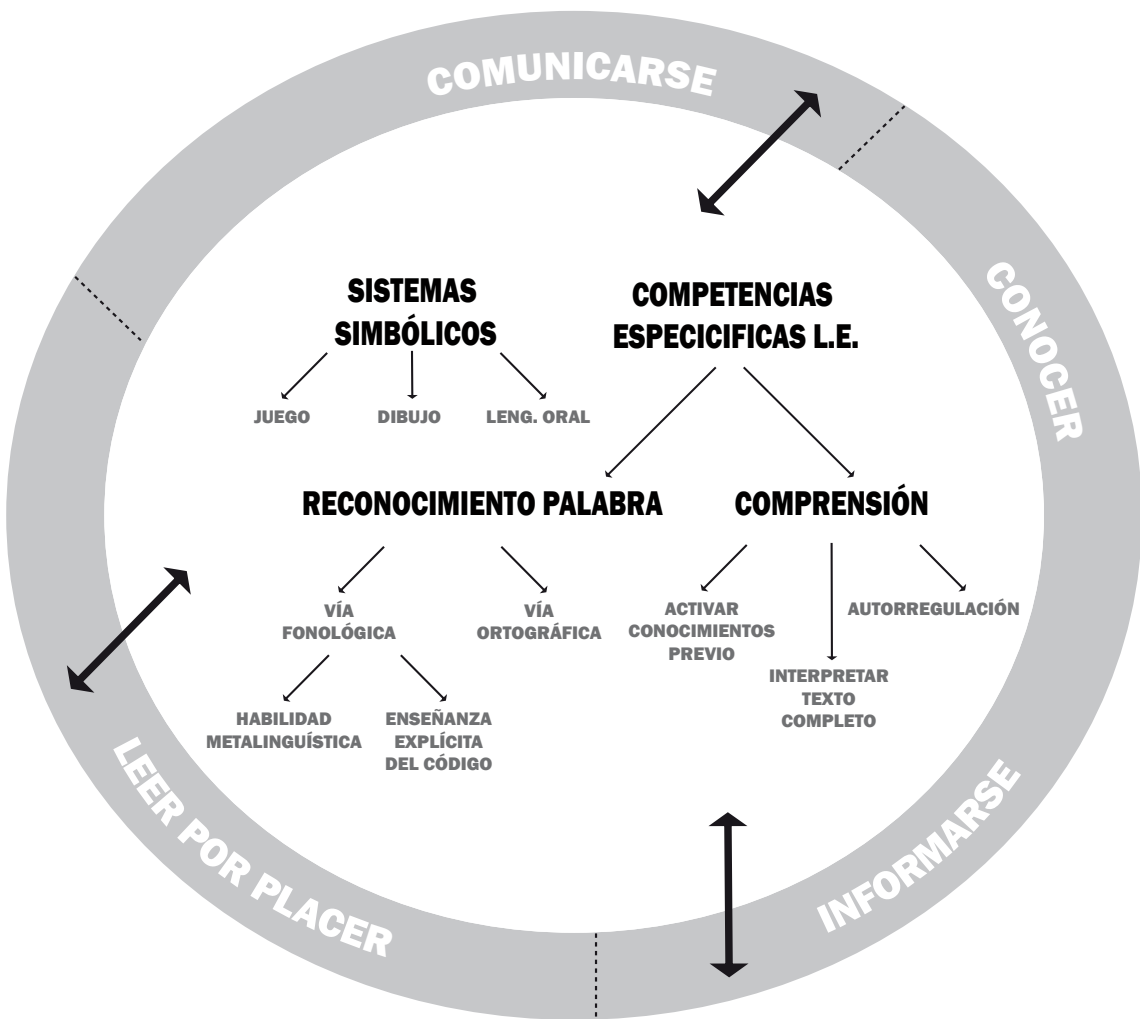
- BARON, J y TREIMAN, R. (1980), Use of orthography in reading and learning to read. En J.F. Kavanagh y R.L. Venezky (Eds.) Orthography, reading and dyslexia. Baltimore: University Park Press.
- BRADLEY, L. y BRYANT, P. E. (1991), Phonological Skills before and after learning to read. En S. A. Brady y D. P. Sankweiler (Eds.). Phonological Processes in Literacy. Hillsdale: L.E.A.
- BRUNER, J. (1991) Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Psicología Minor.
- CAIRNEY, T. (1992) Enseñanza de la comprensión lectora, Madrid: Morata.
- CARRILLO, M. S. y MARIN (1996), Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un programa de entrenamiento. Madrid: MEC Centro dem Publicaciones.
- CARTWRIGHT, N. (1999), The Dappled World. Cambridge University Press.
- CASTLES, A. A. COLTHEART, M. (2004), Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? Cognition, 91, 77-111.
- CLEMENTE, M. (1997), ¿Aprendemos a leer como aprendemos a hablar? Algunas objeciones al lenguaje integrado. Cultura y Educación, 6-7, 207-222.
- CLEMENTE, M. M. y DOMÍNGUEZ, A. B. (1999), La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural. Madrid: Pirámide.
- CLEMENTE, M. (2004), Lectura y cultura escrita. Madrid: Morata
- CLEMENTE, M. (2008), Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas. Madrid: Pirámide.
- COHEN, R. (1980), Aprendizaje precoz de la lectura. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- COLTHEART, M. (2005), Modeling Reading: The Dual Route Approach. En M. Snowling and Ch. Hulme (eds.). The Science of Reading. A Handbook. Malden (pp. 6-23). MA: Blackwell Publ.
- DOMAN, G. (1981). Cómo enseñar a leer a su bebe. Madrid: Aguilar.
- DOMINGUEZ, A. B. (1996), El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza". Infancia y Aprendizaje, 76, 69-81.
- DOMINGUEZ, A. B. y CLEMENTE, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? Comunicación, Lenguaje y Educación, 19-20, 171-181.
- FERREIRA L. (2002). Tribulaciones de la edad tardía. Familia y lectura en la sociedad española. En: MILLAN, J. A. La lectura en España. Informe 2002. Madrid, Federación de Gremios de Editores de España.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979) Los sistemas de escritura. Mexico, Siglo XXI.
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. y CASTORINA, J. (2004) Sistemas de Escritura, Constructivismo y Educación. Buenos Aires: Paidós.
- FREINET, C. (1978) El método natural de lectura. Barcelona: Laia.

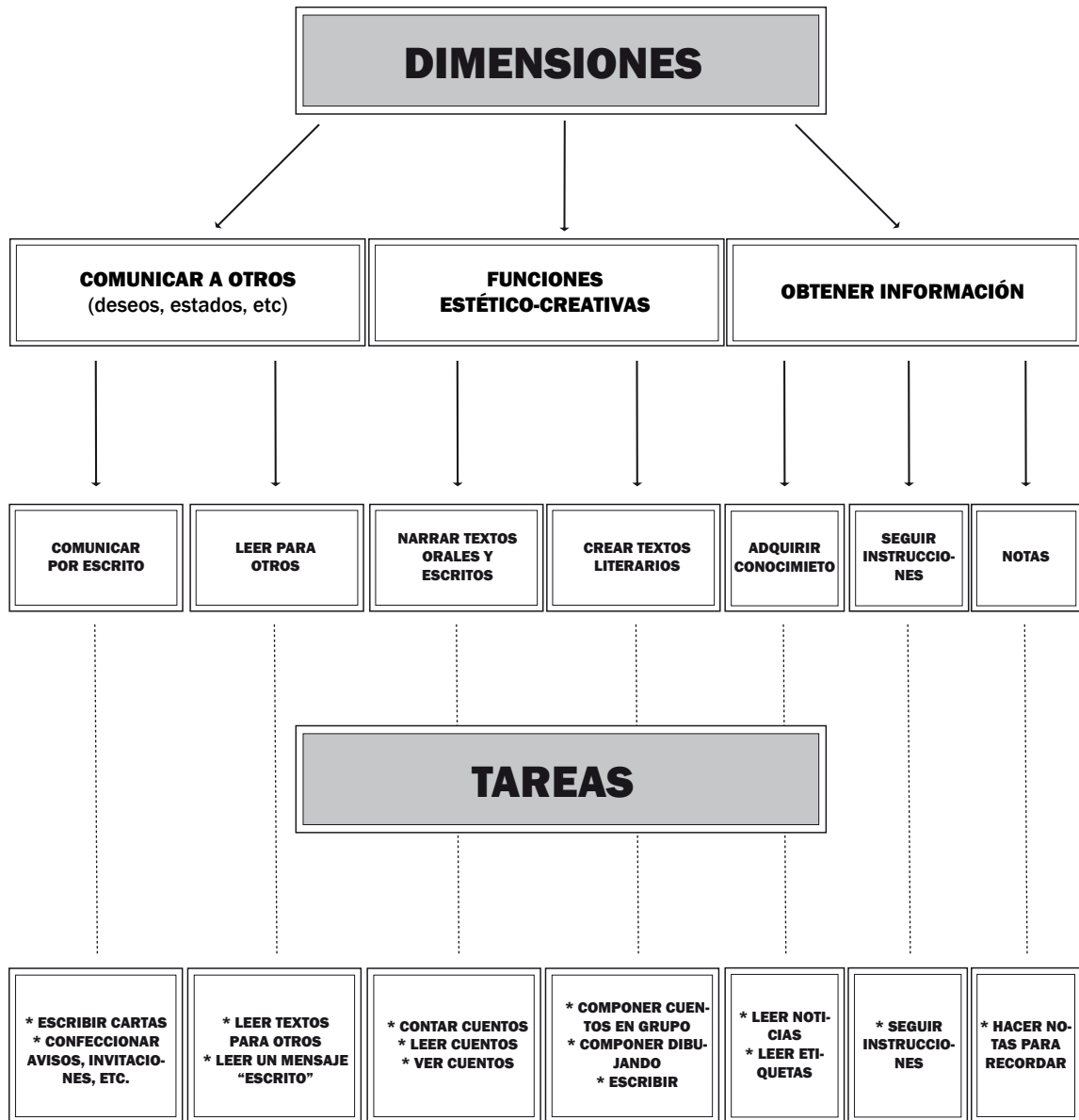
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989) *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós y M.E.C.
- GOODMAN, K. S. (1995) *El lenguaje integrado: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. Textos, 3, 77-91
- KAMIL, M, MOSENTHAL, P. PEARSON, P.D. BARR, R. (eds.) (2000) *Handbook of reading research*. Mahwah (New Jersey) Lawrence Earlbaum Associates Publishers.
- KINTCH, W. y RAWSON, K.A (2005) *Comprensión*. En Snowling and Ch. Hulme (eds). *The Science of Reading. A Handbook* (pp. 209-226). Malden MA.: Blackwell Publ.
- LANGER, J. y ALLINGTON, R. (1992) *Curriculum research in writing and reading*. En Ph. W. Jackson (ed.) *Handbook research of curriculum*. New York: MacMillan Publishing Co, 687-725.
- LIBERMAN, I.Y. (1973). *Segmentation of the spoken word and reading acquisition*. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-77.
- McCARTHEY, Sarah y RAPHAEL, mTaffy. (1994) *Perspectivas de la investigación alternativa*. En J. Irwin y M. Doyle *Conexiones entre lectura y escritura*. Montevideo: Aiqué
- MORAIS, José. (1998) *El arte de leer*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- PANG, E. S.; MUAKA, A.; BERNHARDT, E. B. y KAMIL, M.(2003) *Teaching Reading*. Available on line: <http://www.ibe.unesco.org>.
- PERFETTI, Ch.. LANDI, N. and OAKHILL, J (2005) *The Acquisition of Reading Comprehension Skill*. En Snowling and Ch.Hulme (eds). *The Science of Reading. A Handbook* (pp. 248-265). Malden MA.: Blackwell Publ.
- PRESSLEY, M. RANKIN, J. y YOKOI, L. (1996) *A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy*. *Elementary School Journal*, 96, 363-384.
- PRESSLEY, M. (1999) *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.
- SÁNCHEZ, E. (1998) *Comprensión y redacción de textos*, Barcelona: Edebé.
- SNOWLING, M. and HULME Ch. (eds) (2005) *The Science of Reading. A Handbook* Malden MA.: Blackwell Publ.
- SNOW, C. E. y JUEL, C. (2005) *Teaching Children to Read: What Do We Know about How to Do It*. In M. Snowling and Ch. (ed.) *The Science of Reading. A Handbook* . Malden MA.: Blackwell Publ.
- SOLE, I. (1992) *Estrategías de lectura*. Barcelona: Grao.
- TEBEROSKY, A. TOLCHINSKI, L. (2004) *Más Allá de la alfabetización: el conocimiento fonológico, la ortografía, la comprensión de textos, la notación matemática y el aprendizaje*. Buenos Aires: Santillana.
- Van DIJK, T. A. y KINTSCH, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- VIGOTSKY, Lev. S. (1979) *El desarrollo de los procesos básicos superiores*, Barcelona: Grijalbo.
- VIÑAO, A. (1999). *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. Madrid, Alianza.

WRAY, D. y, M. (2000). Aprender a leer y escribir textos de información: Madrid: Morata.

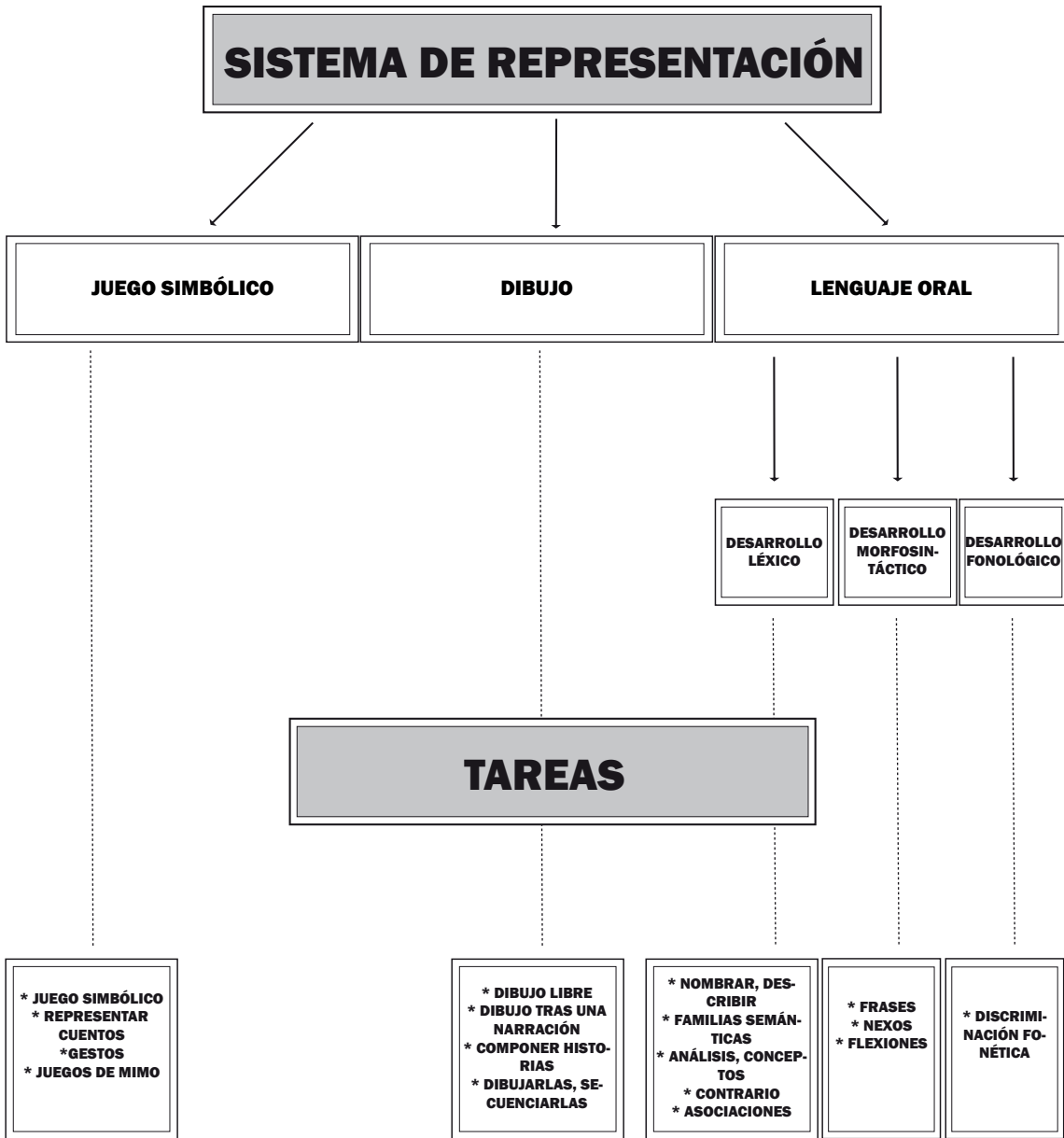
YOPP, H K. and. YOPP, R. (2000) Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54, (2), 130-143.

ESQUEMAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA

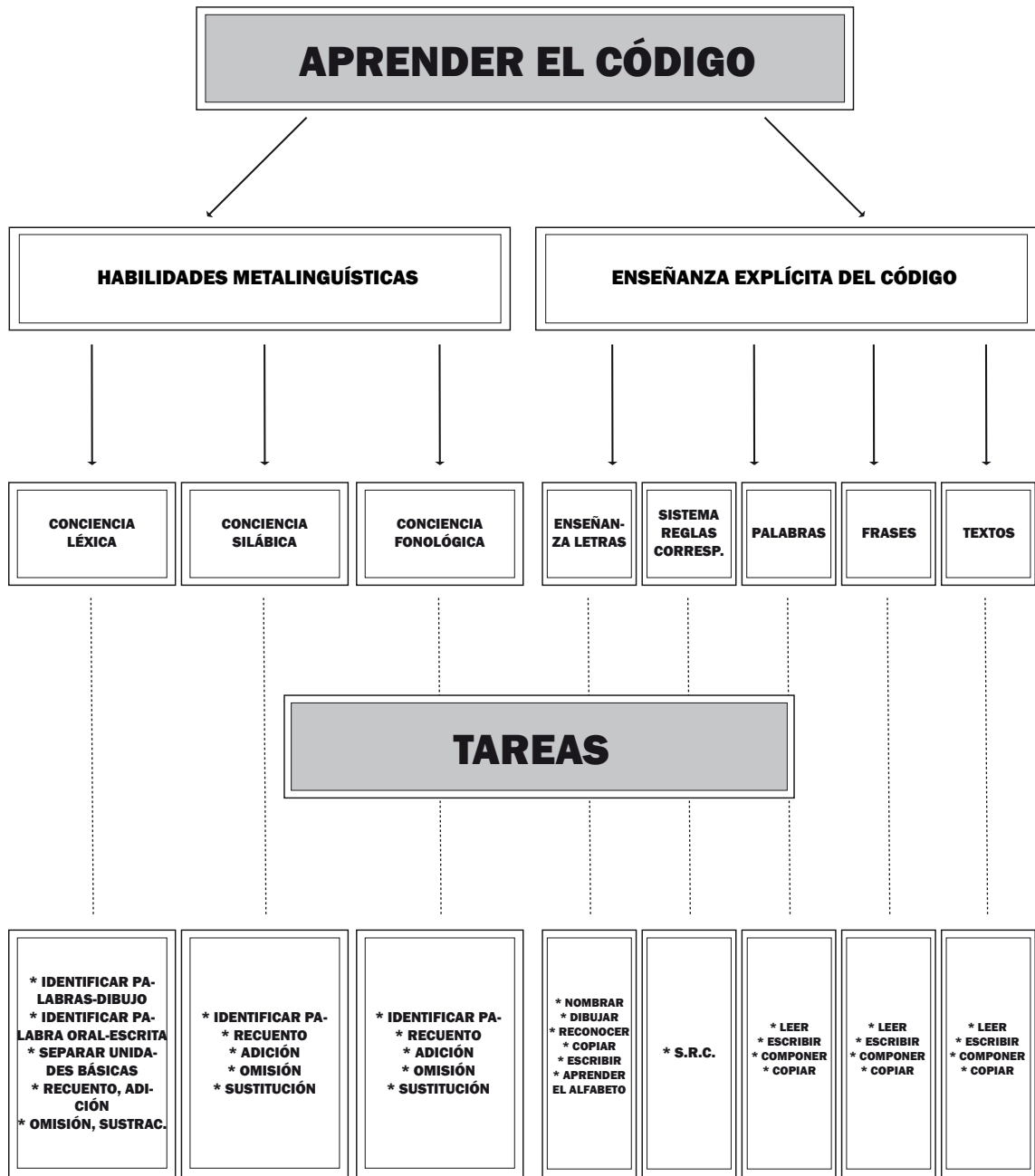




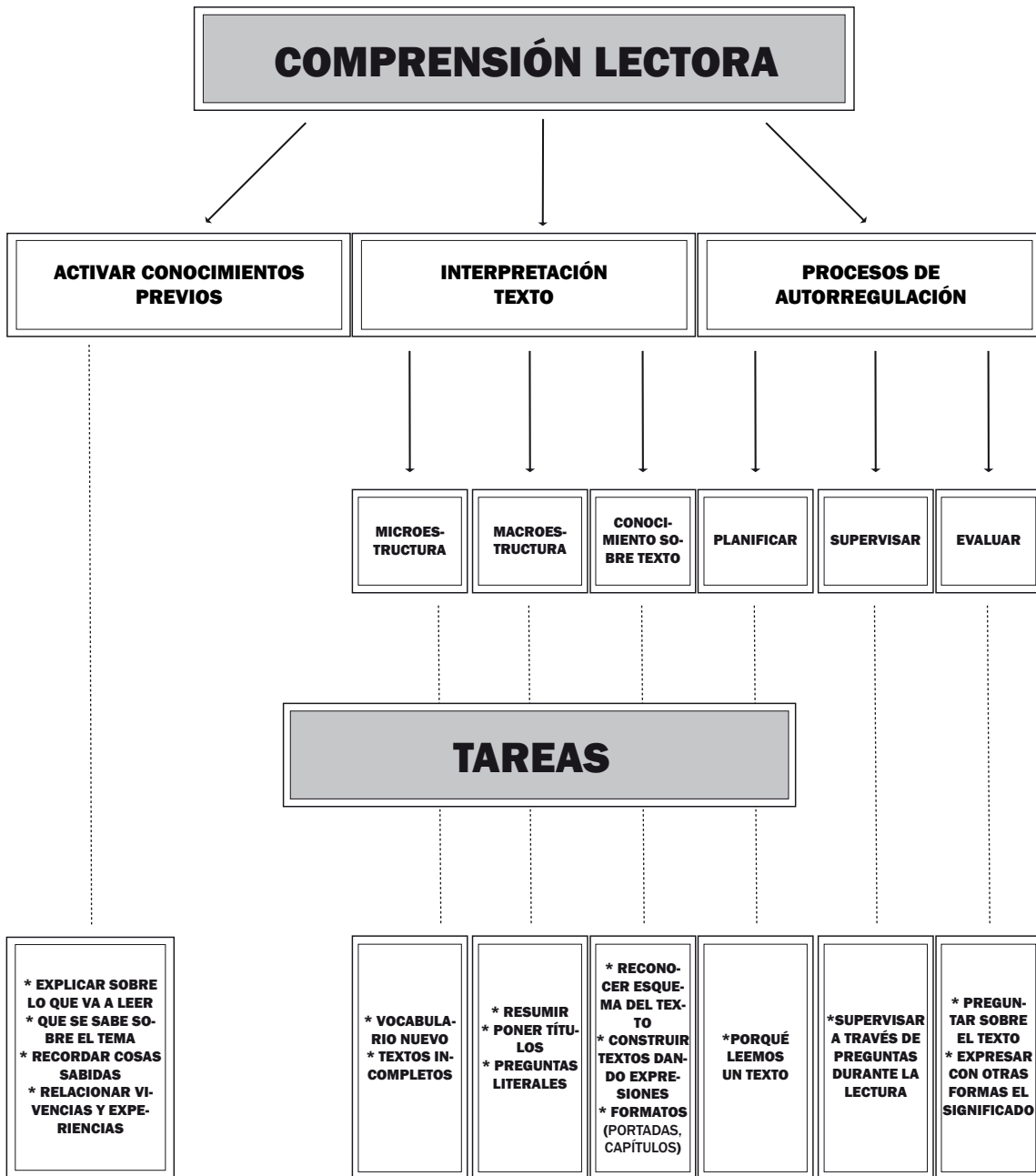
Propuesta para trabajar los aspectos funcionales



Propuesta para trabajar la lengua escrita como sistema de representación



Propuesta para trabajar el código alfabético



Propuesta para trabajar la comprensión lectora

PRINCIPIOS CONTEXTUALES

- 2.1 CONSTRUCCIÓN CONJUNTA. LECTURA COMPARTIDA.**
- 2.2 OFRECER MODELOS: MAESTRO LECTOR.**
- 2.3 UTILIZACIÓN DE TEXTOS PRÓXIMOS.**
- 2.4 HACER CAPTAR EL VALOR SOCIAL DE SER LECTOR.**
- 2.5 CREACIÓN DE ESPACIOS.**
- 2.6 HACER PARTÍCIPE A LA FAMILIA DEL LENGUAJE ESCRITO.**
- 2.7 PROMOVER EL INTERCAMBIO DE LIBROS.**
- 2.8 SALIDAS A BIBLIOTECAS O CENTROS DE LECTURA**

Aspectos contextuales para la alfabetización

ELEMENTOS ESENCIALES EN LA ALFABETIZACIÓN

CREAR AMBIENTE

BIBLIOTECA ESCOLAR, TRABAJO COOPERATIVO
CUENTOS Y POEMAS

HABILIDADES

FONÉTICAS, RECONOCIMIENTO DE LETRAS, DELETREO

PRÁCTICAS DE LECTURA

LEER MUCHOS DE DIVERSOS MODOS,
LECTURA A LA VEZ QUE EL PROFESOR, REPETIR FRASES,
COMPARTIR CON COMPAÑEROS, LEER PARA SÍ,
LECTURAS LITERARIAS, DEBERES DE LECTURA

PRÁCTICAS DE ESCRITURA

DIARIOS, CUENTOS, SOBRE IMÁGENES DE LIBROS
ILUSTRADOS, AYUDAR A PLANIFICAR TEXTOS,
REVISIÓN CONJUNTA DE TEXTOS

INTEGRACIÓN DE LA LECTURA EN EL RESTO DEL CURRÍCULUM

PRESSLEY, RANKIN Y YOKOI (1996)

Propuesta de Pressley, Rankin y Yokoy

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS SOBRE ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA

- AGÜERA, I. (1997) Curso de creatividad y Lenguaje. Madrid: Narcea.
- ALEGRIA, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- ALEGRIA, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. Veinte años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 93-111.
- AGUADO, G.; CRUZ, J. y DOMEZÁN, M. J. (2003) Comprender el lenguaje. Haciendo ejercicios. Madrid: Entha Ediciones
- BAGHBAN, M. (1990). La adquisición precoz de la lectura y la escritura (de 0 a 3 años). Madrid: Aprendizaje-Visor.
- BRYANT, P. Y BRADLEY, L.(1998) Problemas infantiles de lectura. Madrid: Alianza
- CALERO, A. y otros (1991). Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil. Madrid:Escuela Española.
- CARLINO, P. y SANTANA, D. (Coord) (1996) Leer y escribir con sentido. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- CAIRNEY, T. H. (1992) Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Morata y M.E.C.
- CLEMENTE, M. (1987) Sistemas de escritura y modelos de adquisición de la lectura. *Revista de Enseñanza*, 5, 139-147.
- CLEMENTE, M. (1987). “Habilidad de análisis fonético y adquisición de la lectura en los sistemas alfabéticos”. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 11-18.
- CLEMENTE, M. (1989).Actividades para el desarrollo del lenguaje. Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca.
- CLEMENTE, M. (1991). Notas para una propuesta de actividades en didáctica de la lectura. *Lenguaje y Comunicación*, 7, 75-83.
- CLEMENTE, M (1997) ¿Aprendemos a leer cómo aprendemos a hablar?. Algunas objeciones al lenguaje integrado, *Cultura y educación*, 6-7, 207-222.
- CLEMENTE, M. y DOMINGUEZ, A.B. (1993). Conceptos que los niños de educación infantil tienen sobre lo escrito. *Lenguaje y Comunicación*, 8, 23-32.
- CLEMENTE, M. y DOMINGUEZ, A.B. (1999). La enseñanza de la lectura: Un enfoque psicolingüístico y sociocultural. Madrid: Pirámide.
- CLEMENTE, M. (2004). Lectura y cultura escrita. Madrid: Morata. (2007) *Leitura e Cultura Escrita*. Mangualde (Portugal) Edições Pedagogo.
- CLEMENTE, M. CENCERRADO, L. M. y CORCHETE, T (2005).Enseñanza y promoción de la lectura. Junta de Castilla y León. Consejería de Educación. Colección: Cuadernos del profesor
- CLEMENTE, M. (2008). Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas. Madrid: Pirámide.

- CLEMENTE, M y RAMÍREZ, E. (2008). Primeros Contactos con la lectura. Leer sin saber leer. Salamanca: Ediciones FGSR.
- COHEN, R. (1980). Aprendizaje precoz de la lectura. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- COLE, M. y GRIFFIN, P. (1989). Una aproximación socio-histórica a la re-mediación lectora. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 89-101.
- COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996) Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Ed. Celeste/MEC
- COOK-GUMPERZ, J. (1988). La construcción social de la alfabetización. Barcelona: M.E.C.- Paidós Ibérica.
- CUETOS, F. (1990). Psicología de la lectura. Madrid: Escuela Española.
- DOMAN, G. (1981). Cómo enseñar a leer a su bebe. Madrid: Aguilar.
- DOMINGUEZ, A.B. (1994). Importancia de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Estudios de Psicología*, 51, 59-70.
- DOMINGUEZ, A.B. (1994). Cómo prevenir algunas de las dificultades del aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Revista de Enseñanza*, 12, 167-179.
- DOMINGUEZ, A.B. (1996). El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza”. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 69-81.
- DOMINGUEZ, A.B. y CLEMENTE, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 171-181.
- DOMINGUEZ, A.B. y CLEMENTE, M. El estudio del lenguaje escrito. *Signos*, 22 Octubre-diciembre, 76-84.
- FERREIRO, E. y GOMEZ PALACIO, M. (1982). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Mexico: Siglo XXI.
- FREINET, C. (1978). El método natural de lectura. Barcelona: Laia.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989). Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona: Paidós y M.E.C.
- GARTON A. y PRATT, C. (1991). Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Barcelona: M.E.C.-Paidós Ibérica.
- GOODMAN, K.S. (1995) El lenguaje integral. Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Textos*, 3 77-91.
- GRAVES, D. H. (1991). Didáctica de la escritura. Madrid: Morata.
- IRWIN, J. Y DOYLE, M. (1994) Conexiones entre lectura y escritura. Montevideo, Aiqué.
- JIMENEZ, J. E. y ORTIZ, M.R. (1995) Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Barcelona: Síntesis
- LACASA, P. (1995). Lenguaje integrado: ¿simple práctica, un método o una filosofía?. *Comunicación, Lenguaje y Comunicación*, 25, 9-19.

- LERNER, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México, F.C.E.
- MARTIN, B. (1995). Lenguaje integrado: sus creencias sobre la alfabetización. *Comunicación, Lenguaje y educación*, 25, 21-29.
- MARUNY, L. y al. (1995) Escribir y leer: materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años Madrid: Centro de Publicaciones del M. E. C.y: Edelvives.
- McCARTHEY Y, S. y RAPHAEL, T.(1994). Perspectivas de la investigación alternativa. J. Irwin y M. Doyle Conexiones entre lectura y escritura. Montevideo, Aiqué.
- MONSON, L. y McCLENATHAN, (1989). Crear lectores activos Madrid: Aprendizaje-Visor.
- MORAIS,J. (1998). El arte de leer. Madrid: Aprendizaje-Visor
- MOSTERIN, J. (1993). Teoría de la escritura. Barcelona: Icaria.
- PRESSLEY, M. (1999) Cómo enseñar a leer. Barcelona: Paidós.
- RIO del P.(1995) ¿Se puede evaluar el lenguaje integrado?.*Comunicación, Lenguaje y educación*, 25, 81-90.
- RUEDA, M.(1995) La lectura. Adquisición, dificultades e intervención. Salamanca: Amarú.
- SALGADO, H. (1995) De la oralidad a la escritura. Buenos Aires.Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- SANCHEZ, E. (1996). El todo y las partes: una crítica a las propuestas del lenguaje integrado. *Cultura y Educación*, 1, 39-53.
- SANCHEZ, E.(1990). “El aprendizaje de la lectura y sus problemas”. En A. Marchesi; C.Coll, y J.Palacios (Eds.). *Desarrollo Psicológico y Educación*, III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. Madrid: Alianza Psicología.
- SANCHEZ, E. (1996). El todo y las partes: una crítica a las propuestas del lenguaje integrado. *Cultura y Educación*, 1, 39-53.
- SMITH, C. y DAHL, K. (1989). La enseñanza de la lectura: Un enfoque interactivo. Madrid: Visor-MEC.
- SCHNEUWLY, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 49-59.
- TOLCHINSKY, L. (1993). Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Barcelona: Anthropos.
- TOLCHINSKY, L. y SIMÓ, R. (2001). Escribir y leer a través del currículo. Barcelona: Horsori.
- VALLE, F.; CUETOS, F.; IGOA, J.M. y DEL VISO, S. (1990). *Lecturas de Psicolingüística*. 1. Comprensión y producción del lenguaje. Madrid: Alianza Psicología.
- Psicolingüística*. 2. Neuropsicología Cognitiva del Lenguaje. Madrid: Alianza Psicología.
- VEGA, M. y otros (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- VELLUTINO, F.R. (1987). Dislexia. *Investigación y Ciencia*, 128, 12-20.

VIDAL-ABARCA, E. (1990) Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y aprendizaje*, 49, 53-71

VYGOTSKI, L.S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.

VYGOTSKI, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

WECK, G. (1994). Las dificultades del lenguaje al comienzo de la escolaridad. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 55-68.

WELLS, G. (1988) *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

WRAY, D. Y LEWIS, M. (2000) *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.



APUNTES DE PSICOLINGÜÍSTICA
(que pretenden ampliar la información docente)

ALEJANDRO RAITER
Universidad de Buenos Aires



PROPÓSITO

La tarea de aprender a leer y escribir es muy compleja. Intervienen muchos factores sociales, afectivos, mandatos paternos, cambios de ámbito de acción, de conductas, etcétera. La tarea de enseñar a leer y escribir no es sencilla y las y los docentes deben atender varios problemas al mismo tiempo. Por suerte esto es posible. La psicolingüística no enseña a enseñar ni enseña a aprender. Confiamos, sin embargo, en que lo que sigue puede servir para comprender mejor un aspecto (mental) de los procesos que están involucrados en esta tarea.

¿DÓNDE UBICAMOS LA PSICOLINGÜÍSTICA?

Para nosotros la psicolingüística moderna se ubica dentro de las llamadas ciencias cognitivas; es una ciencia cognitiva. Esto significa que se ocupa de los procesos mentales que están comprometidos en la adquisición, comprensión y producción del lenguaje. Afirmamos – concretamente – que cuando una persona emite una forma o un conjunto de formas lingüísticas, puede hacerlo porque ya tiene en su mente – estaban almacenados de algún modo – todo lo necesario para hacerlo. No fue necesaria ninguna influencia del medio: las formas lingüísticas son causadas por estados mentales.

Cuando una persona comprende formas lingüísticas es porque se ha llevado a cabo un proceso mental automático que de algún modo cambió en algo algunos de los contenidos de los estados mentales previos. Los mecanismos mentales funcionaron al margen de la voluntad de la persona: no decidió comprender. Esos mecanismos, los que estudiaremos aquí, son específicos para el dominio del lenguaje, no son usados para procesar otro tipo de estímulos ni otra calidad de dato, como sumar o distinguir colores.

La mente humana es una propiedad emergente del cerebro humano; hasta donde sabemos cualitativamente diferente de los cerebros de otras especies animales. La mente funciona del modo en que lo hace porque tiene determinadas propiedades y no otras y tiene esas propiedades porque nuestros cerebros están contruidos de determinada manera y no de otra. No fueron los estímulos del medio los que determinaron que los osos siguieran viviendo en cuevas mientras que nosotros – los humanos – sabemos construir viviendas: fueron nuestros cerebros, junto con otras propiedades biológicas heredadas genéticamente.

En efecto, aunque osos y humanos hayan compartido el mismo ambiente, formado parte del mismo hábitat, ni el frío ni la lluvia hicieron que los osos construyeran viviendas o –aún más elemental – aprendieran a manejar el fuego. ¿Por qué lo hicimos los humanos? Gracias a nuestros enormes cerebros y sus mecanismos especializados. Es en este sentido que decimos que la construcción de viviendas fue y es causada por nuestras mentes, así como el lenguaje es causado por nuestra mente.

Las ciencias cognitivas estudian las formas y procesos del pensamiento, de la actividad mental. Por supuesto que no son nuestras mentes las que construyen casas, ni son nuestras mentes las que hablan; somos nosotros, las personas. Somos las personas las que no queremos sufrir el frío, las que charlamos, sumamos, restamos e imaginamos. Pero son las mentes las que lo hacen posible. De modo que lo que pretendemos desde las ciencias cognitivas – como punto de partida – es entender el funcionamiento mental, qué sucede en la mente cuando hacemos algo.

La mente es una prodigiosa procesadora de información. Justamente es en este punto en que las ciencias cognitivas realizan una ruptura epistemológica con el conductismo; esta corriente de la psicología considera que la conducta humana es el resultado del conjunto de los estímulos recibidos, es decir, las conductas serían respuestas ante estímulos. Para los conductistas la actividad humana consiste en un conjunto ordenado de respuestas ante estímulos definibles y controlables, hasta el punto en que si los estímulos son permanentes o muy frecuentes serán causa de conductas habituales. No prestan atención al procesamiento interno, consideran que la mente no puede ser estudiada, por lo que estudian las respuestas a los estímulos del medio – sean estos espontáneos o controlados en laboratorio – y a los estímulos en sí mismos.

Para las ciencias cognitivas, por el contrario, el énfasis está puesto en el funcionamiento mental, en la información disponible dentro de la mente y en el procesamiento de esa información, no en los estímulos que puedan recibirse.

Por supuesto mucha información almacenada en la mente debió provenir del medio ambiente, pero lo

importante, lo que se estudiará, es cómo es procesado ese estímulo, de qué forma queda, eventualmente, almacenado y qué cosas y por qué puedan convertirse en estímulo para la mente. No interesa cuánto estimule usted a su amado gato: no podrá leer o interpretar jamás a Cortázar. Es más, en términos estrictos, Cortázar no será jamás un estímulo para su gato. En otras palabras, lo que existe en el mundo será estímulo para la mente humana sólo si ésta ya está preparada (por su diseño y la forma en que está construida) para recibirlo.

Esta preparación, debida a la forma de construcción, supone para la especie posibilidades innatas, como distinguir los sonidos lingüísticos de los no son lingüísticos a las pocas horas de vida sin que nadie nos explique qué estamos haciendo, y severos límites: no seremos nunca telépatas aunque pasemos por mil situaciones en que nos sería muy útil conocer qué piensa nuestra jefa, novia, esposo, presidente o amante.

Dijimos que la mente es una gran procesadora de información, pero también afirmamos que no de cualquier tipo de información, sino de la información para la cual está genéticamente preparada. Todas las niñas aprenden los números, a contar, sumar y restar (al menos hasta la docena) con muy poco esfuerzo, en medio no escolar. Pasarán los años, iremos a la escuela, estudiaremos, pero seguiremos percibiendo el mundo en tres dimensiones, aunque nos hayan demostrado en materias como Física o Matemáticas que hay otras dimensiones reales y/o posibles.

EL FUNCIONAMIENTO

Supongamos que vemos un árbol, oímos el canto de un pájaro, tomamos un helado, alguien nos acaricia, aspiramos en un bosque de pinos u oímos una palabra. Esas percepciones serán, de algún modo, recordadas. Decimos que guardamos los objetos percibidos en la memoria. Sin embargo, en la memoria no almacenamos árboles, ni helados, ni olores. Lo que guardamos son representaciones de esos objetos y sensaciones; a lo largo de nuestras vidas vamos formando representaciones prototípicas de los objetos.

Al decir que algo es la representación de otra cosa, es decir, que x representa a y , lo que estamos afirmando es que la forma de x y la forma de y son diferentes. Nuestra mente transforma, cambia la forma de los objetos en el mundo para procesarlos y almacenarlos; al cambiar la forma podrán entrar en relaciones y operaciones que – en su forma original – no eran posibles. No almacenamos ravioles en la mente, sino una forma.

Tomemos como ejemplo los sonidos lingüísticos para explicarlo.

Una beba percibe sonidos lingüísticos. Estos sonidos son movimientos de aire, tienen la forma de ondas sonoras. Estos movimientos impactan en el tímpano, el que vibra y hace que se muevan tres huesecillos (yunque, martillo y estribo), que a su vez estimulan terminales nerviosas que envían señales al cerebro. Cada uno de estos pasos supone un cambio de forma.

A su vez, si quiere producir los mismos sonidos lingüísticos que ha escuchado, podrá partir de una intención comunicativa, descargar oraciones hasta llegar a su forma lógica y su forma fonológica y que estos estados mentales den órdenes en forma de estímulos para que el aire que está en los pulmones salga por la boca y la nariz de modo coordinado con algunos movimientos musculares de labios y lengua. Cada paso supone un cambio de formas, ya que cada uno de los órganos biológicos sólo procesa una forma a la vez. De un modo más simple, pasamos de la forma onda sonora a la forma tensiones musculares, pasando por formas fisiológicas, por neurotransmisores y conexiones entre neuronas. El otro aspecto interesante es que en todos estos cambios de forma el contenido semántico no se vio alterado. Pensemos en que nadie entrenó a la bebé para que infiriera a partir de ondas sonoras como estímulo, cuáles movimientos de su aparato fonador (del que no tiene conciencia) serían los adecuados; esa información está en la mente y hay mecanismos que lo hacen de modo automático.

En este sentido es que afirmamos que la mente trabaja de modo computacional, es decir, transforma representaciones. Una computadora procesa de acuerdo con la forma en que está construida – el hardware – y con el conjunto de programas que procesa – el software. Si usted se encuentra en el programa Word de la plataforma Windows y escribe en el teclado algo así como: - computadora idiota te digo que no escribas esto- lo que verá en pantalla o en papel si manda a imprimir es exactamente lo que ha tecleado. Para eso está preparada: no atiende al contenido semántico de lo que usted escribe, sino a la forma de lo que recibe, que en este caso es corriente eléctrica recibida desde el teclado.

ADENTRO Y AFUERA

Podemos considerar que la información que tiene y procesa la mente es el conocimiento que tenemos como seres humanos acerca de lo que es el mundo y lo que somos nosotros mismos. Ese conocimiento, que nos sirve para vivir en el mundo, consiste en representaciones mentales. Estas representaciones son conceptos y reglas para realizar diferentes operaciones. Decimos que las personas experimentamos procesos mentales que actúan sobre las representaciones ya existentes para realizar pensamientos (y acciones). Muchos conceptos son innatos, la mayoría son aprendidos a lo largo de procesamientos posteriores. Seguramente las reglas son innatas, aunque probablemente tengan una forma muy abstracta. Si bien nos encontramos con mucha discusión teórica y empírica al respecto, aceptaremos la posición que sostiene que parte de la información (conocimiento) que poseemos en forma de reglas y conceptos tiene un origen innato importante, entre otros, conceptos primarios y abstractos y reglas que nos permiten la incorporación posterior y permanente de conceptos nuevos.

La psicolingüística, como todas las ciencias cognitivas, es una ciencia experimental, con la dificultad que supone la experimentación en seres humanos. La experimentación se hace imprescindible por (al menos) dos aspectos o características de nuestras mentes: 1) muchas representaciones son inaccesibles a la introspección (lo que queda claramente demostrado cuando, por ejemplo, estudiamos o enseñamos gramática) y 2) las conductas humanas sorprenden porque no parecen responder a un patrón lógico, es decir, parecen contradictorias.

El método predominante – al menos desde Chomsky (1957) en adelante – consiste en la postulación de modelos a partir de los datos disponibles y del marco teórico adoptado; luego se diseñan los experimentos para comprobar la fortaleza del modelo.

Los modelos consisten en pensar respuestas a la pregunta acerca de cómo deben ser las operaciones mentales que producen conductas humanas. Se utiliza mucho la simulación en computadoras para comprobar modelos, se desarrolla la llamada inteligencia artificial; estamos dentro de la teoría computacional representacional de la mente (TCRM). Los modelos a construir deben simular cómo la mente humana realiza a) la resolución de problemas (lo que definimos como inteligencia); b) el aprendizaje; c) los modelos deben guardar coherencia con lo que ya sabemos de psicología y de las conductas humanas en general. Retomaremos esto un poco más adelante.

EL LENGUAJE

Ya se ha discutido mucho acerca del lenguaje. Damos por conocidos algunos puntos de partida:

- * Gran parte de la información (reglas y conceptos) necesarias para la formación y comprensión de oraciones están incluidas en el mapa genético de la especie
- * La especificidad genética de la especie incluye un órgano del lenguaje en el que se inscriben mecanismos que realizan tareas automáticas especiales
- * La comprensión y formulación de oraciones no supone ningún problema para las niñas pequeñas, por lo que no hablamos de aprendizaje: no está en juego la inteligencia ni son necesarias pruebas de ensayo y error
- * La adquisición del lenguaje se realiza en medio natural y no requiere entrenamiento; el medio natural es estímulo suficiente
- * La incorporación del léxico (idiosincrásico de cada dialecto particular) no es problemática, como tampoco lo es la fijación de parámetros específicos
- * La adquisición del lenguaje termina en algún momento, más allá de la incorporación de vocabulario;

esto significa que los mecanismos innatos maduran, se encapsulan y ya no incorporan cualquier información que provenga del medio.

El funcionamiento del lenguaje es como es porque los mecanismos mentales que intervienen para conformar el órgano del lenguaje están contruidos del modo en que están contruidos. Son el producto de un proceso de cambio genético, lo que se conoce como evolución. Por ser producto de un cambio genético el lenguaje humano en sí mismo no tiene finalidad alguna. Los cambios genéticos se producen – lo que conocemos por mutaciones – y este cambio será exitoso si permite adaptarse mejor al medio, mientras que no será exitoso si no lo permite. El medio también cambia, de modo que puede cambiar el sentido de la selección: el fin de la era glaciaria no facilitó la supervivencia de los neandertales ni de los mamuts. Es por eso que el lenguaje no responde a un diseño inteligente: es redundante, ambiguo, no económico y la sintaxis no es lógica. Tal vez no sea más que el subproducto de una mutación: para Chomsky (2002) la sintaxis es consecuencia de la habilidad para calcular trayectorias y distancias; en términos cotidianos, el lenguaje es el subproducto de nuestra puntería o habilidad para lanzar piedras (después lanzas, flechas, etcétera).

Por este motivo no debe sorprendernos que en el uso del lenguaje las personas digan incoherencias, información errónea, mentiras, etcétera. La afirmación acerca de que hablando se entiende la gente no tiene absolutamente ningún soporte científico cognitivo.

LA COMUNICACIÓN

La comunicación precede al lenguaje y no lo necesita. Resulta obvio que a esta altura del desarrollo social y con la organización comunitaria que tenemos, tratar de pensar en un funcionamiento cualquiera que no utilice el lenguaje en la comunicación es imposible. Pero esta organización actual es consecuencia del lenguaje, no de la comunicación. Todas las especies practican la comunicación, muchas tienen una forma de organización social, pero solo la especie humana tiene una forma de organización social flexible que ha pasado por diferentes estadios a lo largo de su historia y de su distribución geográfica.

Es difícil especular acerca de si el lenguaje es imprescindible para las necesidades más elementales y universales: nacer, crecer, reproducirse y morir, pero no lo parece. De hecho las madres se comunican con sus bebés desde mucho antes de que estos tengan lenguaje para hacerlo; no necesitan lenguaje para ser alimentados, cambiados, amados, atendidos.

De este modo lenguaje y comunicación tienen orígenes diferentes. Los sistemas comunicativos tienen una historia evolutiva en todas las especies vivientes mientras que el lenguaje es solo humano.

Por supuesto, una vez que tuvimos lenguaje y dado que manteníamos nuestras necesidades comunicativas, lo usamos. Aunque parezca tonta la comparación, es como los pabellones de las orejas: los usamos para colgarnos aros, pero es obvio que esa no era su finalidad.

Pero lo fundamental de la aparición del lenguaje fueron los aspectos cognitivos, no los comunicativos.

LENGUAJE Y COGNICIÓN

El lenguaje es un poderoso instrumento cognitivo. Más allá de si efectivamente es un subproducto de la capacidad de cálculo de direcciones, distancias y trayectorias - como mencionáramos – permite organizar el mundo. Efectivamente, el exterior, el medio ambiente, es caótico. Con un conjunto muy pequeño de los sonidos que estamos en condiciones de emitir con nuestro aparato fonador y que llamaremos sonidos distintivos (de veinte a cuarenta y seis, según el dialecto) y unas pocas reglas combinatorias o morfofonémicas podemos crear numerosísimos conceptos. Con un conjunto relativamente pequeño de reglas gramaticales podemos construir infinitas oraciones. Estas oraciones nos permiten establecer relaciones entre los conceptos y estas relaciones entre los conceptos nos permiten ordenar el mundo y comprenderlo.

Dijimos que nos estamos moviendo dentro de la TCRM; también dijimos que las ciencias cognitivas rompen las barreras epistemológicas del conductismo. La TCRM nos da sustento teórico para afirmar

que los seres humanos no están limitados a nombrar lo que ven ni a describir las relaciones que ven en el mundo mediante el uso del lenguaje. Por el contrario, el lenguaje permite realizar análisis, síntesis, analogías, inducciones, inferencias, abducciones, deducciones con las representaciones construidas en la mente, permitiéndoles liberarse de los estímulos. Los conceptos entran en nuevas relaciones y la posibilidad de construir nuevas relaciones permite crear conceptos para cosas que no vemos o no existen. Hoy es fácil decir que /kanoa/ representa una {canoa}, pero el aspecto cognitivo del lenguaje nos permite mostrar que /kanoa/ existió antes que {canoa}: primero lo diseñamos en nuestras mentes y después lo construimos.

Aquí reside uno de los aspectos más interesantes de la capacidad de lenguaje y de la capacidad de nuestras mentes: crear cosas nuevas, modificar de modo conciente la naturaleza. Transformar una necesidad en una posibilidad; representar conceptos abstractos como organización o solidaridad. Está claro que no hay ni hubo nada en el medio ambiente, en el hábitat, que condicionara o causara este tipo de conducta: parece más satisfactorio comerse las semillas que plantarlas o cazar con lo conocido en lugar de desarrollar herramientas nuevas. Muchas especies cazan en grupo sin necesidad de lenguaje – y son exitosas.

EL USO LINGÜÍSTICO

Llamamos uso lingüístico a toda conducta humana en la que intervenga el lenguaje. La información genética permite un uso creativo e innovador así como su aplicación y despliegue en una gran cantidad de campos. Hemos mencionado el de la comunicación y el de la reflexión (esto es, lenguaje desplegado y lenguaje interior, en términos de Vygostki) pero también tenemos una gran cantidad de sub campos y especializaciones sociales.

Muchos usos no son innatos, se fueron conformando a lo largo de la historia social de la humanidad. Por ejemplo, tenemos usos especializados, como el religioso; también hemos desarrollado géneros, como el científico, el artístico y pedagógico. Aprendemos que el lenguaje sirve para transmitir la experiencia entre generaciones pero – sea por la complejidad del conocimiento acumulado o por lo complejo de nuestras sociedades – las hablantes y los hablantes que se dedican específicamente a esta tarea deben ser especialmente entrenadas para utilizar de modo adecuado las formas lingüísticas. En otros términos: la gramaticalidad de las oraciones está garantizada en la información genética; la adecuación de las emisiones al contexto y a la intencionalidad comunicativa, no. La buena adecuación no es siempre espontánea ni está garantizada. Los cambios a lo largo del tiempo son relativamente muy rápidos. Es cierto que también podemos observar cambios en las gramáticas y en la aplicación de las reglas morfofonémicas de un dialecto particular, pero estos suelen ser más lentos y de más fácil comprensión.

Esta distinción es importante para la tarea escolar. Cuando comienza la escolarización las niñas y niños ya conocen su dialecto materno; la escuela no enseña el dialecto materno, sería una contradicción de términos. La escuela enseña usos especializados. Muchas veces la enseñanza de esos usos va acompañada de la enseñanza de dialectos diferentes al materno. Es el caso de la enseñanza de la lectura y la escritura, por ejemplo. Muchas veces esta enseñanza se realiza en y sobre un dialecto diferente del materno: nada más falso que la afirmación de que se escribe lo que se habla.

LA ESCRITURA

La escritura – y la lectura – son tecnologías que deben ser enseñadas; es el caso típico de un saber de generaciones anteriores que debe ser transmitido a las generaciones más jóvenes. El manejo adecuado de estas tecnologías permitirá, a su vez, el aprendizaje de otros conocimientos que son muy complejos para la transmisión oral y / o que necesitan para ser comprendidos un tiempo de reflexión que la oralidad no puede otorgar. El manejo de estas tecnologías no hace que las personas sean necesariamente más felices ni más inteligentes, pero sí que produzcan un conjunto de cambios en hábitos de conductas mentales.

La escritura es un invento relativamente reciente en la historia de la humanidad. Sin embargo, al menos para el mundo occidental, tiene una alta apreciación: divide nuestro pasado en historia y

prehistoria, divide a la población en analfabetos ignorantes y alfabetizados.

La capacidad de simbolización parece ser innata –como lo muestran las pinturas rupestres -, pero la escritura, sin duda, no lo es, aunque derive de la primera. Comenzó en Sumeria entre el 3300 y el 2900 AC con una función muy prosaica: llevar las cuentas de pagos de impuestos y retiros en épocas de sequía de los almacenes reales. La escritura comienza ideográfica, es decir que lo que se dibujaba representaba objetos, no sonidos como en los actuales alfabetos. Los primeros alfabetos con grafos que representan sonidos aparecen alrededor del año 1700 AC y también son de origen semítico. Los antiguos fenicios distribuyen esta tecnología por el Mediterráneo, siempre con fines comerciales. Los antiguos griegos (comenzaron a escribir de izquierda a derecha) le agregan las vocales con lo que el alfabeto se independiza de los contextos de uso, logra desambiguar muchas inscripciones, se democratiza, amplía su rango de acción. Por otro lado pudo garantizar que quienes supiesen leer también supiesen escribir, situación no garantizada por la escritura pictográfica.

Pensemos por un momento en que la mayor parte de su historia la humanidad fue ágrafa, que superó los peligros de verse sin garras en la sabana, el frío de verse sin pelos en la tercera glaciación y que ya había construido grandes civilizaciones antes de inventar la escritura. En otros términos, el pensamiento abstracto no tuvo que esperar el desarrollo de esta tecnología, no depende de la escritura aunque esta pueda favorecerlo.

Dadas las funciones de la escritura y las tecnologías disponibles para ejercitarlas (soportes, elementos de grabado, etcétera) esta estuvo disponible para un conjunto pequeño de la población. Muchas veces las castas sacerdotales y las castas gobernantes guardaron esta tecnología para sí. Sólo una elite sabía leer y escribir, o una elite controlaba a un grupo especialmente entrenado llamado escribas. Nos atreveríamos a decir que la universalización de la enseñanza de la lectura y de la escritura, tal como la conocemos hoy, es un problema de la segunda mitad del siglo XX.

La afirmación anterior tiene como objetivo relativizar la afirmación que no sabemos quién sostiene pero que se repite una y otra vez: antes los chicos aprendían, ahora no. La Argentina es uno de los países en los que se pretende que la alfabetización sea universal, que el sistema escolar no sea expulsivo y que – aunque de modo no explícito – siga igualando alfabetización con ciudadanía. Esto supone un importante desafío. Sin embargo, el aumento relativo de matrícula, las migraciones internas que hacen que los niños no sean alfabetizados en sus lugares de origen y la matrícula masiva de los Institutos de Formación docente, son datos que no pueden soslayarse.

PSICOLINGÜÍSTICA, LECTURA Y ESCRITURA

Aprender a leer y escribir, como vimos, es una tarea social. En esta tarea social están incluidos procesos mentales y cognitivos como la resolución de problemas y el aprendizaje en sí. Pero las ciencias cognitivas y la psicolingüística son disciplinas experimentales, no son disciplinas normativas, no presentan recetas.

Comencemos por decir que si una niña o niño que no presenta patologías no aprende a leer y escribir en la escuela, fracasó la escuela. No existe, en principio, absolutamente ningún impedimento cognitivo para que pueda realizar esta tarea. No aprender a leer y escribir no es – en sí mismo - un síntoma de patología alguna: en la escuela se detectan dificultades, las patologías se diagnostican por medios independientes al escolar. Los porcentajes de niñas y niños con patologías específicas que les impedirían el aprendizaje de la lectura son ínfimos.

Demos un pequeño rodeo. Supongamos que ante un grupo de adultos preguntamos algo así como ¿Cuánto es $7 + 4$? Todos nos contestarán correctamente 11. A continuación les pediremos que levanten la mano quienes recuerdan haberse representado los números antes de responder. Una parte del grupo levantará la mano, la otra no: realizó la suma y no recuerda haber “visto” los números en su cabeza. A continuación la pregunta será con más cifras, por ejemplo $24+42=$ 66. La cantidad de personas que no recuerdan haberse representado los números disminuirá sensiblemente. Cuando la pregunta sea por sumas de tres cifras, no solo disminuirá más la cantidad de quienes no recuerdan haberse representado los números “en la cabeza” sino que algunos habrán necesitado representarlos en papel. Es lógico: lo mismo les pasó a nuestros ya mencionados sumerios y por eso inventaron la escritura.

Una cantidad (de algo) es un concepto abstracto. Los investigadores parecen ponerse de acuerdo en que nuestra información genética nos permite distinguir uno, de más de uno, de más de dos, es decir, cantidades de 1, 2 y 3 cosas contables, más o menos a partir de los 36 meses. A partir de allí debemos ser entrenados. Nos enseñarán los números y no necesitaremos los dedos ni los objetos para sumar. Un número es una forma de algo no concreto. Se realiza en base a algo que nuestra mente sabe hacer: transformar representaciones, cambiar formas. De este modo, en un papel: ////////////// es lo mismo que 9 o que 7+2, aunque para los romanos fuera IX.

La enseñanza de la lectura y la escritura también necesita abstracción. Los niños y niñas de modo espontáneo reciben mensajes lingüísticos, enunciados, siempre en contexto. Se trata de órdenes, pedidos, retos, mimos, etcétera. Son intercambios comunicativos dentro de eventos. Las niñas tienen una vaga noción de lo que es una palabra (generalmente asociada a lo que conocemos como sustantivo) y quizás ninguna de lo que es una sílaba o un sonido lingüístico aislado.

Un sonido lingüístico es una forma, pero la transformación de esa forma en una forma gráfica no es espontánea. Las formas de todos los alfabetos son arbitrarias como lo son todas las grafías no icónicas. Por otra parte, como dijimos, no necesariamente la forma lingüística es accesible a la conciencia, ya que el órgano del lenguaje es modular y autónomo. De este modo las dos formas (la sonora y la gráfica) deben ser enseñadas, así como sus combinaciones, etcétera. No nos olvidemos que es muy difícil que el conjunto de niñas y niños de un aula, así como las y los docentes a cargo compartan exactamente los mismos sonidos. Lo mismo sucederá con las formas palabra, oración, frase nominal, etcétera: deben ser enseñadas. La segmentación del lenguaje espontáneo debe ser enseñada. Lo dicho no supone un método en particular para hacerlo.

Diferentes métodos han dado resultado en diferentes lugares en diferentes momentos; no creemos que haya métodos únicos cuando se comprende la tarea a realizar. No creemos que sea válido afirmar que exista un método universal para aplicar a toda la población a la misma edad porque se trata de una tarea cognitiva pero social, no natural, en la que los factores que la condicionan, la impulsan, la necesitan y la hacen posible no son sólo mentales.

La dificultad de la tarea a realizar, el problema a resolver, computar sonidos en grafos y computar cadenas de grafos en cadenas de sonidos lingüísticos, no es la misma para todas las alumnas y alumnos. El mejor indicador para predecir éxito o dificultad en el aprendizaje de la lectura y la escritura al comenzar la escolaridad, sería hacer una encuesta en la que preguntásemos a los padres y madres si les han leído cuentos a sus hijas e hijos. Las respuestas afirmativas serán indicador de una tarea facilitada, las respuestas negativas serán indicador de una tarea no facilitada, si obtienen el 50% de respuestas positivas y el 50% de respuestas negativas... ya lo conocen.

Algunas alumnas ya conocerán formas de conversión aunque el aprendizaje (en juegos) haya sido icónico. Algunas provendrán de familias ágrafas y/o de familias donde la lectura y la escritura no tienen ningún lugar; estas tendrán más dificultades que las que provengan de familias donde le lean y donde habitualmente se lea y se escriba. En otros términos: no es lo mismo conocer de modo empírico la utilidad o los beneficios finales de la tarea emprendida que no conocerlos.

Algunos alumnos tendrán como dialecto materno alguno muy cercano al estándar escolar; estos tendrán la tarea facilitada. Algunos tendrán como dialecto materno alguno alejado del estándar escolar, con lo que la tarea se les hará más difícil. Si los alumnos que manejan dialectos alejados del estándar escolar son minoría en el aula, la dificultad de la tarea a emprender será más ardua. Algunos alumnos tendrán un dialecto materno no español o tendrán un dialecto español tan alejado del estándar que necesitarán ser iniciados en el aprendizaje de la lectura y la escritura con metodologías de enseñanza de lengua extranjera.

Si la dificultad no será la misma para todas las alumnas, es difícil pensar que el docente tenga una tarea que pueda encarar con una actividad uniforme, permanente; pueden ser necesarias actividades compensatorias.

Para que se produzca el aprendizaje de la lectura y la escritura "algo" debe pasar en la mente de las y los alumnos. El proceso comienza con pensamiento reflexivo pero culmina con procesamiento automático. El estado mental debe cambiar. Un nuevo mecanismo modular – probablemente un nuevo circuito neuronal fijo - se añade al órgano del lenguaje; el conocimiento debe encapsularse para permitir la automatización aunque permanezca accesible a los procesos reflexivos conscientes para incorporar o cambiar alguna convención.

Este nuevo mecanismo funcionará en base a reglas, reglas del tipo: Si x, entonces y; es decir, si se pronuncia una forma, se escribe otra forma.

[a] → A, a

[webo] → huevo

[bebo] → bebo

[bohke] → bosque

[bos] → vos, voz

De modo inverso:

S → [s,j,h,*]

Alcohol → [alkol]

Examen → [esamen], [egsamen]

Desde un punto de vista psicolingüístico, esto es, del procesamiento mental, no tiene ninguna importancia la lógica interna de los alfabetos ni de las llamadas reglas de ortografía. Carecer de importancia significa en este caso que estas no influyen de modo importante en el aprendizaje. A todas luces que un sonido deba representarse mediante una o varias formas gráficas resulta totalmente arbitrario. Niñas y niños aprenden (o no aprenden) en todos los dialectos con todos los alfabetos. La diferencia se establece con otros tipos de escritura, tema que no trataremos aquí. La razón es que las reglas que importan no son accesibles a la reflexión; se aprenderá por repetición, entrenamiento y memoria (s). En general, cuando las alumnas pueden pensar en reglas ortográficas convencionales, ya saben escribir (y leer).

La afirmación acerca de que se escribe lo que se habla, o que en el español se escribe como se habla, carece de sentido. Son muy contados los eventos comunicativos en que lo que se dice de forma oral resulta cercano a lo que se escribe (conferencias, clases, etcétera). En general se mantienen separadas las dos funciones. Recordemos que un cambio de canal se acompaña generalmente de un cambio de registro.

En la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela en particular, la distancia lingüística entre lo que vienen comprendiendo en forma oral desde los seis meses de edad, y utilizando en múltiples eventos comunicativos desde hace tres o cuatro años será muy grande con lo que les enseñemos a leer y escribir, no importa cuánto nos esforcemos. Niñas y niños comienzan una nueva tarea, aprenderán una nueva conducta, cambiarán muchos estados mentales y producirán, seguramente, cambios a nivel de los circuitos neuronales.



**APRENDER A LEER Y ESCRIBIR DESDE UNA PERSPECTIVA
PSICOLINGÜÍSTICA**

Procesos y componentes implicados en la lectura y la escritura

VIRGINIA JAICHENCO
Universidad de Buenos Aires



“Es en los últimos 100 años aproximadamente que la alfabetización universal es el objetivo declarado de la mayor parte de las sociedades. Debemos tener en mente esto cuando adjudicamos éxito o fracaso para llevar a cabo este objetivo. Pero debemos también tener en mente que las sociedades modernas asumen que sus miembros adultos pueden leer. Ser analfabeto es una profunda desventaja en el mundo moderno.”

Andrew Ellis, 1993

En 1925, a un grupo de más de 500 maestros de Estados Unidos de primer grado (5/6 años) se les preguntó qué era, en su opinión, lo que se requería como base para un buen aprendizaje de la lectura, es decir, cuáles eran los requisitos que consideraban necesarios para una adecuada “disposición para la lectura”. Sus respuestas incluyeron los siguientes ítems: apropiada comprensión, suficiente dominio de la lengua materna, buen vocabulario oral y diversidad de experiencias (Holmes, 1928). Estos maestros sabían lo que los psicólogos de hoy afirman, es decir, que la lectura recurre a una gran cantidad de procesos y habilidades, algunas de las cuales no son específicas de la lectura y comienzan su desarrollo bastante antes de que los chicos empiecen a leer. Poder reconocer palabras escritas con éxito depende de un buen vocabulario de palabras habladas, que incluye conocer el significado y el uso de esas palabras. Asimismo, la comprensión de oraciones y textos depende de procesos que también se usan para comprender el lenguaje hablado, incluyendo entre otras cosas, el conocimiento del mundo. Cuanto mejor maneje el lenguaje oral un chico y cuanto mejor sea su conocimiento del mundo, más fácil será la tarea de aprender a leer y escribir.

Si el proceso de aprender a leer se basa en otras habilidades cognitivas, entonces encontraremos que aquellos chicos que lleguen a la escuela con esas habilidades bien asentadas progresarán fácilmente.

APRENDER A LEER. EL INICIO DE LA TAREA

Algunas descripciones del desarrollo lector plantean que el aprendizaje de la lectura pasa a través de una serie de distintas etapas. Estas explicaciones muestran la influencia del psicólogo Piaget, quien argumentó que el desarrollo de la comprensión de los chicos acerca del mundo físico requiere que progresen a través de una serie de estadios psicológicos discretos. Cuando los psicólogos y lingüistas describen cómo los chicos aprenden a hablar, también se refieren a un conjunto de estadios distintos. Es tal vez inevitable que al tratar de explicar el desarrollo lector, los investigadores también utilicen modelos de estadios. Estos modelos (Frith, 1985; Marsh, 1981) difieren en algunas cuestiones específicas, pero comparten particularidades que describiremos ahora.

1. Las palabras como dibujos... o la etapa logográfica

Comúnmente se propone que en los estadios más tempranos del desarrollo de la lectura, las palabras escritas se identifican sólo por su apariencia visual, casi como uno reconoce un objeto o un dibujo. El niño reconoce un pequeño grupo de palabras valiéndose del contexto y de la forma de su contorno. De esta forma, se advierte la palabra como un todo, siempre y cuando aparezca en un contexto invariante.

2. La adición de los sonidos...o la etapa alfabética

El niño no permanecerá mucho tiempo en el primer estadio. Rápidamente, aprenderá (le enseñarán) que la ortografía de las palabras tiene alguna relación con sus sonidos. Es decir, comprenderá que lo impreso traduce de alguna manera el habla y podrá comenzar a segmentar las palabras en las letras que las componen y establecerá conexiones entre las letras y los sonidos.

Al principio, esto está limitado a la simple correspondencia letra – sonido. En palabras como mesa y sal, no tendrá dificultades porque las correspondencias sonido - grafía son simples, pero en el caso de carro, queso, guinda tendrá más problemas, porque las correspondencias son un poco más complejas. Con la adquisición del conocimiento de las relaciones más complejas entre ortografía y sonido, el lector joven efectivamente comienza a ser un lector experto.

En este sentido, hay que hacer algunas aclaraciones respecto de los sistemas alfabéticos, y especialmente del español...

Aunque todas las lenguas alfabéticas comparten el principio básico de que representan los sonidos vocálicos y consonánticos, difieren entre sí en cuanto al grado de correspondencia entre los fonemas (representaciones abstractas de las variantes de un sonido de la lengua) y los grafemas que los representan. Un grafema es toda unidad formada por una o varias letras que representa un fonema; las letras son, de este modo, los caracteres gráficos. El procesamiento de palabras en una lengua alfabética parte del presupuesto de que los sistemas de escritura representan la estructura fonológica interna de las palabras, es decir, que los grafemas representan los fonemas. En función del mayor o menor grado de consistencia entre la representación fonológica y la ortográfica, las escrituras alfabéticas se clasifican a lo largo de un continuo en ortografías **transparentes o superficiales y opacas o profundas** (Signorini, García Jurado y Borzone, 2000). La ortografía del español es un ejemplo de sistema transparente ya que la relación entre fonemas y grafemas es altamente consistente.

A modo de ejemplo, y para que se comprendan las diferencias entre las lenguas, podemos revisar la ortografía del inglés. En esta lengua existen importantes diferencias entre ortografía y fonología. Los grafemas no tienen representaciones fonológicas invariantes y existen entonces muchas palabras (irregulares o “de excepción”) cuya pronunciación no puede derivarse por reglas de correspondencia.

3- Una memoria visual de palabras que comienza a llenarse...o la etapa orto- gráfica

El vocabulario se ampliará a medida que se conozcan nuevas palabras y se almacenarán en la memoria que registra las palabras escritas, llamada el léxico de entrada visual o léxico ortográfico de entrada. En esta etapa las estrategias de lectura se basan en la comparación de la forma completa escrita de las palabras con sus representaciones almacenadas.

La operación de este componente del proceso de lectura incrementará la eficacia y la rapidez. En este sentido, el hecho de que se encuentre una palabra, por primera vez, escrita en minúscula y pueda ser reconocida subsecuentemente en mayúsculas sin dificultad, muestra que el reconocimiento no es pictórico sino que involucra la intervención de un sistema de análisis visual y un léxico de entrada visual. Estos componentes, aunque también denominados visuales, son estrictamente ortográficos y distintos que los que computan, por ejemplo, información acerca de objetos del mundo. (Esto se establece a partir de estudiar pacientes que tienen dificultades para reconocer objetos, denominados agnósicos visuales, pero no para leer palabras y también porque se encontraron pacientes con dificultades en la lectura de palabras que pueden identificar objetos sin problemas.)

Pasará algún tiempo - y dependerá del grado de exposición a la lectura- antes de que el léxico de entrada visual incluya todas las palabras que forman parte del vocabulario de un lector experto.

La idea de un léxico que almacene y permita procesar las palabras en su forma completa, surge inicialmente por las particularidades de las lenguas opacas. Las palabras de excepción - que conforman un grupo muy numeroso, por ejemplo, en inglés, lengua en la que se llevaron a cabo los primeros estudios desde esta perspectiva- requieren un tratamiento global ya que si se intenta leerlas a través de la fonología se produce un fenómeno que se denomina regularización. Para que quede más claro, podemos ejemplificar con algunas palabras que “importamos” de otras lenguas. Si nos enfrentamos por primera vez con la palabra escrita *jean* la leeríamos como /xean/, es decir, aplicaríamos las reglas que conocemos. El reconocerla y tener una representación almacenada permite que cada vez que aparece usemos las representaciones léxicas que nos permiten su adecuada pronunciación, es decir /žin/.

De hecho, muchos investigadores discutieron la necesidad de un léxico ortográfico para una lengua como el español, ya que todas las palabras se podrían leer a través de los procesos subléxicos. Sin embargo, el hecho de que el acceso al significado por medio de las representaciones léxicas sea directo y que este proceso sea más rápido y eficiente resultan buenos argumentos para asumir este componente. Por otra parte, la investigación en pacientes lesionados cerebrales con alteraciones en la lectura, demuestra la existencia de este “módulo” de procesamiento tanto en inglés como en español, como en otras lenguas. (Revisaremos este punto un poco más adelante.)

Estos modelos que presentamos intentan explicar a través de distintas etapas los procesos implicados en la lectura, pero ¿es ésta una secuencia universal en el sentido en que Piaget pensó que sus estadios de desarrollo cognitivo eran universales? La lectura no es una habilidad natural, sino es una habilidad

transmitida culturalmente (más como manejar o tejer que como hablar o caminar). La idea de etapas ineludibles fue criticada por diversas razones: unos investigadores argumentaron que estas etapas no se basaban en argumentos cognitivos sino que respondían al enfoque de enseñanza utilizado; otros mostraron, sobre la base de estudios longitudinales de habilidades lectoras en grupos de niños, que no todos los chicos pasan a través de la misma secuencia de estadios y que, para algunos, el estadio más temprano de reconocimiento de palabras incluye algo de uso del conocimiento fonológico de las correspondencias letra – sonido. Finalmente, una fuente de evidencia adicional para dirimir esta cuestión provino de las investigaciones realizadas en niños con alteraciones en el aprendizaje de la lectura, los denominados **disléxicos (del desarrollo)**. Un poco más adelante detallaremos cómo se presentan estas alteraciones y qué nos aclaran acerca de los procesos de lectura normal.

APRENDER A LEER. EL INICIO DE LA TAREA

Algunos investigadores, entre ellos Coltheart (1983), quien ya había trabajado intensamente indagando pacientes adultos con lesiones cerebrales que tenían dificultades en la lectura - pacientes con **alexia** o **dislexia adquirida** -, plantearon otra forma de explicar los procesos implicados en el desarrollo de la lectura basándose en los estudios con adultos. Este y otros autores afirman que no necesariamente hay que plantear etapas “fijas” sino que hay dos procesos que interactúan simultáneamente para permitir lectores fluidos e independientes. ¿Que significa esto? Que hay dos formas distintas de leer palabras, una es a través de la **mediación fonológica**, es decir, poniendo en uso reglas de correspondencia que convierten los grafemas en fonemas. Es decir, que cuando un niño ve la secuencia escrita FLOR, segmenta las unidades F-L-O-R, las relaciona con los sonidos con que se pronuncia cada una de ellas (no es necesario conocer el nombre de las letras, ni producirlos), ensambla estos sonidos en una unidad sonora completa y la produce en voz alta. Estos se denominan **procesos subléxicos** porque se refieren y tratan con unidades menores que la palabra. El uso de estos procedimientos requiere que el niño conozca la relación que se establece entre grafía y sonido, y que comience a individualizar las reglas que permiten “traducir” cada grafema en un fonema específico... Otras habilidades fonológicas (de las que hablaremos detalladamente en otros trabajos) son también necesarias para desarrollar esta clase de procesamiento adecuadamente.

Cuando los niños usan estos procedimientos la lectura es más lenta, muchas veces segmentada o directamente silabeada, y si la palabra es más larga mayor será la dificultad para llevar a cabo esta tarea, por lo que es posible que cometan más errores que con palabras más cortas. Los errores dan lugar a neologismos, es decir, seudopalabras parecidas a las palabras que debían ser leídas. Este es el patrón de conducta típico de un lector principiante, que por ejemplo, leerá:

manipusa por mariposa

pronunciando

/man/ /i/ /pu/.../manipu/ /sa/...

O tal vez intentará leer satélite de la siguiente forma:

/sa/ /te/ /li/ /te/ (repite ensamblado en voz alta) /¿satélite? No, ¡es satélite!/

En el primer caso, el niño produce una cadena de sonidos que no se corresponde con la palabra. Intenta aplicar sus conocimientos fonológicos para decodificar pero comete errores en la aplicación de las reglas de conversión de G-F. A partir de lo que produce, no llegará a la comprensión del significado del ítem. En el segundo, en la lectura segmentada no coloca el acento correctamente, sino que sigue la acentuación más frecuente de nuestra lengua (en la antepenúltima sílaba), pero cuando el niño escucha su lectura en voz alta, entonces se corrige porque reconoce la palabra y accede al significado de la misma. Entre otras características, se propone que el acento es un rasgo de la representación completa. Los errores de acentuación en la pronunciación son pautas de una lectura subléxica.

Para provocar experimentalmente el uso de la vía subléxica, se utilizan cadenas de letras que responden a las reglas fonotácticas del español pero no son palabras reales (se las denomina no palabras o pseudopalabras) como poniro o restiva y por lo tanto no pueden tener una representación en el léxico. Frente a esta clase de estímulos, que estamos seguros que no ha visto antes, necesariamente el niño debe utilizar los procesos de conversión para la lectura, por eso las no palabras se utilizan habitualmente para evaluación de los procesos de lectura tanto en la clínica como en la investigación.

El lector aprendiz deberá enfrentarse en muchísimas ocasiones, con palabras que no ha visto antes, aunque a menudo sean palabras que ya ha escuchado o producido oralmente y cuyo significado conoce. Entonces, la presencia de esta capacidad de lectura fonológica permitirá que pueda identificar esas palabras (siempre que tengan ortografías razonablemente regulares). Asimismo y si es el caso, el uso del contexto ayudará también a estrechar el rango de posibles opciones cuando se encuentre una palabra no familiar en el texto.

Una vez que se ha identificado una palabra no familiar, una o dos veces, usando una combinación de fonología y contexto, será registrada en el léxico ortográfico de entrada y será reconocida a partir de esa operación como palabra familiar. Esta es la otra forma de lectura posible, el uso del **proceso léxico** que se va gestando – en forma simultánea- en el inicio lector. El rápido almacenamiento del patrón ortográfico en la memoria que se irá forjando a través de toda la vida del sujeto, y que ¡por suerte!, no tiene límite de capacidad ni de tiempo de desarrollo. Por supuesto, los primeros años de la alfabetización serán, para la mayoría de los aprendices lectores, los que provean con mayor abundancia la información para “agrandar” este componente del sistema de lectura. De la exposición posterior a estímulos escritos, basados en las necesidades, los gustos y las posibilidades del sujeto resultará el “llenado” de este léxico ortográfico.

¿Qué características tiene el uso del léxico para la lectura de palabras? En general, un chico que lee apelando a su memoria para las palabras escritas, lo hace rápida y fluidamente, sin segmentar el estímulo, porque la representación almacenada es justamente, una representación de la forma completa del estímulo. Asimismo, esta forma de lectura permite un ingreso directo al significado del ítem. En estudios experimentales se suele encontrar que cuanto más frecuente es la palabra más rápido es el reconocimiento (así, lápiz se reconocerá más rápido que tigre, aún cuando ambas ya tengan una representación almacenada). Este efecto de frecuencia se puede interpretar como una forma de organizar la información en el léxico que hace que estén más “disponibles” las palabras con que más frecuentemente nos enfrentamos en los textos. La frecuencia de uso para gran cantidad de palabras obviamente varía en el transcurso de la vida del sujeto.

En la bibliografía sobre la lectura una variable muy importante para evaluar el trabajo de la vía léxica es el procesamiento de palabras irregulares. Estas sólo pueden ser correctamente leídas si se apela a la lectura a través de las representaciones léxicas, de lo contrario el sujeto cometerá típicos errores de regularización (leer /al/ por hall). Sin embargo, en español carecemos de este tipo de palabras de excepción, pero hay otra particularidad de la lengua que puede servirnos para detectar si es esta ruta de lectura la que está utilizándose, es la **homofonía heterográfica**. Una prueba muy sencilla puede ser solicitar el emparejamiento entre una definición y dos palabras homófonas (que suenan igual) pero heterógrafas (que se escriben distinto).

Por ejemplo:

Saludo de bienvenida: hola /ola (del mar)

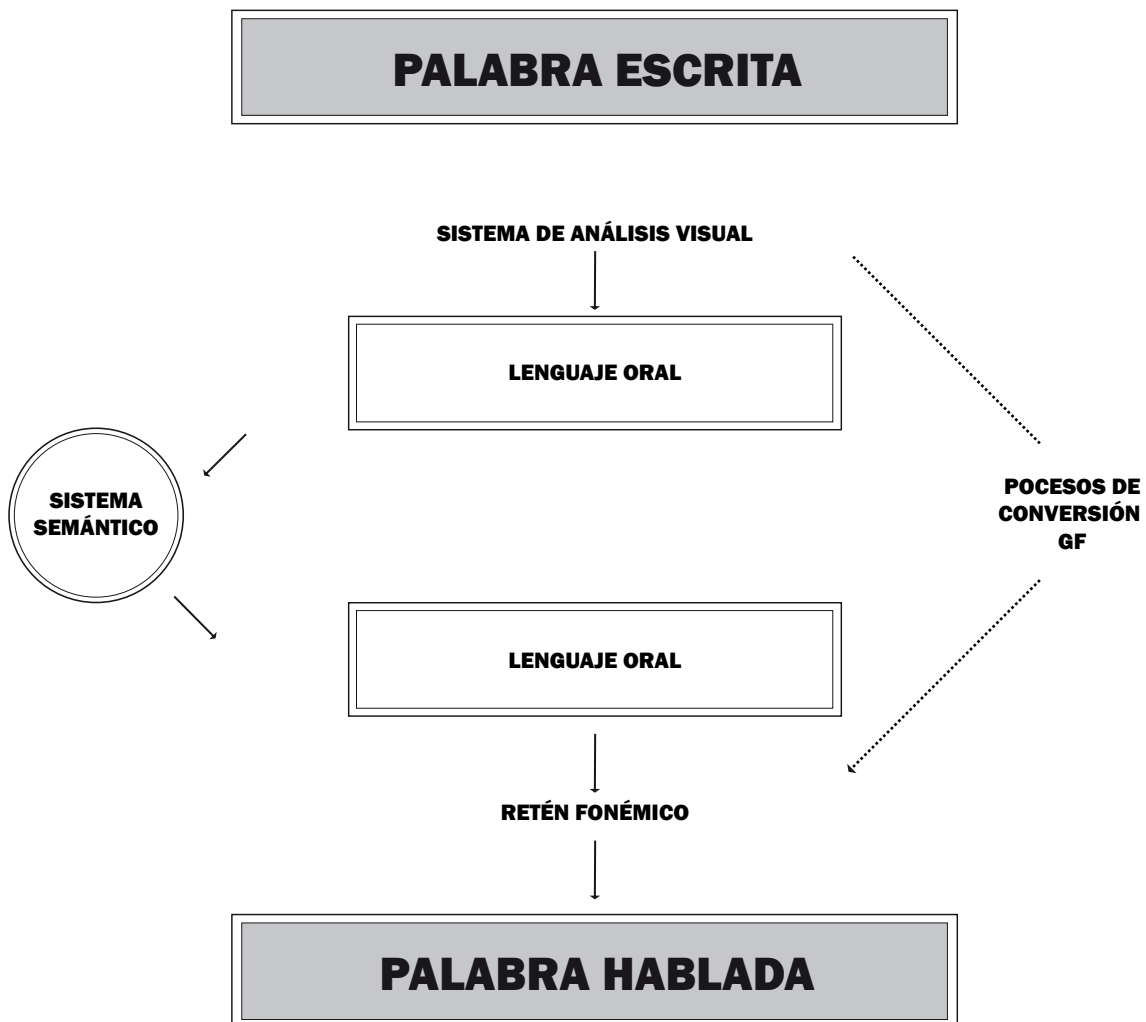
Si el sujeto no tiene la representación ortográfica en su léxico de las formas hola y ola – y su conexión directa con el significado – y lee a través de la fonología, no podrá decidir a qué ítem léxico le corresponde la definición y hará esta prueba al azar.

* En resumen

el niño que posee habilidades fonológicas para la lectura es mucho más independiente que el que no la tiene, y puede construir un vocabulario visual con menor necesidad de asistencia externa.

De esta forma se puede entender mejor la idea de desarrollo lector considerando este proceso como una relación estratégica entre el uso de la vía subléxica o fonológica (procesos de conversión de grafemas en fonemas –CGF) y el uso de la vía léxica (recuperar información almacenada en el léxico). Los procesos fonológicos son la puerta que permite ingresar luego la información nueva en el léxico. Teniendo en cuenta esto, es entendible un uso inicial prevalente de los procesos fonológicos que tiende, con el progreso en la habilidad de lectura, a utilizarse menos, dejando paso cada vez más a los procesos léxicos. Sin embargo, y aún adultos, cada vez que nos enfrentemos con una palabra que no hemos leído antes, volveremos a usar la vía subléxica para poder identificarla.

El modelo planteado se graficaría y completaría de esta forma. Permite explicar cómo se reconocen, comprenden y leen en voz alta las palabras conocidas y las palabras nuevas:



¿Cómo funciona este modelo? Cada vez que ingresa un estímulo escrito al sistema, se lleva a cabo un análisis de la información que implica detectar cada una de las unidades que la componen- a través de sus características físicas-, la posición de las mismas e identificarlas. Si es un estímulo nuevo, es decir, es una palabra que no fue leída previamente, será necesario utilizar los procesos subléxicos para recodificar cada uno de los grafemas de entrada en fonemas, ordenarlos y ensamblarlos en una unidad completa en el retén fonémico y acceder al significado del ítem a través del sonido – si ya conocemos esa palabra porque la utilizamos en la lengua oral y tenemos su significado almacenado. Esto se realiza a través de la ruta que pasa por el sistema de análisis visual y el retén fonémico, sin acceso a los procesos léxicos.

Si el estímulo que ingresa es una palabra ya conocida porque la hemos identificado en otras ocasiones, tendrá su correspondiente representación almacenada, por lo tanto no es necesario ya apelar a los procesos de conversión G-F, sino que una vez que se realizaron los análisis previos, inmediatamente se activará la representación ortográfica completa de esa palabra que ya está establecida en la memoria léxica. Así se realizará un acceso al significado –en el sistema semántico– de un modo directo, a través de la representación ortográfica de la palabra. Si además se requiere la lectura en voz alta, deberá ponerse en juego la representación almacenada en el léxico fonológico de salida –donde están los patrones que corresponden a la forma hablada completa de la palabra. Luego, la información pasará al retén fonémico en el que se seleccionan, ubican y ensamblan los fonemas que corresponden a ese ítem léxico.

Describimos aquí dos procedimientos. Si alguno de ellos funciona inadecuadamente se producirán dificultades en el aprendizaje ya que para una lectura eficiente es necesario que ambos procesos se lleven a cabo en forma correcta.

Entonces, para un niño que se inicia en la lectura es crucial que comprenda cómo funciona el sistema alfabético, esto es, necesita aprender, entre otras cosas, la reglas de correspondencia G-F, para lo cual es imprescindible que pueda analizar la estructura sonora de la lengua. Desde esta perspectiva, el mecanismo fonológico es un requisito sine qua non para el desarrollo de la lectura. A medida que se desarrolla la habilidad lectora, se usa el procedimiento más automático y eficaz, que es el proceso directo o léxico.

El buen lector debe ser un procesador fonológico eficaz, lo que le permitirá incorporar nuevas palabras a su diccionario ortográfico. La lectura hábil opera de modo automático, de manera que el lector no tiene que realizar un esfuerzo conciente y voluntario para el reconocimiento de palabras y por lo tanto puede reservar recursos cognitivos para operaciones de más alto nivel como son la comprensión sintáctica y textual. Justamente, para muchos investigadores un acceso léxico ineficiente, lento y costoso entorpecerá el proceso de codificación de proposiciones y se interrumpirá la representación textual que se sostiene en la memoria de trabajo. Es decir, que será crítico para la comprensión del texto.

Perfetti (1992) desarrolla un concepto muy interesante que es el de “desarrollo de un léxico autónomo” como base para el dominio experto de la lectura (y la escritura). Un léxico autónomo se basa en la cantidad de palabras representadas y en la calidad de las representaciones. Es esencial que las representaciones estén bien especificadas, en el sentido de una total coincidencia entre estímulo y representación. Una representación precisa contiene letras específicas -constantes- en las posiciones que ocupan en la palabra, mientras que una representación parcialmente especificada contiene variables en algunas posiciones. Las representaciones poco especificadas deberían ser transitorias en el proceso de desarrollo de la lectoescritura.

LOS CHICOS TIENEN DIFICULTADES PARA APRENDER A LEER: LAS DISLEXIAS DEL DESARROLLO

La dislexia es un desorden que se manifiesta por dificultades para aprender a leer a pesar de que exista una enseñanza convencional, una adecuada inteligencia y suficientes oportunidades socioculturales. Es decir, que lo que le sucede al niño con dislexia es que sus habilidades para leer se sitúan sustancialmente por debajo de lo esperado para su edad cronológica, su CI (coeficiente intelectual) y la escolaridad propia de su edad. Obviamente, el trastorno interfiere significativamente con el rendimiento académico. Los estudios muestran una incidencia del 3% y el 6 % entre los chicos de edad escolar (Temple, 1997)

Se ha discutido mucho respecto del origen y las causas de este trastorno. Primero se lo llamó “ceguera congénita para las palabras” (Hinshelwood, 1917), y se lo trató como una única alteración. Sin embargo, fue bastante difícil explicar este trastorno a partir de un solo factor problemático. Más adelante, comenzaron a hacerse descripciones de distintas clases de dificultades para la lectura. A partir de los avances de la psicolingüística en el estudio del procesamiento de las palabras escritas en las últimas décadas, las explicaciones se han centrado en los mecanismos y componentes involucrados y en cómo se ven comprometidos por un funcionamiento deficiente.

TIPOS DE DISLEXIA

Cómo explicamos, la habilidad lectora supone el dominio de los dos procedimientos de lectura. Las investigaciones mostraron que cada uno de estos procesos puede dañarse selectivamente. Un trabajo muy importante fue el estudio que llevaron a cabo Castles y Coltheart (1993) quienes examinaron una muestra de 112 niños con dificultades lectores y encontraron dos grupos con distinto patrón de alteración vinculados con las dos vías para leer palabras.

// Dislexia de superficie

Los niños que padecen este trastorno presentan las siguientes características:

- * Pueden leer todas las palabras regulares
- * No se verifican diferencias de rendimiento en la lectura de palabras conocidas y no conocidas
- * Realizan con lentitud y esfuerzo la lectura, que tiende a ser fragmentaria
- * Se registra un efecto de tamaño de la palabra, es decir, pueden presentar errores en la lectura de las palabras más largas
- * Tienen dificultades para acceder al significado de las palabras homófonas
- * Los errores en la lectura producen en general neologismos
- * Tienen dificultades con las palabras irregulares, con errores de regularización (en lenguas opacas)

Estas características nos muestran que estos chicos tienen dificultades para el reconocimiento de las palabras por la vía completa, porque no se instauró adecuadamente el léxico ortográfico de entrada y por lo tanto utilizan para leer los procesos subléxicos. Esto no sería tan malo en un lector inicial pero sí lo es en los casos que nos referimos, porque este puede ser el patrón de lectura de un niño de 11 años o hasta de un adolescente de 15 o 17.

Como dijimos anteriormente, es una lectura trabajosa, con acceso indirecto al significado de las palabras que provoca dificultades cuando se trata de leer más allá de la palabra, es decir, oraciones y textos.

// Dislexia fonológica

Los niños que padecen este trastorno presentan las siguientes características:

- * Tienen dificultades para leer palabras nuevas o poco frecuentes
- * Los errores más frecuentes son las lexicalizaciones, esto es, que leen por una palabra no conocida, otra conocida parecida por la forma
- * No hay efectos de regularidad
- * Tienen dificultades para atribuir el sonido a las letras
- * Pueden presentar además, otras dificultades en el uso de los procesos subléxicos (segmentación, ensamblaje)

Estos chicos no han desarrollado adecuadamente su lectura por la vía fonológica y tienen dificultades con el dominio de las reglas de conversión. Por esta razón, apelan a las representaciones que pudieron almacenar completas en el léxico ortográfico. En general, tienen un léxico visual más pobre que el que corresponde con su edad.

Finalmente, también se ha encontrado un grupo de niños que presentan un cuadro mixto, es decir un

un compromiso en el desarrollo de los procesos de lectura por ambas vías, a este cuadro se lo denomina **dislexia mixta**.

En síntesis, los niños disléxicos no forman un grupo homogéneo, pueden presentar dificultades en virtud de la alteración para desarrollar uno de los dos mecanismos del sistema de lectura. En relación con la prevalencia de cada tipo de cuadro, los fonológicos constituyen el grupo más numeroso, con alrededor de un 60% de incidencia¹.

ENSEÑAR A LEER

No parece fundamentado esperar que el aprendizaje de la lectura se produzca de la misma forma en que se produce el “aprendizaje” del habla. La lectura no es el lenguaje natural y no se adquiere por mera inmersión en el ambiente adecuado. A diferencia del lenguaje natural, la lectura se **aprende**. La lectura requiere instrucción. Tal vez, una estrategia “natural” de aprendizaje resulte útil en la toma de contacto del niño con la lecto-escritura, en la fase de iniciación o prelectura (Ellis, 1993).

Los métodos utilizados para enseñar a leer varían de un lugar a otro y de un tiempo a otro. A lo largo de todo el siglo XX, se han librado batallas sobre cuál era la mejor forma de enseñar a leer. Vamos a reseñar los enfoques más representativos.

Los métodos de **palabra completa** o **mirar y decir** alientan a los niños a reconocer las palabras directamente, como unidades visuales. Esto puede, por ejemplo, requerir el uso de tarjetas con palabras aisladas escritas que los chicos aprenden a reconocer. Los objetos que los rodean en la clase tendrán carteles con sus nombres. Las relaciones entre las letras y los sonidos de las palabras no se hacen explícitas. Este método es también llamado **enfoque basado en el significado**. Por otro lado, el enfoque **fónico** enseña específicamente las correspondencias letra – sonido a los chicos, que aprenden las pronunciaciões típicas de las letras y grupos de letras. Los niños aprenden a segmentar palabras en sus componentes grafémicos y pronunciarlos. Las historias que se les dan para leer inicialmente contienen palabras cortas con ortografía simple y regular, que son más fáciles de producir. Las palabras que incorporan correspondencias letra-sonido más complejas serán introducidas más tarde junto con palabras de ortografía irregular (en función de las características de cada lengua).

Los primeros métodos citados se describen como **descendentes, analíticos o globales** porque parten del reconocimiento de unidades complejas con significado (palabras, frases) para que más tarde se discriminen las unidades más simples o elementales (sílabas, letras). El énfasis se sitúa en el proceso de reconocimiento de palabras y frases, atendiendo sobre todo a la comprensión del significado y al valor funcional de la lectura. Dan preferencia a la función visual sobre la auditiva y pretenden tener un carácter natural y en sus modalidades extremas promover el aprendizaje de la lectura de manera análoga a la adquisición del lenguaje (por exposición).

Los segundos métodos planteados se denominan **ascendentes o sintéticos** porque se caracterizan por partir de las unidades más elementales del lenguaje (grafemas, fonemas, sílabas) hacia las unidades mayores (palabras, frases). El énfasis se sitúa sobre las habilidades de decodificación, el establecimiento de las correspondencias grafema–fonema y en general sobre los aspectos específicamente lingüísticos (formales) de la lectura. Son los más antiguos y por ello se les considera “tradicionales” y a menudo se les asocia con un modelo de enseñanza pasivo y conservador (Gallego, 2001).

Asimismo, se han desarrollado métodos que conjugan aspectos de ambas metodologías. Los **métodos mixtos** incorporan la actividad analítica y la sintética, trabajando tanto la percepción global como el análisis fonológico.

En relación con los métodos de enseñanza, Ellis (1993) describe una experiencia de Seymour y Elder (1986), quienes observaron el desarrollo de la lectura en una clase de niños, durante el curso de su primer año en una escuela escocesa. La instrucción que recibían los alumnos estaba basada en la formación de un **vocabulario visual**. Durante los dos primeros trimestres no había ninguna explicación referida a las correspondencias grafema – fonema. Cuando se les pedía a los chicos que leyeran palabras en voz alta, la

¹ Siempre considerando que los disléxicos no pueden ser más que el 3% al 6% de la población escolar (Nota de la edición)

mayor parte podía leer sólo las palabras específicas que había aprendido, sólo uno de los 26 niños pudo leer un número apreciable de palabras no familiares. Este niño era el lector más exitoso de la clase y parecía poder resolver algunas correspondencias letra – sonido por sí mismo. Sin embargo, ninguno de los otros 25 chicos manejaba estas relaciones.

Había otros indicadores de que los chicos identificaban las palabras familiares sobre una base puramente visual, sin hacer uso de las correspondencias letras – sonidos. La rapidez con que podían leer las palabras no se veía afectada por la cantidad de letras de cada palabra, lo que sugiere que las reconocían por sus patrones visuales completos. Cuando los niños cometían errores, tendían a leerlas como otras palabras que habían aprendido. Sus comentarios indicaban que usaban rasgos visuales para identificar las palabras. Por ejemplo, un chico leyó calle por sello guiado por la ll y comentó: Es calle porque tiene dos palitos. Otro chico respondía sol, ante cada palabra corta que terminaba con l.

Sin conocimiento de las correspondencias letra – sonido, los chicos a esta edad no pueden leer las palabras no familiares cuando las encuentran. Todo lo que pueden hacer es adivinar. Si la palabra no familiar está en una oración o historia, el chico puede hacer suposiciones usando el contexto como guía. Por ejemplo, si la palabra cohete no es parte de su vocabulario visual, el niño puede leer El hombre fue a la luna en un cohete como El hombre fue a la luna en una nave, usando el contexto para hacer plausible la elección de la última palabra.

Probablemente no haya una única “receta” que sea la más eficaz para enseñar y aprender a leer. Sin embargo, conocer los procesos y mecanismos que subyacen a los procesos de lectura puede darnos pistas acerca de cuál o cuáles serán las mejores formas de enfocar la enseñanza de la lectura.

APRENDER A ESCRIBIR

Ahora, unas palabras sobre la escritura. Después de las descripciones previas – tal vez, un poco insistentes- del procesamiento lector, será muy sencillo comprender los procesos y problemas vinculados con la escritura.

Nuevamente, propondremos dos maneras distintas de escribir palabras. La **ruta fonológica, indirecta y subléxica**, que usa los mecanismos de conversión, esta vez, de fonemas en grafemas. El uso de este proceso implica poder analizar la estructura sonora de las palabras, segmentarlas en fonemas y establecer la relación con los grafemas. Por otro lado, la **ruta ortográfica, directa y léxica**, que implica desarrollar una memoria que almacene la forma escrita de las palabras. Este componente se denomina **léxico ortográfico de salida**. Los dos procesos de escritura, a través de la fonología y a través del léxico operan de manera simultánea aunque con prevalencia inicial de la ruta fonológica. Adquirir maestría en la escritura de palabras, será poder establecer un léxico ortográfico rico y con representaciones estables como propone Perfetti.

Veamos algunos ejemplos de escritura de un niño de unos 6 años...

aller en el colegio ablamos de los animales

jugamos en la caye con mí hermano

Estos ejemplos muestran cómo conviven los dos procesos. Podemos ver cómo se utiliza el sonido de las palabras para la escritura (ejemplos en bastardilla) que da lugar a palabras fonológicamente aceptables pero que no reproducen la ortografía convencional y a su vez, algunas palabras ya más conocidas (palabras subrayadas) se escriben a través de sus representaciones léxicas, incorporando sus particularidades ortográficas.

El alfabeto español tiene 30 grafemas para representar 22 fonemas. Es decir, que tiende a la *homofonía heterográfica*, lo que significa que hay fonemas que pueden representarse por más de un grafema (/s/ se puede representar por s,c,z, por ejemplo). Esto implica que hay más inconsistencias para la escritura que para la lectura, por lo que el dominio de la escritura es más complicado que el de la lectura.

Producir la forma escrita adecuada vinculada con un significado específico en el caso de que “suenen” igual es un problema si sólo media el sonido para hacerlo. De qué se trata: ¿de tubo o de tuvo; de masa o de maza; de ola u hola? La única forma de dilucidarlo es poder almacenar cada una de las formas ortográficas completas y que estén vinculadas con sus respectivos significados.

Por esta razón, es fundamental almacenar las representaciones de las palabras críticas en español, que son aquellas que incluyen fonemas que pueden representarse por más de un grafema (como en yubia, yuvia, llubia, lluvia) y aquellas que suenan igual pero se escriben distinto y tienen distintos significados (casa y caza). En las lenguas opacas el problema se basa nuevamente en las numerosas palabras “de excepción”, en las que las reglas de conversión son poco consistentes.

LOS CHICOS TIENEN DIFICULTADES PARA APRENDER A ESCRIBIR: LAS DISGRAFÍAS DEL DESARROLLO

Las disgrafías evolutivas son las dificultades en el aprendizaje inicial de la escritura sin que exista una razón objetiva, ya que los niños han tenido una escolarización adecuada, capacidad intelectual normal, procesos perceptivos y motores adecuados y un desarrollo emocional sin complicaciones. Las habilidades para escribir se sitúan sustancialmente por debajo de lo esperado para la edad cronológica del sujeto, su CI y la escolaridad propia de su edad. Obviamente, este trastorno interfiere significativamente con el rendimiento académico del niño.

Es frecuente que se presenten asociadas con alteraciones en la lectura.

//Disgrafía de superficie

Los niños con este trastorno presentan las siguientes características:

- * Dificultades para escribir palabras con grafía ambigua
- * Lentitud y esfuerzo en la escritura
- * Errores fonológicos (huella = hueya, ueya, uella)
- * Uso marcado de los procesos de conversión
- * Sin diferencias de rendimiento en escritura de palabras conocidas y no conocidas
- * Regularización de palabras irregulares en lenguas opacas

En síntesis, lo que aparecen son dificultades para instaurar el léxico ortográfico de salida y por lo tanto, para usar los procesos léxicos. El niño es un escritor fonológico, con las consecuencias que esto ocasiona a la hora de escribir textos.

//Disgrafía fonológica

Los niños con este cuadro presentan las siguientes características :

- * Dificultades para escribir palabras nuevas o poco frecuentes
- * Los errores en general son otras palabras semejantes en la forma (lexicalizaciones)

Se observan dificultades en el desarrollo de la vía fonológica y para el dominio de las reglas de conversión fonema – grafema.

Por último, también se observa un cuadro mixto, denominado disgrafia mixta con alteración en el

aprendizaje de ambos procesos que subyacen a la escritura de palabras.

EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA INICIAL

Conocer los procesos cognitivos implicados en la tarea de leer y escribir palabras, tener en mente un modelo de procesamiento para las palabras escritas tiene consecuencias a la hora de proponer evaluar estas habilidades. Existen pruebas reconocidas y estandarizadas, como el PROLEC de Cuetos y Cols (1996) que es una batería interesante e inspirada en los modelos expuestos en este texto, realizada en España. En la misma línea, pero con las ventajas de usar para las pruebas un español neutro y de estar estandarizado para nuestra población, recientemente se ha editado el LEE, realizado por un grupo local e investigadores de Granada (Defior, Fonseca y Gottheil, 2006). Ambos son instrumentos muy útiles a la hora de evaluar el rendimiento en lectoescritura de niños.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Hemos hablado de procesos subyacentes a la lectura y escritura desde el punto de vista de los mecanismos y componentes que se ponen en juego. Describimos qué sucede en el caso de niños con patologías. Pero en medio de la normalidad y la patología hay una categoría de niños que por alguna razón - no necesariamente constitucional como en la dislexia - necesitan más tiempo, más explicación o más entrenamiento. En muchos países se implementan dentro del ámbito escolar programas sencillos de intervención (con algunas horas adicionales, individuales o en grupos) con los que logran que la mayoría de los niños “vuelvan” a equipararse con sus compañeros de nivel.

Sería muy importante si, a través de la escuela, se pudiera evaluar y detectar tempranamente a los niños que tienen dificultades en el aprendizaje de la lectura y/o la escritura. En algunos se encontrarán problemas en otras áreas cognitivas también, o tal vez problemas de desarrollo lingüístico en general, otro grupo sólo presentará trastornos en la lectura y la escritura... Sería muy beneficioso intervenir lo antes posible para que tengan las mejores posibilidades de una adecuada alfabetización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blakemore, A.J. y Frith, U. 2007. *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Castles, A y Coltheart, M. 1993. Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47, 149-180.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., y Ruano, E. 1996. *Prolec. Batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de educación primaria*. Madrid: TEA.
- Defior Citoler, S. 1996. *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Granada: El Aljibe.
- Defior Citoler, S, Fonseca, L y Gottheil, B. 2006. *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.
- Ellis, A. 1993. *Reading, writtinig and dyslexia: a cognitive analysis*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Frith, U. 1985. Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. Patterson, J.C. Marshall y M. Coltheart (Eds.) *Surface dyslexia* (pp.301-330). Londres: Academic Press.
- Gallego, C. 2001. *Aplicaciones de los modelos del procesamiento lector a la enseñanza de la lectura*.
Revista de Educación, Desarrollo y Diversidad 4, 3, 49-74.
- Hinshelwood, J. 1917. *Congenital word blindness*. Londres: H.K.Lewis.
- Marsh, G., Friedman, M.P., Welch, V. y Desberg, P. 1981. A cognitive-developmental theory of reading acquisition. En T. Waler y G.E. MacKinnon (Eds.) *Rading Research: Advances in theory and practice* (pp.87-139). Londres: Academic Press.
- Perfetti, C.A. 1992. The representatiom problem in reading acquisition. En P.B. Gough, L.C. Ehri y L. Treiman (eds.) *Reading acquisition*. (pp.145-174). Hillsdale, NJ: LEA.
- Signorini, A., García Jurado, M.A. y Borzone de Manrique, A. 2000. La cuestión ortográfica: una mirada desde la psicología cognitiva. *Fonoaudiológica* 46, 2, pp 67-80.
- Temple, C. 1997. *Developmental cognitive neuropsychology*. Hove: Psychology Press.



CONCIENCIA FONOLÓGICA Y DESARROLLO LECTOR

JULIETA FUMAGALLI
Universidad de Buenos Aires



Uno de los objetivos principales de la escolarización es el aprendizaje de la lectura y la escritura. Además, leer y escribir son dos herramientas necesarias para llevar adelante las tareas que proponen la mayor parte de las asignaturas escolares. En consecuencia, como las dificultades para el aprendizaje de la lectura y la escritura pueden ser causa de fracaso escolar, los problemas en torno al aprendizaje de estas habilidades se plantean como un tema a resolver en el campo educativo. Teniendo en cuenta el papel fundamental de la lectoescritura y las dificultades que se presentan en su aprendizaje abordaremos en este trabajo aspectos relativos al aprendizaje de la lectura.

En relación con la lectura, uno de los aspectos que ha recibido mayor atención por parte de investigadores y educadores es la habilidad de los niños para analizar las palabras habladas en sus constituyentes. Para adquirir destreza en la lectura los chicos no sólo deben desarrollar sensibilidad para percibir que las palabras pueden segmentarse en unidades menores que van desde la sílaba al fonema, sino también adquirir las habilidades para analizar internamente la estructura de la palabra e identificar estos constituyentes (Treiman y Baron, 1981). Estas habilidades formarían parte de lo que se denomina conciencia fonológica.

Al hablar de **conciencia fonológica** nos referimos a la habilidad metalingüística que consiste en acceder, detectar y manipular las unidades subléxicas que componen las palabras: sílabas, ataques y rimas así como también fonemas. Estas unidades subléxicas son de tres niveles e implican distintas demandas cognitivas necesarias para reconocerlos. El primer nivel es el de la sílaba, que en español presenta límites bien determinados y de fácil reconocimiento. La **sílaba** está compuesta por el ataque y la rima, el ataque está compuesto por la consonante inicial o bloque consonántico inicial de la sílaba y la rima por un núcleo vocálico y la consonante siguiente denominada coda. Ataque y rima constituyen el nivel **intrasilábico**. El tercer nivel, el nivel **fonémico**, está conformado por los fonemas en que se segmentan las unidades antes mencionadas (Herrera y Defior, 2005).

Se ha demostrado que la conciencia fonológica es una fuerte señal del futuro éxito lector así como también se ha señalado que existe una relación recíproca entre lectura y conciencia fonológica (Bryant, MacLean, Bradley y Crossland, 1990; Jiménez y Ortiz, 2000). Antes de profundizar en la relación conciencia fonológica/lectura y algunas investigaciones sobre el tema, es necesario marcar la diferencia entre fonología y fonética para no confundir las unidades de las cuales estamos hablando.

Si bien la fonética y la fonología se ocupan de los sonidos del lenguaje ya que podemos decir que conforman un inventario de los sonidos de una lengua en particular, cada una lo hace de un modo diferente y la unidad de análisis o el objeto de estudio de cada una es distinto.

La fonología propone un inventario de los sonidos de una lengua en particular y se ocupa de los fonemas que son las unidades abstractas que representan los sonidos de una lengua. La fonología puede definirse como el estudio de los sistemas sonoros, en otras palabras el estudio de cómo se estructuran y funcionan los sonidos del habla en las lenguas; a su vez, es una tarea de la fonología establecer qué diferencias en sonidos marcan diferencias en significados mientras que un estudio fonético nos dice cómo son los sonidos de una lengua y cuáles son las propiedades acústicas de los mismos. Desde esta perspectiva, podríamos decir que la fonología se ocupa de las representaciones internas que tiene el sujeto de los sonidos y la fonética del aspecto físico o material de los mismos, es decir de su realización.

La fonética también describe el inventario de los sonidos de una lengua y a su vez, los segmentos fonéticos o fonos (los fonos se definen como la realización o manifestación física de los fonemas). Un análisis fonético revela la presencia o ausencia de algún sonido en una lengua particular o se ocupa de analizar las realizaciones de un sonido según el contexto en el cual se presenta ya que los diferentes fonos presentan diferentes características de pronunciación (variantes de realización) según su posición dentro de las palabras.

Pensamos en la lengua como un sistema de estratos interrelacionados: nivel fonológico, nivel morfológico y nivel sintáctico; dentro del nivel fonológico encontramos dos estratos diferenciados: el estrato fonémico cuya unidad es el fonema y el estrato fonético cuya unidad es el fono. La fonología se ocupa del nivel fonémico y las unidades que describe son los fonemas mientras la fonética se ocupa del nivel fonético y las unidades que analiza este nivel son los fonos, que pueden ser alófonos entre sí. Un alófono es la realización de un mismo fonema en diferentes contextos sin implicar un cambio en el significado por ejemplo, la palabra “bebé”; fonológicamente /bebé/ presenta al fonema /b/ en posición inicial y en posición posvocálica lo que hace que haya una diferencia entre ambas realizaciones del mismo fonema, la primera [b] de “bebé” es oclusiva y la

segunda [b] es fricativa; de esta forma podemos ver una diferencia en el estrato fonético, la [b] oclusiva y la [β] fricativa son alófonos del fonema /b/; son realizaciones del mismo, mantienen los tres rasgos que identifican al fonema /b/ como tal: bilabial, oral y sonoro agregando un rasgo de articulación distintivo: oclusivo en el caso de la primera y fricativo en el caso de la segunda, estos rasgos las diferencian a nivel fonético sin que esto implique un cambio en el significado dado que la palabra “bebé” podría ser pronunciada eventualmente con oclusiva intermedia.

El fonema, a diferencia de los fonos, se define como una unidad mínima y autónoma capaz de distinguir significados. Se trata de una unidad mínima porque está compuesta por un haz de rasgos fónicos indivisibles, por ejemplo: el fonema /b/ se caracteriza por ser bilabial, oral y sonoro, estos tres rasgos lo constituyen como fonema y permiten diferenciarlo por ejemplo del fonema /p/ que es bilabial, oral y sordo. La palabra “vaso” se transcribe fonológicamente como /báso/ y se distingue de la forma /páso/ ya que /b/ y /p/ son dos fonemas que se diferencian por el rasgo de sonoridad o sordez y esto permite que contrasten significados aun estando en el mismo contexto.

Los sistemas de escritura asignan grafías a los sonidos y los representan de manera convencional. La lectura implica la recuperación de estas formas, por lo tanto una de las cuestiones esenciales en el aprendizaje de la lectura es aprender a decodificar.

En los sistemas alfabéticos como el español, una vez que el niño comprende que los grafemas pueden representar sonidos se inicia el desarrollo de los mecanismos de conversión grafema/fonema, mecanismos que permiten acceder a las representaciones fonémicas de las palabras.

La conciencia fonológica está compuesta por diversos procesos que se inician con el despliegue del lenguaje oral y sientan bases para el acceso al lenguaje escrito; algunos de estos procesos se desarrollan de manera inconsciente, sin necesidad de instrucción y otros requieren de un aprendizaje formal o mejor dicho son consecuencia de la enseñanza de la lectoescritura.

Esta habilidad metalingüística es un tema central en las investigaciones sobre lectura, ya que se trata del conocimiento del sujeto sobre las unidades que componen la lengua oral así como la capacidad de manipular estas unidades, y como se señaló antes, tiene estrecha relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura y también para explicar el origen de las alteraciones en el desarrollo de estas habilidades cognitivas.

Un aspecto que ha generado gran número de investigaciones en torno a la relación entre conciencia fonológica y lectura es si la primera es precursora de la segunda o si la conciencia fonológica surge como consecuencia del desarrollo lector. En las últimas investigaciones se ha propuesto una relación interactiva entre ambas ya que probablemente la conciencia fonológica no es una habilidad que surge de una vez sino una habilidad heterogénea cuyos componentes poseen distintas propiedades que se desarrollan en las distintas etapas que se postulan para el aprendizaje lector. Esta postura nos permite decir que hay factores pertenecientes a la conciencia fonológica que son previos al entrenamiento lector y otros que se desarrollan conjuntamente con él.

Podemos abordar la heterogeneidad de la conciencia fonológica desde dos puntos de vista. El primero, tiene que ver con las demandas cognitivas que requieren las tareas que la involucran. A través del análisis y la comparación de las diferentes tareas que miden conciencia fonológica realizado por Yopps (1988) se observa la existencia de una conciencia fonológica simple que se evalúa en tareas que requieren una sola operación como segmentar, combinar o aislar sonidos (por ejemplo, seleccionar el primer sonido de una palabra), y una conciencia fonológica compuesta que implica sostener en la memoria unidades para realizar la tarea como sucede en el emparejamiento de palabras (por ejemplo, en los casos en que se hace un agrupamiento de palabras por su rima, hay que sostener en la memoria de trabajo todos los elementos para analizar y llevar a cabo la comparación, sólo así se podrá decidir si las palabras riman o no).

El segundo aspecto está relacionado con el nivel lingüístico de la unidad involucrada, ya que las tareas que manipulan a la sílaba como unidad presentarían una menor complejidad que aquellas en las que intervienen unidades intrasilábicas como rima y ataque o unidades como el fonema.

En relación con la complejidad de las tareas y el reconocimiento de las distintas unidades, Liberman y cols. (1974) realizaron una investigación con niños de 4, 5 y 6 años, en la cual los sujetos debían realizar golpes en una mesa según la cantidad de sonidos que percibían en las

palabras que se les administraban. Esta investigación puso de manifiesto que los niños segmentaban más fácilmente las palabras en sílabas que en fonemas. Hay un gran número de investigaciones realizadas en inglés que muestran un desarrollo progresivo del reconocimiento de las unidades, esta progresión iría desde la sílaba al fonema, Treiman y Zukowski (1991) y Treiman (1992) señalan que las unidades intrasilábicas funcionan como unidades intermedias en el desarrollo de la conciencia fonológica. Al plantear este desarrollo progresivo que va desde la sílaba al fonema, podría creerse que esto se debe al tamaño de la unidad pero se ha demostrado que la jerarquía en el reconocimiento tiene que ver con el tipo de unidad más que con su tamaño (Treiman y Zukowski, 1996).

Algunas investigaciones, muestran que la sensibilidad a la rima en niños preescolar es un predictor de la futura habilidad lectora así como la conciencia intrasilábica contribuye directamente a la lectura (Bradley y Bryant, 1985, Ellis y Large, 1987, Bryant, MacLean, Bradley y Crossland, 1990).

En este sentido, la idea de predictor implica que el rendimiento en la realización de una tarea – en este caso la percepción de las rimas, que no está directamente implicada en la lectura - en un momento cualquiera del desarrollo del niño nos da un indicio acerca del futuro rendimiento en otra tarea, como la lectura. Esto significa que hay alguna relación en el rendimiento entre ambas tareas.

Un **predictor** no contribuye necesariamente a que la tarea se vea facilitada, simplemente predice un rendimiento. Un **contribuyente**, en sentido estricto, es un paso o etapa necesaria para la realización de otra tarea. Por ejemplo un ambiente violento en la niñez es un predictor de problemas serios de conducta durante la adolescencia, pero no es necesario.

Antes del aprendizaje de la lectura, la conciencia fonológica es una variable causal del desempeño lector. Varias experiencias señalan la relación bidireccional o recíproca entre estas variables que sustentan empíricamente que el aprendizaje de la lectura en lenguas alfabéticas facilita la conciencia fonológica y viceversa (Ehri y Wilce, 1980, Morais, Cary, Alegría y Beterlson, 1979).

Entre las investigaciones sobre conciencia fonológica, también es importante mencionar los trabajos realizados con sujetos disléxicos¹ que señalan la existencia de un déficit en el procesamiento fonológico que no está asociado a un retraso en el desarrollo intelectual ni a la falta de experiencia en lectura (Bruck, 1992; Fawcett y Nicolson, 1995; Pratt y Brady, 1988).

Una cuestión para resaltar es que la conciencia fonológica puede (y debe) ser entrenada para beneficiar el aprendizaje de la lectoescritura. Esto surge de la observación de que los niños que al iniciar la educación primaria tienen mayor desarrollo de la conciencia fonológica se encuentran mejor preparados para aprender a leer. Estos argumentos sugieren la necesidad de enfatizar en las técnicas que apunten a la manipulación y segmentación en distintas unidades fonológicas (diseño de actividades para el aula que consideren a cada una de las unidades señaladas: juegos con rimas; reconocimiento de sílabas y fonemas a partir de dibujos, tareas de segmentación y omisión de sílabas y fonemas, tareas de escritura inventada) (Blachman, 1994; Bradley y Bryant, 1985; Byrne y Fielding-Barnsley, 1995; Defior, 1990; Dominguez, 1996; Gillam y van Kleeck, 1996; Rueda, 1995; Schneider, Roth y Ennemoser, 2000) así como a tareas que hagan hincapié en el desarrollo de la conciencia fonológica y el aprendizaje de las correspondencias fonema-grafema. El diseño de materiales de trabajo y propuestas de actividades que se enmarquen en esta perspectiva así como la evaluación de los niños para poder detectar posibles dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura serán de suma ayuda para colaborar al desarrollo de la conciencia fonológica y en consecuencia al aprendizaje de la lectoescritura.

Algunas investigaciones hacen hincapié en la importancia del aprendizaje del nombre de las letras e incluso lo elevan a la calidad de predictor del éxito lector. Esta evidencia es controversial todavía. El aprendizaje de la lectura que se enfoque en el nombre de las letras sin acompañarlo con firmeza con las habilidades fonológicas, e incluso haciendo la distinción entre nombre y sonido de las letras, no resulta beneficioso para el niño. El nombre de las letras no da necesariamente pistas sobre la relación grafía – sonido.

¹ La dislexia, es un déficit específico del lenguaje que se caracteriza por dificultades para la decodificación de palabras que trae como consecuencia dificultades para la adquisición de la lectura y un retraso lector sin que esto implique un déficit intelectual.

INVESTIGACIONES DEL EQUIPO

A continuación se presentará una serie de investigaciones relacionadas con la evaluación de la conciencia fonológica:

Fumagalli, J. Jaichenco, V. y Raiter, A. (2007) “Sensibilidad a la información fonológica en niños lectores y prelectores”. Trabajo presentado en el X Congreso de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología.

El objetivo de este trabajo es investigar la sensibilidad de los niños prelectores y lectores a la presencia de distintas unidades fonológicas: fonema, rima, ataque y sílaba en el español, dado que la mayor cantidad de evidencias proviene de investigaciones en inglés y a su vez establecer si la posición de las distintas unidades es relevante para el reconocimiento.

Participaron de la investigación 145 niños de Jardín, Preescolar y Primaria de una escuela privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, distribuidos de la siguiente forma: Sala de 4: 26, Preescolar: 32, 1er grado: 35, 3er grado: 27, 6to grado: 25. La población que participó de la experimentación es homogénea desde el punto de vista sociocultural ya que el colegio en el que se evaluó es un colegio del barrio de Caballito al que concurren en su mayoría niños de clase media e hijos de profesionales.

Se evaluó a los sujetos individualmente a partir de pruebas de administración oral sin restricción de tiempo. Para la puntuación se consideraron las respuestas correctas.

MATERIALES

//“Pares si, Pares no”

1ero, 3ero y 6to fueron evaluados en el reconocimiento de unidades subléxicas: sílaba, ataque, rima y fonema a partir de la adaptación de una prueba llevada adelante por Goikoetxea (2005), que establece diferentes niveles de dificultad en la manipulación de distintas unidades fonológicas.

* Prueba: juegos de tres pares de palabras de dos sílabas que comparten sílaba inicial, sílaba final, rima, ataque, fonema inicial y fonema final e igual cantidad de distractores que no comparten ninguna unidad fonológica.

* Consigna: “Pipo necesita palabras que suenen parecido para hacer una canción, vas a escuchar palabras, las vas repetir y vas a decirme si Pipo las elegiría para su canción o no, cuando las palabras suenen igual Pipo las va a elegir y cuando no suenen igual Pipo no las va a elegir. Tenés que decirme si o no”.

Tabla 1 – Ejemplo de la prueba utilizada para 1ero, 3ero y 6to grado.

DISTRACTOR	TEMER	BALCÓN
DISTRACTOR	PLATA	GRILLO
SÍLABA FINAL	JAMÓN	LIMÓN
SÍLABA INICIAL	FOTO	FOCA
ATAQUE	FLORES	FLECHA
RIMA	JABÓN	MELÓN
FONEMA FINAL	TALLER	COLOR
FONEMA INICIAL	TIGRE	TAZA

// **“Buscasílaba”**

Participaron de esta prueba 132 informantes de los distintos niveles de escolaridad señalados. El objetivo es la detección de sílabas en posición inicial, interna o final en palabras de más de dos sílabas.

- * Prueba: Juegos de cuatro palabras compuestos por un distractor² y tres palabras que presentan la sílaba a detectar en posición inicial, interna y final.
- * Consigna: “Pipo está buscando palabras para hacer una canción, quiere palabras que tengan determinados sonidos, yo voy a decirte el sonido que busca Pipo y vos tenés que decirme si está o no está en las palabras que vas a escuchar”.

Tabla 2 – Ejemplo de la batería administrada a Sala de 4, Preescolar, 1ero, 3ero y 6to grado

BLANCO	NA	BLANCO	LO
CAMPANA	FINAL	CARAMELO	FINAL
BIBLIOTECA	DISTRACTOR	LOCOMOTORA	INICIAL
NARANJA	INICIAL	LLAVERO	DISTRACTOR
PANADERÍA	INTERNA	PELOTA	INTERNA

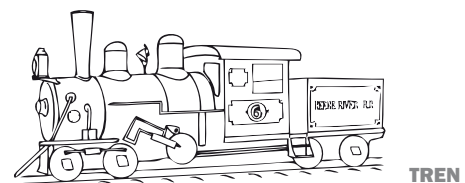
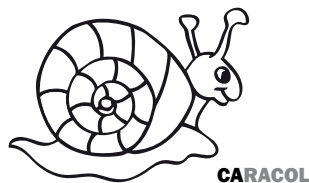
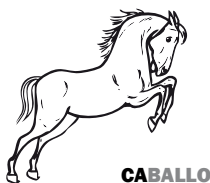
// **Reconocimiento de unidades fonológicas a partir de dibujos**

Los niños de Sala de 4 y Preescolar fueron evaluados con el objetivo de constatar los resultados obtenidos en “Buscasílaba” e incorporar una nueva unidad: el fonema, a la investigación con el grupo de niños de menor edad. La prueba está compuesta de los siguientes elementos.

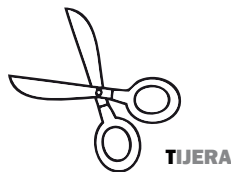
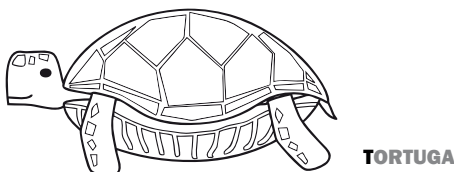
- * Juegos de tres dibujos: dos comparten la sílaba inicial y uno es distractor.
- * Juegos de tres dibujos: dos comparten el fonema inicial y uno es distractor.
- * Consigna: “En la hoja que te entregamos, hay dibujos de los que conocés los nombres, decí en voz alta el nombre del dibujo y hacé un círculo en aquellos dibujos que suenen parecido”.

Tabla 3 – Ejemplo de la prueba administrada a Sala de 4 y Preescolar.

Comparten sílaba inicial



Comparten Fonema Inicial



² Se trata de un estímulo control, en este caso, una palabra que no presenta la sílaba a identificar, la utilidad de incluir un estímulo de estas características es la de poder observar si los niños son capaces de reconocer la ausencia del blanco buscado así como identificar a los sujetos que responde siempre de la misma manera.

// **El trabajo pone en evidencia**

- * La sensibilidad a la información silábica y fonémica incluso antes del aprendizaje formal de la lectoescritura.
- * La sensibilidad creciente a todas las unidades fonológicas, con mayor dificultad para el reconocimiento de fonemas finales y ataques.
- * La dependencia de la posición de las unidades para el procesamiento en los niños de preescolar, primer y tercer grado.
- * La tendencia a la desaparición del efecto de posición conforme avanza la escolaridad.
- * La importancia del tipo de unidad y la posición para el reconocimiento más que el tamaño de la misma.
- * Los datos obtenidos en esta investigación discuten los reportados en inglés por Treiman y Zukowski (1991-1992) y en español por Erudne Goikoetxea (2005) en los cuales se afirma que las unidades intrasilábicas como rima y ataque presentan una jerarquía, funcionando como unidades intermedias entre la sílaba y el fonema en el reconocimiento de los niños pequeños. Nuestros resultados muestran **rendimiento diferenciado en el reconocimiento de las unidades rima y ataque**, con ventaja de la rima. El reconocimiento de la rima es equiparable al de la sílaba en posición inicial o final.
- * Asimismo, acordamos con Treiman y Zukowski (1996) en que el reconocimiento no se relaciona con el **tamaño de la unidad** sino con el **tipo de unidad involucrada**.
- * De la misma forma, nuestros resultados acuerdan con los de Kirtley, Bryant, Maclean & Bradley (1989) quienes afirman que la posición hace más fácilmente reconocible a la rima y también al fonema en posición inicial, en detrimento del ataque y el fonema final.
- * Como se mencionó al inicio, la homogeneidad de la población de la muestra puede haber tenido consecuencias en los resultados, es necesario realizar próximas experimentaciones para confirmar o rechazar los resultados de esta investigación. Sería interesante evaluar a niños de escuelas públicas de capital, escuelas públicas de provincia y escuelas públicas de sectores marginales para observar si existen diferencias en el desempeño de los 4 grupos a partir de la variación de la variable socioeconómica.

OTRAS INVESTIGACIONES RECIENTES

Herrera, L. Defior, S. (2005) Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. Psykhe, Vol.14 N° 2, 81-95.

Esta investigación profundiza la relación existente entre habilidades de memoria y conciencia fonológica en niños prelectores con la finalidad de determinar los factores tempranos que se relacionan con el aprendizaje de la lectura. A su vez, analizaron si las habilidades de conciencia fonológica, particularmente las de segmentación silábica, se ven afectadas por factores relacionados con las características propias del sistema lingüístico español.

Un total de 95 niños fue evaluado con las siguientes pruebas:

- * Conocimiento prelector. Fue evaluado con la subprueba de lectura de letras minúsculas del Test de Análisis Lectoescritor de Cervera y Toro (1980) donde se presentan las letras del alfabeto castellano desordenadas.
- * Para evaluar conciencia fonológica se utilizaron tres pruebas: una tarea de segmentación silábica, otra de conciencia intrasilábica que consistió en la detección de rimas entre palabras y la tercera de nivel fonémico que consistía en clasificar palabras por su sonido inicial.
- * La memoria fonológica fue evaluada mediante el subtest de repetición de dígitos del WISC y una prueba de repetición de no palabras
- * La velocidad de acceso a la información fonológica de la memoria a largo plazo se evaluó con

una prueba de denominación donde los blancos eran cinco palabras bisílabas, de estructura CV y de alta frecuencia extraídas del Diccionario de Frecuencia de Justicia (1985).

* Resultados

Se observa un bajo porcentaje medio de aciertos en la prueba de conocimiento de las letras (9.69%) lo que confirma que la muestra de sujetos estaba formada por niños prelectores, la variabilidad señala que hay niños que no poseen conocimiento de ninguna de las letras.

En el grupo de tareas que evalúan conciencia fonológica, la tarea de segmentación silábica obtienen resultados superiores a los de identificación de rima ($F(1, 93) = 31.548$; $p < 0.000$) y los de conciencia fonémica ($F(1, 93) = 32.420$; $p < 0.000$), que no muestran diferencias significativas entre sí.

En las pruebas de memoria fonológica, como la de repetición de no palabras, los niños obtienen mejores puntuaciones que en la de repetición de dígitos ($F(1, 93) = 25.948$; $p < 0.000$).

Las pruebas se correlacionan de forma significativa y positiva con el conocimiento prelector, a excepción de la prueba de denominación que toma un valor negativo ($r = -0.220$; $p < 0.05$).

A partir de los resultados obtenidos se pone de manifiesto que la tarea de segmentación silábica es la que obtuvo mejores resultados, dando cuenta de la presencia de conciencia silábica antes de aprender a leer, hecho que puede estar relacionado con el carácter silábico del español así como también con las características acústicas y articulatorias de la sílaba como unidad. A su vez, se observa que todas las pruebas fonológicas correlacionan con el conocimiento prelector, datos que concuerdan con las evidencias brindadas por otras investigaciones y sugieren una relación recíproca entre la lectura y el desarrollo de la conciencia fonológica.

Bravo, L; Villalón, M. y Orellana, E. Diferencias en la Predictividad de la Lectura Entre Primer Año y Cuarto Año Básicos PSYKHE 2006, Vol.15, N° 1, 3-11.

En esta investigación se presentan los resultados del seguimiento de 227 niños realizado por cuatro años. Los sujetos fueron evaluados en tres etapas; inicio del primer año (primer grado de la escuela primaria), a fines de primer año y a fines de cuarto año (cuarto grado de la escuela primaria). El objetivo del estudio es analizar la variación de la predictividad de la lectura entre ambos cursos. Los resultados ponen de manifiesto que el conocimiento de las letras y la conciencia fonológica fueron los mejores predictores de la lectura en primer año mientras que al conocimiento de las letras se le suman el conocimiento de palabras escritas y de estructuras textuales como mejores predictores de la lectura a fines del cuarto año.

Se ha realizado gran número de investigaciones de seguimiento de alumnos de Jardín de infantes y escuela primaria que muestran la existencia de variables que permiten predecir a los buenos lectores y señalar qué niños tendrán dificultades en su aprendizaje en la adquisición de la lectoescritura (Bravo, 2003). Estas variables predictoras, pueden evolucionar dependiendo del grado en que sea evaluado el nivel lector.

La evaluación se realizó con las siguientes pruebas:

Prueba 1: TEST PPL (Pruebas Predictivas de Lectura) el objetivo de esta prueba es determinar el desarrollo psicolingüístico de los niños en fonología, semántica y sintaxis. (Bravo, 1997).

PPL-1: identificación de fonema inicial a partir de la administración oral de palabras, evalúa conciencia fonológica.

PPL-2: segmentación de no palabras en los fonemas que las componen, evalúa conciencia fonológica.

PPL-3: producción de analogías verbales con el fin de evaluar aspectos semánticos y de razonamiento analógico.

PPL-4: ordenar oralmente oraciones simples de 3, 4 y 5 palabras con la finalidad de evaluar aspectos del desarrollo semántico y sintáctico.

Prueba 2: Las Pruebas ELEA (Orellana, 1995) con las que se evalúa el conocimiento del lenguaje escrito previo al inicio formal de la lectura.

ELEA 1: reconocimiento de la forma escrita del nombre del informante y del de sus compañeros de un listado compuesto por los nombres de todos los integrantes del curso.

ELEA 2: reconocimiento de la forma manuscrita de los nombres de los días de la semana listados de manera arbitraria.

ELEA 3: comprensión de números escritos y su relación con la cantidad del número expresada en puntos.

ELEA 4: reconocimiento y comprensión de estructuras textuales presentes en textos reales.

ELEA 5: comprensión de textos escritos en diarios aunque no puedan ser leídos en el sentido estricto.

ELEA 6: creación y organización de textos escritos.

Prueba 3: PRUEBA de Alfabetización Inicial P.A.I. (Villalón & Rolla, 2000).

PAI 1: sintetizar fonemas de una palabra cuyo dibujo se le presenta.

PAI 2: a partir de tres objetos o animales, establecer cuales riman entre sí.

PAI 3: segmentar cinco palabras en sus fonemas realizando un golpe por cada fonema.

PAI 3: se le presentan al niño dibujos de palabras y se le pide que señale el fonema inicial de la palabra.

PAI 5: identificación de los elementos de la tapa un cuento.

PAI 6: se le solicita al niño que diga el nombre de letras del alfabeto.

La evaluación de lectura se realizó con la Escala Interamericana de Lectura (Guidance Testing Association, 1962) Los niños de ambos niveles fueron evaluados en reconocimiento de palabras y comprensión.

Las variables que funcionaron como predictores significativos de la lectura en primer año fueron: el conocimiento del nombre de las letras, la identificación del fonema inicial de palabra y la tarea de segmentación de fonemas. En el caso de cuarto año, las variables significativas fueron el conocimiento del nombre de las letras, la comprensión de textos, el reconocimiento de nombres propios y de los días de la semana y el reconocimiento de estructuras textuales. Los resultados de esta investigación señalan que el conocimiento del nombre de las letras es la variable de mayor valor predictivo de la lectura entre primero y cuarto año, los resultados de Bravo et. Al. (2006) son congruentes con los de Badian (1998) que sostiene que el reconocimiento de las letras es el predictor más consistente y durable de la lectura y escritura entre 1º y 6º grado. Otras variables predictivas de la lectura inicial en primer año, que coinciden con los resultados de gran número de investigaciones, fueron los procesos de segmentación fonémica: identificación del fonema inicial, segmentación y conteo de fonemas.

En el caso de cuarto año, no solo el conocimiento del nombre de las letras funciona como variable predictiva sino también el reconocimiento comprensivo de textos escritos y de palabras impresas, este hecho probablemente esté relacionado con que los sujetos se encuentran en instancias más avanzadas del aprendizaje lector.

Los resultados obtenidos en esta investigación confirman la hipótesis planteada por Badian (1998) que señala la variabilidad de procesos predictivos del lenguaje escrito en función del momento de evaluación; en el inicio lector el conocimiento de las letras y el desarrollo de la conciencia fonológica son de

suma importancias y una vez consolidada la etapa alfabética existen requerimientos de la memoria visual-ortográfica y de la identificación de las estructuras textuales.

Jimenez, J.E y Ortiz, M.R. (2000). Metalinguistic awareness and reading acquisition in the Spanish Language. The Spanish Journal of Psychology, 3, 37-46.

Esta investigación tiene como objetivo estudiar la relación entre el aprendizaje de la lectura en español y el conocimiento fonológico, partiendo de asumir que los niveles silábico, intrasilábico y fonémico de conciencia fonológica tienen una importante y estrecha relación con la lectura de palabras y no palabras y no así con la comprensión lectora. Asimismo, el conocimiento general del lenguaje tendría relación con la comprensión lectora pero no con la decodificación.

136 niños prelectores con edades entre los 5.1 y 6.6 años participaron de la investigación y fueron evaluados con las siguientes pruebas con el objetivo de probar la hipótesis antes señalada:

1. Diferenciación entre números y letras: los niños deben identificar si las formas presentadas son números o letras.

2. Reconocimiento de palabra: se les muestran a los niños letras, sílabas, números y palabras; ellos deben identificar cuando se trata de una palabra.

3. Localización de la primera letra y la primera palabra de una oración: en esta prueba se les solicita a los sujetos que identifiquen la primera letra de una palabra y la primera palabra de una oración.

4. Localización de la última letra y la última palabra de una oración: en esta prueba se les solicita a los sujetos que identifiquen la última letra de una palabra y la última palabra de una oración.

5. Localización de la primera y la última línea de un texto: los niños deben identificar la primera y la última línea de un texto corto.

6. Conciencia silábica: se evaluó con la "Prueba de segmentación lingüística" (Jiménez y Ortiz, 1995) que testea la habilidad de los niños para dividir y manipular los componentes silábicos de una palabra:

a) Aislar sílaba: consiste en identificar objetos presentados en dibujos que empiecen o terminen con una sílaba previamente producida por el examinador.

b) Síntesis silábica: implica la habilidad de reconocer y pronunciar palabras que previamente fueron segmentadas en sílabas. Se presenta auditivamente la forma te-lé-fo-no a continuación se le solicita al sujeto que diga de qué palabra se trata.

c) Borrado de sílaba: consiste en omitir una sílaba antes presentada por el examinador al denominar una lámina. Ej. Se le dice al niño la sílaba pa y a continuación se le muestra una lámina de un pato, el niño debe producir la forma to omitiendo así la sílaba inicial antes mencionada por el experimentador. La sílaba a omitir puede ser tanto inicial, intermedia o final.

d) Conciencia intrasilábica: esta variable se midió utilizando una tarea de identificación de rimas y una tarea de identificación de ataque utilizando la misma modalidad, se le presentaron a los sujetos grupos de tres palabras y debían señalar cuál era diferente.

e) Conciencia fonémica: fueron utilizadas dos tareas para medir esta variable, ambas basadas en el estudio de Bowey y Francis (1991). La primera tarea consiste en identificar entre un grupo de tres palabras aquella que no comienza con el mismo fonema por ejemplo: caballo, comida, trabajo; la segunda tarea sigue la misma metodología pero debe identificarse la palabra que no contiene el mismo grupo consonántico inicial: grupo, grillo, gloria.

A final de primer grado se evaluó también lectura, para esto se llevaron adelante las siguientes tareas:

1. Comprensión lectora: evaluada con el “Subtest de comprensión lectora, Nivel II” de Toro y Cervera (1980), en esta batería los sujetos deben responder diez preguntas inmediatamente después de la lectura de un texto que contiene 69 palabras.

2. Lectura de palabras y no palabras: se evaluó utilizando la batería de Jiménez, Guzmán y Ortiz, 1991 en la cual se le solicita a los niños que lean en voz alta palabras y no palabras.

Los resultados obtenidos a través del estudio longitudinal muestran la existencia de una relación entre conocimiento fonológico-aprendizaje de la lectura y conocimiento general del lenguaje escrito-comprensión lectora. Se confirmó que los niveles de conciencia fonológica están relacionados con la lectura de palabras y no palabras así como el conocimiento general del lenguaje escrito está relacionado con la comprensión lectora. Estos resultados sustentan la idea que subyace al modelo propuesto por Lundberg y Høien (1991) que señala los factores implicados en la adquisición de la lectura. La confirmación de la hipótesis de una relación positiva entre conciencia silábica en prelectores y la lectura de palabras y no palabras está de acuerdo con los resultados de estudios en español que muestran que la conciencia silábica es un buen predictor de la lectura (Carrillo, 1993; Carrillo et. Al 1992). Además, los resultados confirman la hipótesis que da cuenta del cambio que se produce en la relación conciencia silábica y decodificación una vez que los niños comienzan con el aprendizaje de la lectoescritura. En este caso, la relación es indirecta ya que a pesar de que la conciencia silábica está relacionada con la conciencia fonémica, solamente la conciencia fonémica está directamente relacionada con la decodificación. A su vez, los resultados muestran la importancia que tiene el conocimiento silábico en la adquisición temprana de la lectura y en el desarrollo de otros niveles de conocimiento fonológico, al menos en español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. (1992) *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Backman, J. (1983) The role of psycholinguistic skills in reading acquisition: A look on early readers. *Reading Research Quarterly*, 18 466-479.
- Blachmann, B. (1994) What we have learned from longitudinal studies of phonological processing and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner and Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 287-291.
- Borzone de Manrique A.M y Signorini, A. (2002) El aprendizaje inicial de la lectura, incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza. *Lingüística en el Aula*, 5: 29-48.
- Bradley, L y Bryant, P. (1985) *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bravo Valdivieso, L. (2003) *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bravo, L; Villalón, M. y Orellana, E. Diferencias en la Predictividad de la Lectura Entre Primer Año y Cuarto Año Básicos *PSYKHE* 2006, Vol.15, N° 1, 3 -11.
- Bruck, M. (1992) Persistence of dyslexics' phonological deficit. *Developmental Psychology*, 28 (5), 874-886.
- Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexics' phonological deficits. *Developmental Psychology*, 28 (S), 874-886.
- Bryan, P.E., Maclean, M. Bradley, L.L y Crossland, J. (1990) Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Journal of Educational Psychology*, 26, 429-438.
- Byrne, B. y Fielding-Barnsley, R. (1995) Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 2- and 3-year follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87, 488-503.
- Carroll, D. (2004) *Psicología del lenguaje*, Ed. Thomson Editores, Madrid.
- Defior Citoler, S. (1990) *Influencia de la decodificación fonológica en el aprendizaje de la lectura*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Servicio de Publicaciones.
- Defior Citoler, S. (1996) *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Dominguez, A. (1996) Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades en el análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 69-81.
- Ehri, L.C. y Wilce, L.S. (1980) The influence of orthography on readers' conceptualization of the phonemic structure of words. *Applied Psycholinguistics*, 1, 371-385.
- Ellis, N. y Large, B. (1987) The development of reading: As you seek, so shall you find. *British Journal of Psychology*, 78, 1-28.
- Fawcett, A. & Nicolson, R (1995). Persistence of phonological awareness deficits in older children with

dyslexia. Reading for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*.

Fumagalli, J. Jaichenco, V. y Raiter, A. (2007) "Sensibilidad a la información fonológica en niños lectores y prelectores". Trabajo presentado en el X Congreso de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología.

Gillam, R. y van Kleeck, (1996) A. Phonological awareness training and short-term working memory: Clinical implications. *Topics in Language Disorders*, 17, 72-81.

Goikoetxea, E. (2005). Levels of phonological awareness in preliterate and literate Spanish-speaking Children. *Reading and Writing*, 18:51-79.

Herrera, L. Defior, S. (2005) Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhé*, Vol.14 N°2, 81-95.

Hyman, L. (1981) *Fonología, teoría y análisis*. Madrid, Paraninfo.

Jiménez, J. y Ortiz, M. (1995) *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid. Síntesis.

Jimenez, J.E y Ortiz, M.R. (2000). Metalinguistic awareness and reading acquisition in the Spanish Language. *The Spanish Journal of Psychology*, 3, 37-46.

Kirtley, C., Bryant, P.E., Maclean, M. y Bradley, L. (1989). Rhyme, rime and the onset of reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 224-245.

Lieberman, I.Y., Shankweiler, D. & Liberman, A.M. (1989). The alphabetic principle and learning to read. In D. Shankweiler & I.Y. Liberman (Eds.), *Phonology and reading disability. Solving the reading puzzle (IARLD Research Monograph Series; pp. 1-33)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Lieberman, I.Y., Shankweiler, D., Fischer, F.W. & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.

Mann, V. 1991. Phonological awareness and early reading ability: one perspective. En *Phonological awareness in reading: the evolution current of current perspectives*. New York, Springer Verlag.

Morais, J. Cary, L. Alegría, J. y Beterlson, P. (1979). Does awareness of speech as sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.

Morais, J; Alegría, J. y Content, A. 1987. Segmental awareness: Respectable, useful and almost always necessary. *Cahiers du Psychologie Cognitive*, 7, 530-556

Muter, V. y Snowling, M. (1998) Concurrent and longitudinal predictors of reading: The role of metalinguistics and short-term memory skills. *Reading Research Quarterly*, 33 (3), 320-337.

Rueda, M. (1995). *La lectura: adquisición, dificultades e intervencidn*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Schneider, W., Roth, E. & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk

Serrano, F. y Defior, S. (2003) Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigaciones psicoeducativas y psicopedagógicas*. N°2 (2), 13-34.

Signorini, A. (1999-2000) El reconocimiento de palabras en la lectura inicial: el papel ineludible de los procesos fonológicos. *Lenguas Modernas* 26-27, 9-30, Universidad de Chile.

- Stuart, M. y Colheart, M. (1988) Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30, 139-181.
- Treiman, R. & Baron, J. (1981). Segmental analysis ability: Development and relation to reading ability. In G.E. MacKinnon & T.G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice*, Vol. 3 (pp. 159–198). New York: Academic Press.
- Treiman, R. & Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. In S.A. Brady & D.P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 67–83). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Treiman, R. & Zukowski, A. (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 193–215.
- Treiman, R. (1984) Individual differences among children in spelling and reading styles. *Journal of Experimental Child Psychology* 37: 463-477.
- Treiman, R. (1991) Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. En D. Sawyer y B. Fox (Eds.) *Phonological awareness in reading: the evolution of current perspectives* (pp. 159-189) New York: Springer-Verlag.
- Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 65–106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Treiman, R. y Weatherston, S. (1992). Effects of linguistic structure on children's ability to isolate initial consonant. *Journal of Educational Psychology*, 84, 174–181.
- Tunmer, WE y Rohl, M. 1991. Phonological awareness and its role in learning and reading acquisition. En *Phonological awareness in reading: the evolution current of current perspectives*. New York, Springer Verlag.
- Viero Iglesias, P. Peralbo Uzquiano, M. García Madruga, J.A. (1997) *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*.
- Yopp, H.K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159–177.



**ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL PAPEL DE LA
MORFOLOGÍA EN LA LECTURA**

LAURA GIUSSANI
Universidad de Buenos Aires



Gran cantidad de investigaciones se han centrado en la conciencia fonológica, como se ha visto; sin embargo, desde hace algunos años, algunos investigadores como Carlisle comenzaron a centrar su atención en la conciencia morfológica y en cómo la conciencia acerca de la estructura de una palabra se relaciona con la comprensión del significado de palabras morfológicamente complejas y con la comprensión lectora.

Esta autora define la conciencia morfológica como la atención conciente acerca de la estructura morfémica de las palabras, así como la habilidad para reflexionar sobre ellas y manipularlas. La relación entre conciencia morfológica y desarrollo léxico (esto es, el proceso por el cual se establecen las representaciones en el léxico mental, la memoria que almacena todo nuestro conocimiento acerca de las palabras) posibilitaría:

- * La creación de nuevas palabras derivadas.
- * La habilidad para aprender nuevas formas complejas.
- * La rápida interpretación de nuevas formas.

La investigación sobre el procesamiento de las palabras morfológicamente complejas se inició en 1975 con el trabajo de Taft y Forster. A partir de varias experiencias de lectura de palabras propusieron que los prefijos se separan de la raíz, antes de que se produzca el acceso al léxico, es decir, el proceso de recuperación de información almacenada en el diccionario mental. Por lo tanto las palabras prefijadas se buscan en el léxico y se reconocen a través de su raíz. En español, Domínguez, Cuetos y Seguí (2000) investigaron si el significado de una palabra se obtenía a través de los morfemas que la componían o por un procedimiento similar al de la búsqueda de una palabra en un diccionario. Estos autores llegaron a la conclusión de que las palabras morfológicamente regulares se reconocían después de analizar sus componentes.

Respecto a los hallazgos en experiencias con niños, Tornéus (1987) encontró que la conciencia morfológica de los niños de nivel inicial predecía la habilidad lectora en segundo grado. Por su parte, Elbro y Arnbak (1996) demostraron que adolescentes disléxicos utilizaban el reconocimiento del morfema raíz como estrategia para leer tanto palabras aisladas como textos, probablemente porque tenían alterados los procesos fonológicos y encontraban beneficioso utilizar el morfema, una unidad mayor y portadora de significado. Estos autores sugieren asimismo que se puede mejorar la conciencia morfológica y que esto tendrá efectos positivos en la lectura de textos.

Carlisle (1995) sostiene que las capacidades metalingüísticas se desarrollan naturalmente junto con la adquisición del lenguaje y que la conciencia lingüística parece evolucionar en distintas etapas vinculadas con el desarrollo cognitivo y la exposición a la experiencia. Esta autora distingue tres momentos:

1. **Uso automático del lenguaje**, sin conciencia lingüística.
2. **Conciencia actual**: el niño comienza a abstraer el lenguaje de la acción y del contexto y “piensa acerca de algunas propiedades de la forma”. El conocimiento de las unidades del lenguaje aún es implícito.
3. **Conciencia explícita**: dirige intencionadamente su atención y manipula unidades lingüísticas.

En este sentido, la conciencia acerca de la estructura sonora del lenguaje y la habilidad para manipular los sonidos en palabras facilita la maestría del niño en el uso del código alfabético. La Conciencia Fonológica es el aspecto del desarrollo metalingüístico más ligado al éxito temprano en lectura y escritura. Sin embargo, apreciar y acceder a la estructura morfémica de las palabras también facilitaría los procesos de lectura y escritura.

Las personas adultas somos capaces de producir y comprender una gran cantidad de palabras, por lo cual parece evidente que tenemos almacenada en nuestro cerebro información que nos permite reconocer cadenas grafémicas o fonémicas, los componentes morfológicos que las integran, las características sintácticas y los aspectos vinculados con el significado. Existen pruebas de que contamos con un sistema de memorias a largo plazo donde se va almacenando a lo largo del desarrollo toda la información vinculada con las palabras que conocemos. Ese sistema de memorias es lo que se denomina léxico mental y accedemos a él cada vez que escuchamos, leemos, hablamos o escribimos.

Una pregunta interesante que se intenta responder en numerosas investigaciones es cómo está organizado nuestro léxico mental. Muchos modelos psicolingüísticos postulan una estructura modular del

léxico en subcomponentes que contienen información fonológica, ortográfica y semántica sobre las palabras. Un aporte interesante de numerosas investigaciones psicolingüísticas es el hallazgo de una serie de evidencias a favor de la hipótesis de un léxico mental cuyas representaciones son morfemas, esto es, las unidades mínimas portadoras de significado.

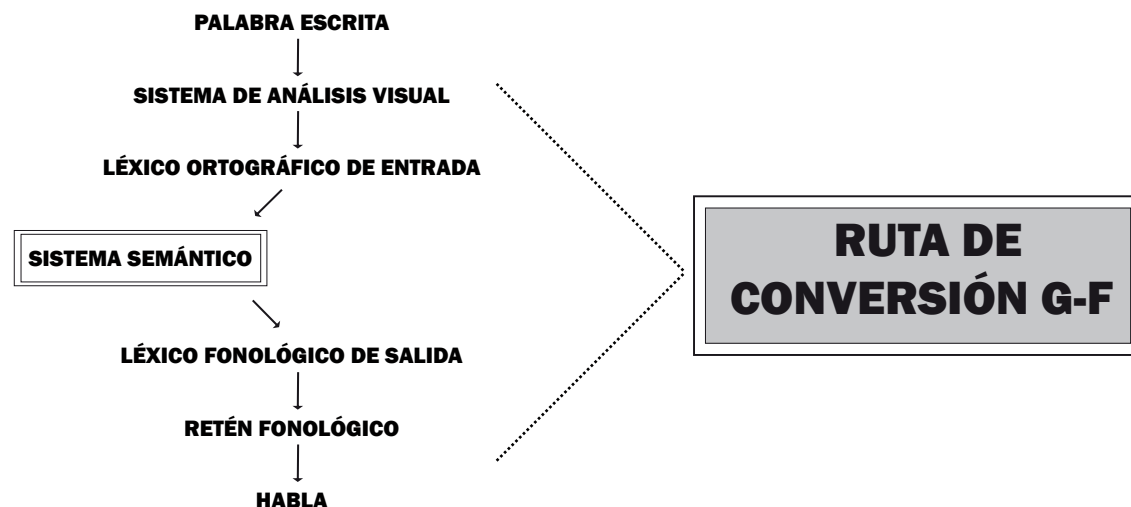
Una cuestión que debemos abordar previamente a esta discusión es la vinculada al modo en que los niños aprenden a leer. Asumimos que los niños aprenden y utilizan dos rutas de procesamiento distintas para interpretar los signos escritos:

Ruta Léxica, Directa o Global: basada en el acceso a los patrones ortográficos completos de las palabras que se almacenan en el léxico ortográfico/ visual y que se va estructurando a medida que se incrementa la habilidad lectora. Es el procedimiento de lectura para palabras que no se atienen a la conversión de grafemas en fonemas.

Ruta Indirecta, Fonológica o Perilexical: que consiste en la transformación de cada uno de los grafemas de las palabras en su correspondientes sonidos. Este procedimiento está compuesto por tres mecanismos, a saber: el análisis grafémico que permite la segmentación de los grafemas que componen la palabra, la asignación de fonemas que transforma cada grafema en el sonido que corresponda según las reglas del idioma y la unión de fonemas, que los ensambla para que se produzca la pronunciación.

Las investigaciones actuales acerca de la lectura muestran que esta es un conjunto de procesos cognitivos más complicado ya que cuando un niño está aprendiendo a leer, utiliza los dos procesos para interpretar los signos escritos. Por un lado, un procedimiento directo o léxico, y por otro lado, el procedimiento indirecto o fonológico que exige transformar cada uno de los grafemas de las palabras en fonemas para acceder al significado a partir de esta información, como ocurre en el lenguaje oral. Esta es una vía muy productiva de lectura ya que permite leer estímulos que nunca fueron vistos antes y que por lo tanto, no tienen una representación ya almacenada en el léxico ortográfico (ver Figura 1).

La variable determinante de una buena lectura léxica –en la que los niños van adquiriendo “maestría” a través de los distintos grados/cursos– es la familiaridad o frecuencia de uso de las palabras, mientras que la de la lectura no léxica (o fonológica) es la regularidad. Esto significa que si un sujeto usa la ruta léxica, leerá mejor las palabras conocidas o frecuentes que las poco conocidas. Es decir, en los sujetos que utilicen la forma de lectura léxica se obtendrán: efectos de frecuencia, porque las palabras de alta frecuencia tienen mayores probabilidades de ser reconocidas que las de baja frecuencia y también efectos de lexicalidad, es decir, leerán las palabras reales mejor que las inventadas (desde el punto de vista experimental, las denominadas no palabras). Asimismo, dado que la lectura léxica implica el acceso a la representación de la forma global de la palabra, el tamaño del estímulo no afecta el rendimiento. Es decir, no encontraremos efectos de tamaño (más larga, peor rendimiento) cuando se utiliza esta vía de lectura.



Para los que leen de manera no léxica, la variable determinante será la regularidad. Si un sujeto lee a través de las reglas de conversión de grafemas en fonemas y un estímulo se desvía de esas reglas, como en el caso de jeep o yachting –palabras “importadas” que incorporamos a nuestra lengua– se producirá una lectura regularizada. Además, estos procesos son más lentos y están más sujetos a error. Específicamente, se espera una tasa más alta de error en función de la mayor probabilidad de cometer errores cuando se ensambla un mayor número de unidades subléxicas de procesamiento. Es decir, que si un sujeto utiliza esta forma de lectura, encontraremos efectos de regularidad (en lenguas como el inglés o el francés) y de tamaño en todas las lenguas.

UNA INVESTIGACIÓN DEL EQUIPO

Dado que la Psicolingüística es una ciencia experimental, necesita demostrar que lo que se postula en un modelo o en una teoría es cierto o no. Para eso, se recurre al diseño de experimentos en los cuales se controlan las diferentes variables que pueden surgir en el estudio de un fenómeno.

En la investigación (Reconocimiento y lectura de palabras basados en morfemas: evidencia psico y neurolingüística) que hemos realizado se evaluaron dos cuestiones centrales. Por un lado, el uso de la vía léxica en un momento muy temprano de la adquisición lectora y por lo tanto, la consolidación del léxico a lo largo del aprendizaje de la lectura. Esto se pondría en evidencia a través del incremento de los efectos léxicos a medida que aumenta el vocabulario ortográfico y avanza la habilidad para la lectura. Es decir, si los niños leen las palabras de mayor frecuencia de manera más rápida y con menor cantidad de errores, se pondrá en evidencia una estrategia de lectura léxica. Por otro lado, indagamos en torno a cuál es la unidad de procesamiento y representación léxica. En este sentido, mostramos que las unidades de representación son los morfemas si la lectura léxica (morfoléxica) es temprana y más efectiva en los niños y que sí se encuentran efectos de facilitación morfológica en la lectura.

MATERIAL Y MÉTODO

Se utilizaron dos tipos de tareas: la lectura en voz alta de una serie de estímulos, palabras y no palabras, y la decisión léxica, en la que los sujetos sólo tienen que decidir si los estímulos presentados por escrito son o no palabras de la lengua.

La tarea de lectura en voz alta se realizó en tres grupos de 20 chicos de 2º, 3º y 4º grado, en tanto que la tarea de decisión léxica se tomó en tres grupos de 20 chicos de 2º, 3º y 4º grado, ambos grupos de una escuela de zona norte de la provincia de Buenos Aires. Para ambas pruebas se les presentaban los estímulos escritos en letra de imprenta mayúscula en unas tarjetas y se respetaba el ritmo personal de lectura.

// Estímulos

Los estímulos de ambas pruebas consistían en:

- * Palabras de alta frecuencia, que a su vez se subdividían de acuerdo con su longitud:
- * Alta frecuencia cortas: ojo – mano
- * Alta frecuencia largas: familia - animal
- * Palabras de baja frecuencia, que también se agrupaban de acuerdo con la longitud:
- * Baja frecuencia cortas: hongo – vagón
- * Baja frecuencia largas: camello - pantano
- * No palabras: dodesmo - piadriro

- * No palabras con constituyentes morfológicos dedismo – anillero

Los estímulos se presentaban mezclados en un orden cuasi aleatorio, atendiendo a que no se presentaran más de tres veces seguidas estímulos del mismo tipo.

// Experimento 1: Lectura en voz alta

/ Hipótesis de trabajo

Si en el léxico de los niños se van almacenando unidades de representación morfélicas, la lectura en voz alta de palabras nuevas que incluyan morfemas conocidos será más rápida y eficiente (con menos errores). Los sujetos, entonces, estarán realizando la lectura por vía léxica, es decir, por la que presumimos morfológica. Por otro lado, la lectura en voz alta de palabras nuevas que no incluyan morfemas será más lenta y más sujeta a error porque se realiza a través de procesos de segmentación, conversión y reensamblaje, esto es, la vía perilexical de lectura (ruta de conversión de grafemas en fonemas).

El modelo asume que la ventaja en la lectura de estímulos no conocidos estructurados morfológicamente se basa en la disponibilidad en el léxico de unidades morfélicas. Se espera encontrar entonces una correlación entre edad lectora (nivel de entrenamiento lector), la lectura léxica y la ventaja de uso de la morfología.

/ Predicciones del modelo

- * mejor rendimiento en lectura de palabras de alta frecuencia que de baja frecuencia
- * mejor rendimiento en lectura de palabras con estructura morfológica que sin ella

/ Resultados

Los sujetos de 2º grado cometieron un total de 220 errores (13%), que se distribuyeron de la siguiente forma:

89 en Palabras (40%)

- * Alta Frecuencia: 25%
- * Baja Frecuencia: 75%

131 en No Palabras (60%)

- * No palabras: 55 %
- * No palabras morfológicas: 45%

Los sujetos de 3º grado cometieron un total de 109 errores (6.2%), que se distribuyeron de la siguiente manera:

35 en Palabras (32%)

- * Alta Frecuencia: 35%
- * Baja Frecuencia: 65%

74 en No Palabras (68%)

- * No Palabras: 65 %
- * No Palabras Morfológicas: 35%

Los sujetos de 4º grado cometieron un total de 72 errores (4%), que se distribuyeron de la siguiente forma:

21 en Palabras (29%)

- * Baja frecuencia: 100%

51 en No Palabras (71%)

- * No Palabras: 70 %
- * No Palabras Morfológicas: 30%

Los resultados precedentes muestran los siguientes efectos:

- a) Efecto de lexicalidad: mejor lectura de palabras que de no palabras en todos los cursos.
- b) Efecto de frecuencia: menor cantidad de errores sobre palabras de alta frecuencia que de baja frecuencia.
- c) Efecto de estructura morfológica: menor cantidad de errores en la lectura de no palabras con componentes morfológicos que no palabras constituidas con cadenas de letras que no son morfemas.

Estos efectos se acentúan a medida que se incrementa la edad lectora.

// Experimento 2: Decisión léxica**/ Hipótesis de trabajo**

Si en el léxico de los niños se van almacenando unidades de representación morfélicas, en una prueba de decisión léxica, la presencia de morfemas conocidos en el estímulo beneficiará el reconocimiento del mismo. Esto es, en el caso de las palabras el reconocimiento será rápido y adecuado. Sin embargo, en el caso de la presentación de no palabras que incluyan morfemas conocidos habrá un efecto de interferencia debido a la activación de unidades almacenadas que provocará falsos reconocimientos y/o retrasos en el reconocimiento. En el caso de las no palabras sin componentes morfológicos, el rechazo será rápido y eficiente, porque ninguna representación será activada en el léxico.

/ Predicciones del modelo

- * mejor rendimiento en palabras de alta frecuencia que de baja frecuencia
- * peor rendimiento en no palabras con constituyentes morfológicos (mayor tiempo y más errores).

/ Resultados

Los sujetos de 2° grado produjeron un 11% de errores, de los cuales el 23% correspondió a palabras y el 77 % a no palabras.

Los sujetos de 3° grado produjeron un 7,75 % errores, de los cuales el 7 % correspondió a palabras y el 93 % a no palabras.

Los sujetos de 4° grado produjeron un 6 % errores, de los cuales el 19 % correspondió a palabras y el 81 % a no palabras.

Los resultados muestran una diferencia significativa entre reconocimiento de palabras y no palabras en los tres niveles.

// Errores sobre palabras

	ALTA FRECUENCIA	BAJA FRECUENCIA
2° GRADO	20 %	80 %
3° GRADO	—	100 %
4° GRADO	—	100 %

Los resultados muestran un claro efecto de frecuencia en el rendimiento de los sujetos.

// Rendimiento en no palabras (en % de errores)

	ALTA FRECUENCIA	BAJA FRECUENCIA
2° GRADO	20 %	80 %
3° GRADO	—	100 %
4° GRADO	—	100 %

Los resultados muestran la interferencia que produce la presencia de morfemas en el estímulo.

// Discusión

En los tres grupos de niños se encontraron efectos de frecuencia, tanto en la lectura como en la tarea de decisión léxica. La estructura morfológica de las no palabras afectó significativamente el rendimiento de los sujetos en todas las edades: las no palabras construidas combinando raíces y sufijos derivativos, se leyeron más adecuadamente que las no palabras sin constituyentes morfológicos. En oposición, los sujetos estuvieron más dispuestos a aceptar las no palabras morfológicas como posibles palabras en la decisión léxica.

Estos resultados muestran que la lectura morfológica está disponible y es eficiente en niños muy jóvenes, aún en lenguas como el español. Los efectos tempranos de este tipo de lectura, junto con los de la decisión léxica, indican una organización temprana del léxico mental en raíces y afijos. Los resultados también sugieren que la lectura morfológica puede ser muy útil para leer palabras complejas que no se han visto previamente. La disponibilidad de unidades morfélicas puede resultar en una lectura muy eficiente (más rápida y adecuada) en comparación con los procesos más laboriosos y más lentos de segmentación, conversión y ensamblaje (subléxicos), que son los que están disponibles para leer no palabras sin constituyentes morfológicos.

IMPLICANCIAS DE LAS INVESTIGACIONES PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Diferentes investigaciones han demostrado que los sujetos que poseen la capacidad de segmentar y manipular morfemas leen mejor las palabras y tienen una mejor lectura comprensiva (Carlisle, 2000; Fowler y Liberman, 1995).

Anglin por su parte encontró que los niños pueden dar el significado de una palabra que nunca han escuchado o leído previamente por un proceso que denominó “resolución morfológica”. Este proceso consiste en el reconocimiento de los constituyentes morfélicos de una palabra y en el uso del conocimiento

sobre los morfemas para inferir el significado de una palabra compleja (como por ejemplo, sobreviviente).

Otras investigaciones mostraron que los niños sensibles a la estructura morfológica de las palabras tienen formas de inferir los significados de palabras morfológicamente complejas pero poco familiares (Nagy y Anderson, 1984). Estas investigaciones también demuestran que estos niños son mejores lectores (Carlisle, 2000), dado que el conocimiento sintáctico y semántico de los morfemas es una contribución adicional a la comprensión porque provee elementos para inferir significados de palabras desconocidas y para interpretar las palabras en un texto.

Por lo todo lo explicado, si colaboramos con el desarrollo de la capacidad de manipular morfemas mediante actividades en el aula que faciliten dicho, se podría esperar que los niños tengan mejores habilidades en la lectura de textos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carlisle, J. 1995. Morphological awareness and early reading achievement. En L.B. Feldman *Morphological aspects of language processing*, Hilldale, LEA.

Carlisle, A. (2000). Reading logs: an application of reader-response theory in EFL. *ELT Journal*, 54, (1) 12-19.

Dominguez, A., Cuetos, F, y Seguí, J. 2000. Morphological processing in word recognition. *Psicológica*, 21, 375-401.

Elbro, C. y Arnbak, E. 1996. The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals of dyslexia* 46, pp. 209-240.

Fowler, A.E., & Liberman, I.Y. 1995. The role of phonology and orthography in morphological awareness. In L.B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 157-188). Hillsdale, NJ: Erlbaum. Nagy, W.E. and Anderson, R.C. 1984. How many words are there in printed English? *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330.

Taft, M. y Forster, K. 1975. Lexical storage y and retrieval of prefixed words. *Journal of verbal learning and verbal behavior* 14, 638-647.

Torneus, M. 1987. The importance of metaphonological and metamorphological abilities for different phases of reading development. Ponencia presentada en el Tercer Congreso Mundial de Dyslexia, Creta.

BIBLIOGRAFÍA EN ESPAÑOL

- Blakemore, A.J. y Frith, U. 2007. *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Borzzone de Manrique A.M y Signorini, A. (2002) El aprendizaje inicial de la lectura, incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza. *Lingüística en el Aula*, 5: 29-48.
- Bravo Valdivieso, L. (2003) *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bravo, L; Villalón, M. y Orellana, E. Diferencias en la Predictividad de la Lectura Entre Primer Año y Cuarto Año Básicos *PSYKHE* 2006, Vol.15, N° 1, 3 -11.
- Carroll, D. (2004) *Psicología del lenguaje*, Ed. Thomson Editores, Madrid.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., y Ruano, E. 1996. *Prolec. Batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de educación primaria*. Madrid: TEA.
- Defior Citoler, S. 1996. *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Granada: El Aljibe.
- Defior Citoler, S, Fonseca, L y Gottheil, B. 2006. *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.
- Defior Citoler, S. (1990) *Influencia de la decodificación fonológica en el aprendizaje de la lectura*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Servicio de Publicaciones.
- Dominguez, A. (1996) Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades en el análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 69-81.
- Fumagalli, J. Jaichenco, V. y Raiter, A. (2007) "Sensibilidad a la información fonológica en niños lectores y prelectores". Trabajo presentado en el X Congreso de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología.
- Gallego, C. 2001. Aplicaciones de los modelos del procesamiento lector a la enseñanza de la lectura. *Revista de Educación, Desarrollo y Diversidad* 4, 3, 49-74.
- Herrera, L. Defior, S. (2005) Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhé*, Vol.14 N°2, 81-95.
- Hyman, L. (1981) *Fonología, teoría y análisis*. Madrid, Paraninfo.
- Jiménez, J. y Ortiz, M. (1995) *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid. Síntesis.
- Raiter, A. (1999) *Información psicolingüística para el docente*. Buenos Aires. Plus Ultra.
- Raiter, A. y Jaichenco, V. (2002) *Psicolingüística. Elementos de adquisición, comprensión producción y alteraciones del lenguaje*. Buenos Aires. Docencia
- Raiter, A. (2000) "Problemas semánticos en la bibliografía sobre comprensión, producción y adquisición de palabras" en *Revista Argentina de Lingüística* 16; páginas 185 -201 (en prensa)
- Raiter, A. (2002) "El curioso en el aula I" en Leonor Acuña (comp.) *Módulos de capacitación* 3.

La enseñanza de lenguas en la Educación Intercultural Bilingüe. pp 39 -46 DIRLI -UBA. ISBN: 987 20730 5 8, Buenos Aires.

Raiter, A. (2002) "El curioso en el aula II. La interculturalidad" en Leonor Acuña (comp.) Módulos de capacitación 3. La enseñanza de lenguas en la Educación Intercultural Bilingüe. pp 133 -140. DIRLI -UBA. ISBN:987 20730 5 8, Buenos Aires.

Raiter, A. (2007) "Educación, cambio lingüístico y hegemonía" en Texturas, año 7, número 7. Santa Fe. UNL- (2007) ISSN 1666-8367. Págs.133 a 145.

Rueda, M. (1995). La lectura: adquisición, dificultades e intervención. Salamanca: Amarú Ediciones.

Serrano, F. y Defior, S. (2003) Dislexia en Español: estado de la cuestión. Revista electrónica de investigaciones psicoeducativas y psicopedagógicas. Nº (2), 13-34.

Signorini, A. (1999-2000) El reconocimiento de palabras en la lectura inicial: el papel ineludible de los procesos fonológicos. *Lenguas Modernas* 26-27, 9-30, Universidad de Chile.

Signorini, A., García Jurado, M.A. y Borzone de Manrique, A. 2000. La cuestión ortográfica: una mirada desde la psicología cognitiva. *Fonoaudiológica* 46, 2, pp 67-80.

Thagard, P. (2005) *La mente. Introducción a las ciencias cognitivas*. Buenos Aires. Katz. 2008

Viero Iglesias, P. Peralbo Uzquiano, M. García Madruga, J.A. (1997) *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Adams, M. (1992) *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Backman, J. (1983) The role of psycholinguistic skills in reading acquisition: A look on early readers. *Reading Research Quarterly*, 18 466-479.
- Blachmann, B. (1994) What we have learned from longitudinal studies of phonological processing and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner and Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 287-291.
- Bradley, L y Bryant, P. (1985) *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bruck, M. (1992) Persistence of dyslexics' phonological deficit. *Developmental Psychology*, 28 (5), 874-886.
- Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexics' phonological deficits. *Developmental Psychology*, 28 (S), 874-886.
- Bryan, P.E., Maclean, M. Bradley, L.L y Crossland, J. (1990) Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Journal of Educational Psychology*, 26, 429-438.
- Byrne, B. y Fielding-Barnsley, R. (1995) Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 2- and 3-year follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87, 488-503.
- Carlisle, J. 1995. Morphological awareness and early reading achievement. En L.B. Feldman *Morphological aspects of language processing*, Hilldale, LEA.
- Carlisle, A. (2000). Reading logs: an application of reader-response theory in EFL. *ELT Journal*, 54, (1) 12-19.
- Castles, A y Coltheart, M. 1993. Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47, 149-180.
- Dominguez, A., Cuetos, F, y Seguí, J. 2000. Morphological processing in word recognition. *Psicológica*, 21, 375-401.
- Ehri, L.C. y Wilce, L.S. (1980) The influence of orthography on readers' conceptualization of the phonemic structure of words. *Applied Psycholinguistics*, 1, 371-385.
- Elbro, C. y Arnbak, E. 1996. The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals of dyslexia* 46, pp. 209-240.
- Ellis, N. y Large, B. (1987) The development of reading: As you seek, so shall you find. *British Journal of Psychology*, 78, 1-28.
- Ellis, A. 1993. *Reading, writting and dyslexia: a cognitive analysis*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Fawcett, A. & Nicolson, R (1995). Persistence of phonological awareness deficits in older children with dyslexia. *Reading for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs*. *Journal of Educational Psychology*,
- Fowler, A.E., & Liberman, I.Y. 1995. The role of phonology and orthography in morphological awareness.

- In L.B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 157-188). Hillsdale, NJ: Erlbaum. Frith, U. 1985. Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. Patterson, J.C. Marshall y M. Coltheart (Eds.) *Surface dyslexia* (pp.301-330). Londres: Academic Press.
- Gillam, R. y van Kleeck, (1996) A. Phonological awareness training and short-term working memory: Clinical implications. *Topics in Language Disorders*, 17, 72-81.
- Goikoetxea, E. (2005). Levels of phonological awareness in preliterate and literate Spanish-speaking Children. *Reading and Writing*, 18:51-79.
- Gough, L.C. Ehri y L. Treiman (eds.) *Reading acquisition*. (pp.145-174). Hillsdale, NJ: LEA.
- Hinshelwood, J. 1917. *Congenital word blindness*. Londres: H.K.Lewis.
- Jimenez, J.E y Ortiz, M.R. (2000). Metalinguistic awareness and reading acquisition in the Spanish Language. *The Spanish Journal of Psychology*, 3, 37-46.
- Kirtley, C., Bryant, P.E., Maclean, M. y Bradley, L. (1989). Rhyme, rime and the onset of reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 224-245.
- Lieberman, I.Y., Shankweiler, D. & Liberman, A.M. (1989). The alphabetic principle and learning to read. In D. Shankweiler & I.Y. Liberman (Eds.), *Phonology and reading disability. Solving the reading puzzle* (IARLD Research Monograph Series; pp. 1-33). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Lieberman, I.Y., Shankweiler, D., Fischer, F.W. & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Mann, V. 1991. Phonological awareness and early reading ability: one perspective. En *Phonological awareness in reading: the evolution current of current perspectives*. New York, Springer Verlag.
- Morais, J. Cary, L. Alegría, J. y Beterlson, P. (1979). Does awareness of speech as sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- Marsh, G., Friedman, M.P., Welch, V. y Desberg, P. 1981. A cognitive-developmental theory of reading acquisition. En T. Waler y G.E. MacKinnon (Eds.) *Reading Research: Advances in theory and practice* (pp.87-139). Londres: Academic Press.
- Morais, J; Alegria, J. y Content, A. 1987. Segmental awareness: Respectable, useful and almost always necessary. *Cahiers du Psychologie Cognitive*, 7, 530-556.
- Muter, V. y Snowling, M. (1998) Concurrent and longitudinal predictors of reading: The role of metalinguistics and short-term memory skills. *Reading Research Quarterly*, 33 (3), 320-337.
- Nagy, W.E. and Anderson, R.C. 1984. How many words are there in printed English? *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330.
- Perfetti, C.A. 1992. The representation problem in reading acquisition. En P.B.
- Schneider, W., Roth, E. & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk
- Stuart, M. y Colheart, M. (1988) Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30, 139-181.
- Taft, M. y Forster, K. 1975. Lexical storage y and retrieval of prefixed words. *Journal of verbal learning and verbal behavior* 14, 638-647.

- Temple, C. 1997. *Developmental cognitive neuropsychology*. Hove: Psychology Press.
- Torneus, M. 1987. The importance of metaphonological and metamorphological abilities for different phases of reading development. Ponencia presentada en el Tercer Congreso Mundial de Dyslexia, Creta.
- Treiman, R. & Baron, J. (1981). Segmental analysis ability: Development and relation to reading ability. In G.E. MacKinnon & T.G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice*, Vol. 3 (pp. 159–198). New York: Academic Press.
- Treiman, R. & Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. In S.A. Brady & D.P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 67–83). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Treiman, R. & Zukowski, A. (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 193–215.
- Treiman, R. (1984) Individual differences among children in spelling and reading styles. *Journal of Experimental Child Psychology* 37: 463-477.
- Treiman, R. (1991) Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. En D. Sawyer y B. Fox (Eds.) *Phonological awareness in reading: the evolution of current perspectives* (pp. 159-189) New York: Springer-Verlag.
- Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 65–106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Treiman, R. y Weatherston, S. (1992). Effects of linguistic structure on children's ability to isolate initial consonant. *Journal of Educational Psychology*, 84, 174–181.
- Tunmer, WE y Rohl, M. 1991. Phonological awareness and its role in learning and reading acquisition. En *Phonological awareness in reading: the evolution current of current perspectives*. New York, Springer Verlag.
- Yopp, H.K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159–177.



APROXIMACIONES A LA SOCIOLINGÜÍSTICA

LIC. PAULA GARCÍA
LIC. MARIANA SZRETTER NOSTE
Universidad de Buenos Aires



INTRODUCCIÓN

Responder a la pregunta ¿qué es la sociolingüística?, no es algo que pueda hacerse en pocos renglones. Y esto es así, ya que semejante definición requiere de, al menos, dos afirmaciones previas. La primera, es que al hablar de sociolingüística, no estamos hablando de una disciplina, ni de una corriente, sino más bien de una posición frente al estudio del lenguaje que tiene como mayor preocupación integrar este objeto de estudio a otros aspectos de la vida social.

Esta posición tiene su antecedente teórico en el trabajo de M. Voloshinov (1929) quien rechaza la posibilidad de estudiar al lenguaje como un sistema abstracto ya que los signos, según este autor, no existen tan solo como una parte de la realidad: siempre reflejan y refractan otros lugares sociales y otros signos. Esto quiere decir que no se definen tan sólo por la relación arbitraria entre significado y significante; siempre reenvían a algo que está más allá del referente original. Ese “algo” es cierta ideología -comprensión o visión del mundo, en un sentido muy general- que comparten los hablantes y que por supuesto, es social. Ofrecerle a un visitante una taza de café no refiere únicamente al acto de servirle una infusión en un recipiente: reenvía también a cierta concepción de hospitalidad que forma parte del modo en que nos relacionamos con los demás, en determinado contexto socio-cultural e histórico. También reenvía a otros signos que se definen de la misma manera, por ejemplo, invitar a tomar un trago o un mate.

El signo es por naturaleza social e ideológico. Partir de esta posición para estudiar el lenguaje implica una discusión, que veremos que es extensa y productiva, sobre cuál es el objeto de estudio, qué características debe tener la investigación y cuál será el método para acceder al corpus. La segunda afirmación necesaria es que para definir a la sociolingüística deberemos empezar por enumerar todo aquello que los sociolingüistas no hacen, para poder comprender el valor de lo que sí optan por hacer. En efecto, desde esta perspectiva, el estudio del lenguaje en uso se presenta como una ruptura respecto de las concepciones tradicionales del estudio del lenguaje.

Suele decirse que el padre de la lingüística moderna fue Ferdinand de Saussure, quien en la primera mitad del siglo XX estableció las premisas para repensar el estudio de la lengua. Sin embargo, y sin que esto suene a un intento por menoscabar el mérito del aporte, determinó que lo que los estudiosos del lenguaje podían hacer era sólo una cosa: estudiar la lengua, entendida como un sistema de opciones disponibles al que los hablantes echan mano de manera más o menos inconsciente. Dejó fuera, con este gesto, toda posibilidad de estudiar el habla, es decir la dimensión social del lenguaje. Dejó así fuera del alcance de los estudiosos, al lenguaje como práctica relacional e interactiva y la historia (en el sentido de cambio y transformación de las formas lingüísticas); en definitiva: dejó de lado a los hablantes y a sus interacciones reales.

Si esto conlleva problemas metodológicos (¿cómo estudiar el lenguaje sin ser un hablante de una lengua?), tiene implicancias teóricas aún más complejas, ya que considerar que sólo debe ser estudiado el sistema de la lengua, implica establecer cuáles son las opciones “correctas” y considerar a las restantes como incorrectas, desviaciones, deformaciones de la lengua. Las consecuencias prácticas y teóricas de esta concepción resultan evidentes: se ha considerado erróneamente, por ejemplo, que existe algo así como una lengua “pura” de la que derivan, por contaminación o desviación, distintos dialectos. En realidad, los hablantes usan dialectos, entre los cuales por razones políticas, se suele elegir uno o la combinación de algunos para imponer una lengua oficial. En esos casos, diremos que se ha normalizado un dialecto para ser utilizado en la educación o en los documentos oficiales, pero esto no implica que naturalmente se trate de conjuntos de formas mejores o peores.

Si bien desde otra perspectiva teórica, la división que Chomsky hace entre la competencia y la actuación también deja fuera del estudio del lenguaje lo que hacen los hablantes con él. De la primera dirá que se trata de un conjunto de reglas que el hablante maneja como parte de su repertorio de capacidades propias de la especie. A ellas dedicará su estudio, en el afán de establecer una gramática universal que le permita explicar el funcionamiento del lenguaje. De la actuación, entendida como la puesta en práctica de esas competencias, en cambio, volverá a decir que es imposible de ser estudiada ya que su estudio no permite reglas ni sistematizaciones.

Es justamente este desperdicio, todo aquello que había sido dejado fuera del campo del estudio del lenguaje, lo que la sociolingüística vendrá a recoger y se esforzará (con éxito) en demostrar que no sólo puede el “caos” ser estudiado, sino que su explicación puede también ser sometida a reglas y su análisis puede ser sistemático y metódico como el de cualquier otra disciplina científica. No serán ya las reglas de

la gramática (universal, o de cualquier lengua en particular) las que expliquen por sí solas la producción lingüística, sino que será necesario acudir a las reglas de la interacción social y a consideraciones extralingüísticas para explicarnos por qué y para qué los hablantes hacemos lo que hacemos cuando hablamos. La sociolingüística se propone mirar y analizar una parte (olvidada) de una práctica social particular: el uso del lenguaje. Confluyen en esta perspectiva diferentes aproximaciones y miradas, que si divergen en definiciones y metodologías, concuerdan en el punto de partida que acabamos de exponer.

Estudiar el lenguaje desde esta perspectiva implica, como dijimos, pensar en los hablantes concretos y en sus situaciones particulares. Llamamos genéricamente a esto contexto.

Como veremos, los conceptos teóricos y los lineamientos metodológicos fundamentales de la sociolingüística provienen de diversos enfoques e incluso de disciplinas como la antropología y la sociología. Pero esta diversidad no impide que podamos hablar de los estudios del lenguaje en uso como un programa integral:

- * el objeto de estudio es el habla,
- * la metodología es la recolección de enunciados concretos,
- * el objetivo es saber qué hacemos los hablantes con el lenguaje en un contexto social.

Sería un error suponer que esta variedad de enfoques implica una tensión que paralice las posibilidades del trabajo.

Seguiremos en esta presentación un recorrido por diferentes autores y corrientes que nos permita dilucidar los conceptos fundamentales y precisar sus alcances. Como en toda disciplina, algunas ideas pueden parecer más “seductoras” pero el riesgo es que se divulguen e interpreten aisladamente, lo que puede llevar a un uso erróneo de las mismas cuando se transfieren a otras prácticas. Una mala interpretación, por ejemplo, de una variación dialectal en el habla de un chico, puede llevar a una evaluación y a una práctica que en lugar de facilitar su acceso al conocimiento, le restrinja el camino.

Veremos entonces que nociones tales como variación, competencia comunicativa, comunidad de habla, códigos amplios y restringidos deben aplicarse en estudios debidamente apoyados en las metodologías propuestas por sus autores e integrados en marcos teóricos compatibles.

* Empezaremos presentando la propuesta de W.Labov (1967, 1972) para delimitar los conceptos clave de **variación lingüística, variable sociolingüística, regla variable, norma de prestigio y cambio lingüístico.**

* Seguiremos con los aportes de la etnografía del habla -D. Hymes (1964), Gumperz (1982, 1991), Duranti (1992) que ofrecen nociones fundamentales para establecer la relación entre los hablantes, el habla y la situación comunicativa: **evento comunicativo, comunidad de habla, competencia comunicativa.**

* Luego abordaremos los denominados “estudios de literacidades” (J.P.Gee, 1990) en los que se explora el modo en que los hablantes accedemos a las **habilidades de lectura** y la importancia del contexto social en los procesos de aprendizaje.

* A continuación resumiremos el trabajo de B. Bernstein sobre los **códigos restringidos y amplios** que nos muestra un camino para observar la relación entre **formas de habla y contexto.**

* También repasaremos las distintas posiciones teóricas, algunas de ellas encontradas, acerca del papel de la **escritura** en el acceso al conocimiento.

* Finalmente, volveremos a Labov con una propuesta de trabajo de campo “típicamente sociolingüístico”. Propondremos métodos de recolección de habla mediante un “formato” que además revela importante información acerca de lo que hacemos los hablantes cuando hablamos: las narrativas orales de experiencia personal. En efecto, veremos que en el análisis de estas piezas de habla espontánea podemos encontrar estructuras y recursos que los hablantes utilizamos a diario y que pueden convertirse en **datos** relevantes según las variables extralingüísticas con las que se relacionen.

EL VARIACIONISMO

William Labov es un lingüista norteamericano, Director del Laboratorio de Lingüística de la Universidad de Pensilvania. Es considerado el fundador del paradigma cuantitativo en los estudios sociolingüísticos y ha realizado importantes aportes en el terreno de los estudios dialectológicos. Particularmente importante es la perspectiva que su investigación abrió a fines de los '60, con el estudio de las características lingüísticas del inglés afroamericano, mediante el cual demostró que esa variedad del inglés tiene sus propias reglas gramaticales, y que no se trata de un inglés 'mal hablado' o imperfecto.

Los aportes de William Labov al estudio del lenguaje en uso han sido valiosos y productivos en varios sentidos. Además de sus hallazgos concretos, que analizaremos en este apartado, es menester reconocerle innegables méritos. Quizá el mayor de ellos haya sido proponer una serie de quiebres con la forma de entender los estudios del lenguaje. Estas fracturas implican avances en varios planos, que van desde la concepción del lenguaje hasta las posibilidades de las ciencias que lo estudian, pasando de manera decisiva por aspectos metodológicos.

Frente al argumento de que el uso es caótico, y por ende, no estudiable, Labov establece que es justamente este carácter no homogéneo ni estable lo que vuelve al uso del lenguaje una materia de estudio interesante, que permitirá al analista reconocer y explicar no sólo características aisladas del lenguaje, sino también comprender esta práctica particular en su contexto social e interaccional. Si hay algo sistemático en el lenguaje es justamente el hecho de que varía.

Para ello postula que la **variación lingüística** (los diferentes modos en los que el lenguaje varía y se modifica regionalmente, en el tiempo, entre las generación o grupos sociales, etc.) no conlleva una desprolijidad del hablante o un mal uso de la lengua, sino que se trata de una característica, o mejor dicho, de una propiedad universal del lenguaje. Esto quiere decir que las variaciones en el uso del lenguaje no sólo son posibles, sino que son, por parte de los hablantes, ineludibles, y serán también portadoras de significados no ya referenciales, sino de contenido social.

¿Qué quiere decir esto?

Vayamos por un ejemplo, para aclarar el punto. Consideremos el uso de las siguientes oraciones condicionales¹:

1. Si pudiera volver el tiempo atrás, me preocuparía más en eso.
2. Si tendría que hacer una cosa como esa, me gustaría.
3. Si él tiene un disgusto, no viene y me dice mirá, me pasó esto.

En el primer caso, se trata del uso del imperfecto del subjuntivo (pudiera), en el segundo, del condicional (tendría); y en el tercero el presente del indicativo (tiene). Si bien es cierto que la norma privilegiará una de estas emisiones como más prestigiosa que las otras, también lo es que como hablantes podemos comprender el significado de las tres, y reconocemos el uso de las tres formas como posibles en contextos reales.

Para Beatriz Lavandera, sociolingüista argentina y discípula de Labov, las diferencias de significado entre estas tres emisiones pueden explicarse por medio de lo que ella llama el 'principio de reinterpretación', que, en términos generales, postula que

"Para dos o más formas alternantes que tienen el mismo sentido pero que difieren en cuanto al significado estilístico, éste último puede reinterpretarse como una señal de significación social y situacional"

Este principio distingue el significado estilístico (en el sentido de los formativos lingüísticos del enunciado) del significado situacional o social, entendido como la vinculación entre la frecuencia de aparición de algunas formas lingüísticas y determinados contextos sociales y situacionales. Concretamente, en el ejemplo que acabamos de ver, ella marca una diferencia en la frecuencia de aparición de las formas, en relación con contextos de aparición. Esto le permitió establecer que 1, 2 y 3, transmiten un significado

¹ Los ejemplos fueron tomados de Lavandera, B. (1984) El principio de reinterpretación en la teoría de la variación. En Variación y Significado. Hachette.

diferente en función de los distintos grados de probabilidad que transmite cada enunciado. En resumen, ella dirá que:

1. **el ejemplo 1.** se da en contexto [contrario], en el sentido de que tanto el hablante como el oyente reconocen que lo postulado es contradictorio respecto del mundo real (nadie puede volver el mundo atrás, lo que se postula es imposible);
2. **en el ejemplo 2.** el contexto es [posible], ya que el enunciado plantea una posibilidad, pero no hace alusión a la probabilidad de que esta situación se dé efectivamente;
3. **en el ejemplo 3.** el contexto es [real], en el sentido de que si bien el hablante utiliza una construcción hipotética, lo enunciado se presenta como una posibilidad real. Es decir, es predecible su ocurrencia a futuro dado que implicaría una repetición de sucesos ya acontecidos (entendemos lo enunciado en el sentido de: “Nunca cuando él ha tenido un disgusto me ha dicho me pasa esto, por lo que puedo suponer, con alto grado de certeza, que la próxima vez tampoco lo hará”).

Estas diferencias no las puede explicar la gramática tradicional, ni una perspectiva que desvíe su atención del uso que los hablantes hacemos del lenguaje. A lo sumo, una gramática tradicional establecería un juicio de valor respecto de la mayor o menor corrección de las formas vistas, pero no estaría en condiciones de explicar las diferencias entre ellas ni el por qué de sus apariciones. Si pensamos los ejemplos vistos desde una perspectiva sociolingüística, no estaremos hablando de corrección de las formas, sino de adecuación a los diferentes contextos.

El postulado de que algunas diferencias (variaciones) en el uso del lenguaje podrán explicarse o entenderse vinculándolas con variables sociales o extralingüísticas, es el primer gran aporte de la teoría de Labov, e implica que el lingüista deberá estar observando no sólo lo dicho, sino al hablante con sus características sociales e históricas y al contexto de emisión. Labov hablará entonces de diferentes **variantes** posibles, y al hacerlo suprime la nociva concepción de que una de las variantes es correcta y la otra desviada o deformada. A esta explicación de las variaciones lingüísticas por medio de la vinculación con variables extralingüísticas es a lo que llamamos la **variable sociolingüística**.

Lo interesante es que esta característica (la variación) será entendida por el autor como una característica universal del lenguaje, por lo que propone incorporar a la gramática lo que llama la **regla variable**, que no es más que aceptar que la variación es parte inherente y constitutiva del uso del lenguaje, y esto implica legitimar el estatus del uso como objeto de estudio de las ciencias del lenguaje.

Como puede imaginarse, esto establece una frontera infranqueable respecto de lo que se venía pensando (y aún se piensa desde muchas concepciones del lenguaje), e hizo que los lingüistas debiéramos preguntarnos ¿qué hacemos ahora?, dado que sabíamos lidiar, con mayor o menor éxito, con mayor o menor rigor, con la lengua como algo estable, y nada sabía la lingüística de pensar en datos que no fueran estrictamente dependientes de la lengua.

Desde la perspectiva metodológica, es decir, desde el modo en el que el investigador deberá abordar su objeto de estudio, también los aportes de Labov han sido significativos e implican un quiebre.

Si lo que se propone estudiar el lingüista es el uso del lenguaje, no le servirán ya los datos preparados por él mismo para ejemplificar tal o cual teoría. Muy por el contrario, deberá buscar ejemplos del uso, generados por hablantes reales en contextos determinados.

Y aquí se presenta uno de los problemas que esta perspectiva deberá resolver: ¿cómo conseguir que los hablantes hagan uso espontáneo del lenguaje si son sometidos a la observación del analista? En otras palabras, ¿cómo lograr que el lenguaje sea espontáneo a través de métodos de recolección tan formales como la entrevista? A este conflicto Labov lo llamó ‘paradoja del observador’ y misión del investigador será, entre otras, intentar sortear con éxito los límites que esta tensión pueda acarrear.

Veremos más adelante que uno de los mecanismos que Labov propone para sortear este escollo es el trabajo con narrativas orales. Sin embargo, para trabajar con cantidades grandes de datos que permitan medir frecuencias significativas, la recolección de las narrativas resulta un método costoso en tiempo y genera mucho material que no será finalmente utilizado en el análisis.

En su trabajo sobre los grandes almacenes de Nueva York (1972), en el que estudia un caso de variación fonológica particular (la pronunciación de /r/ final en palabras como floor-piso) requiere de gran cantidad de datos muy pequeños (sólo constatar si la pronunciación del fonema existe o no) para poder

establecer la frecuencia de aparición, por lo que decide recoger los datos haciendo preguntas casuales a los trabajadores de los almacenes cuya respuesta fuera “4° piso” (en inglés “fourth floor”).

Su trabajo en este punto privilegia el **análisis cuantitativo** (gran cantidad de datos) sobre el cualitativo (análisis en profundidad de un caso particular). Para ello, deberá trabajar con estadísticas y porcentajes. Ahora bien, la pregunta que se impone en este punto es ¿cuál es la finalidad de un estudio de este tipo? O, en otros términos ¿por qué un lingüista habría de embarcarse en una investigación semejante?

La primera motivación ya la hemos expuesto: explicar por medio de la noción de variable sociolingüística un caso particular de variación.

La segunda motivación está vinculada con la noción de **cambio lingüístico**. Esta noción parte de la idea de que el lenguaje está en permanente cambio, ya que se trata de una actividad social. Si entendemos que las diferentes formas de expresar los mismos significados referenciales son formas equivalentes sólo que unas más prestigiosas y aceptadas socialmente que otras, es fácil entender que estas formas experimentarán cambios y modificaciones en el tiempo.

Así, al extenderse socialmente el uso de una variante sobre otras, ésta podría volverse **norma de prestigio** que los hablantes tenderían a incorporar en el uso. Esta concepción del cambio y la variación implican reconocer que no existe una carga natural en las formas que las conviertan en correctas o incorrectas, sino que se trata de formas más o menos prestigiosas o adecuadas al contexto.

El estudio propuesto por Labov busca borrar así los límites tradicionales propuestos por Saussure, entre los enfoques sincrónico (hacer un corte en la historia y analizar el momento de un fenómeno) y diacrónico (analizar un fenómeno en el tiempo). Al estudiar la variación estaremos estudiando la posibilidad de cambio de las formas lingüísticas.

Desde esta concepción, la sociolingüística es una disciplina con tres dimensiones:

1. por un lado, es **descriptiva**, ya que se propone describir las variaciones concretas;
2. por otro lado es **interpretativa**, ya que permite realizar interpretaciones que expliquen esas variaciones. Dichas interpretaciones, como viéramos, surgirán de la puesta en relación de las variables lingüísticas y las extralingüísticas;
2. finalmente, se propone **predictiva**, ya que permite realizar predicciones, en el sentido de marcar posibles tendencias tanto en el eje de lo sincrónico (puede predecir algunos rasgos lingüísticos de determinados grupos, porque puede describir la variable sociolingüística); como en el eje de lo diacrónico (puede, a través del estudio de la variación, prever qué cambio puede producirse en las formas estudiadas)

ETNOGRAFÍA DE LA COMUNICACIÓN

Paralelamente a los trabajos de Labov, empiezan a producirse otras descripciones de **usos concretos del lenguaje**, en trabajos de campo en los que se releva el lenguaje tal como se usa en la vida cotidiana en una comunidad de habla determinada. Estas propuestas provienen mayormente de la antropología y contribuyeron a delimitar el concepto de CONTEXTO, noción complicada y crucial para la sociolingüística.

El principal referente de esta corriente es Del Hymes (1964), un antropólogo y lingüista norteamericano, pionero en proponer una metodología para el estudio del habla y las relaciones humanas, quien propuso para este objetivo fundar una nueva disciplina, la “etnografía de la comunicación”. Su mayor interés estuvo puesto en redefinir el objeto de estudio respecto del estudio sistemático de la lengua, tal como venía siendo abordado con las influencias de Saussure y que, desde el enfoque chomskyano, descartaban el estudio del habla.

Es indudable la necesidad de este aporte a la sociolingüística, pero la pregunta es: ¿Qué datos del contexto son relevantes para comprender una emisión?

Dale, enfermo, que estos aims me ponen contra la pared

Intentar entender esta emisión de manera descontextualizada puede convertirse en un acertijo y seguramente necesitemos más “pistas” para comprender que se trata de un enunciado emitido por un adolescente que juega on line con otros pares a un complicado juego de estrategia. Pero si analizamos brevemente por qué entendemos ciertos enunciados en ciertos contextos y no en otros es porque en cada uno de ellos es relevante al menos quién lo dice, a quién se lo dice y dónde lo dice. En algunos casos serán relevantes incluso detalles tales como qué atmósfera rodea a la situación o el grado de intimidad entre los participantes.

En efecto, la unidad de análisis ahora incluye elementos observables que componen el **evento comunicativo**. Esta unidad de análisis permite considerar los enunciados efectivamente producidos y el contexto mediante un relevamiento que Hymes propone a partir del acrónimo SPEAKING:

S. SITUACIÓN

P. PARTICIPANTES

E. FINES (ends)

A. ACTOS

K. CLAVE (key)

I. INSTRUMENTOS

N. NORMAS

G. GÉNEROS.

En la **situación** se describe la ubicación témporo-espacial y el “clima”, es decir, la atmósfera psicosocial que crean y viven los participantes del evento.

Los **participantes** son las personas que intervienen en el evento, sean hablantes o no. Se pueden relevar datos individuales como sexo, edad, lugar de nacimiento y también los roles que cada uno desempeña en el evento, e incluso indicar si alternan los roles de hablante oyente o no.

Los **finés** son los objetivos que persigue cada uno de los participantes de forma individual y, al mismo tiempo, los fines buscados a través de la interacción, que por supuesto, pueden no coincidir.

Por **acto** se entiende la unidad mínima que permite identificar qué hace el mensaje. Es un componente importante pero difícil de definir ya que depende de la estructura de la interacción. Un mensaje puede predominantemente persuadir, culpar, reprochar, prometer, pero en general se puede observar una sucesión de actos que definen la naturaleza del evento. En una clase, por ejemplo, puede darse una serie de actos que incluya órdenes, advertencias, reconocimientos.

La **clave** es el tono general que predomina en el evento, medido en grados de formalidad-informalidad.

Los **instrumentos** incluyen tres tipos de datos: canal o medio (escrito u oral y sus subtipos), las formas de habla (lengua-variedad lingüística, dialecto, registro) y los componentes paralingüísticos (vocalizaciones, elementos kinésicos y proxémicos).

Respecto de las **normas**, se describen dos tipos: a) las normas correspondientes a la interacción o de comportamiento lingüístico (quién habla, quién calla, quién está habilitado para llevar a cabo determinados actos) y b) las de interpretación, que involucran presuposiciones, ironías e implicaturas.

Finalmente, el **género** presente en un evento comunicativo se define por los saberes, en cierta forma ingenuos, que permiten a los hablantes reconocer formatos textuales (cuentos, chistes, carta formal, formularios, conversación y tantos otros).

Como vemos, la etnografía de la comunicación prefiere empezar por observar cómo se usa la lengua antes que definir un conjunto de normas o reglas. Pensemos en algo tan cotidiano como una conversación. Su forma y su contenido estarán estrechamente vinculados a la comprensión paralela de la actividad social en la que tiene lugar la conversación. Habrá que tener en cuenta a los participantes y los roles que cumplen, el tono formal o informal, los fines y demás elementos observables para entender (y saber por qué los hablantes entienden) que se trata, por ejemplo de una conversación entre amigos y no de un desayuno de trabajo. El habla no sólo acompaña sino que modela las actividades. Y esto no sólo sucede en eventos tales como las tertulias o las charlas telefónicas sino también en aquellas actividades en las que el lenguaje parece no ser protagonista. En los eventos deportivos, por ejemplo, el habla juega un papel imprescindible para poder desarrollarlos con éxito.

Parece entonces que el concepto de evento comunicativo es el nivel de análisis ideal porque en él se

plasma el sistema social como un todo y, al mismo tiempo, el investigador puede acceder al nivel de las conductas individuales. Pero aclaremos algunas cuestiones sobre sus alcances: Hymes nunca trató de armar una teoría general sobre la relación entre los distintos componentes del evento. Nunca hubo un intento de generar una teoría de los eventos comunicativos. No hay algo así como principios universales del habla y del contexto social. La idea es justamente que la complejidad del objeto de estudio se mantenga y esa complejidad nunca es reducible a principios independientes y abstractos (ni gramática universal ni máximas conversacionales).

Volvamos a la noción de contexto. Tenemos un objeto de estudio de cuya descripción obtendremos valiosa información sobre la relación lenguaje-hablantes-situación. Las preguntas ahora son: ¿Dónde se aplica la categoría “evento”? ¿Sobre una cultura? ¿Sobre una sociedad? ¿Sobre un grupo de personas que hablan una misma lengua/dialecto/variedad? ¿Sobre un grupo de hablantes que comparten al menos algunas prácticas sociales y discursos?

Para la etnografía tradicional el contexto se determina de acuerdo con la ubicación geográfica de las comunidades. Pero si nos basamos en la comunicación, los criterios deben cambiar, porque, por ejemplo, pueden coexistir varias comunidades en un mismo grupo social y geográfico.

Gumperz (1974) redefine “**comunidad de habla**” como “grupo de personas que comparten las reglas para interpretar una lengua o una variedad determinada”. Pero no debemos olvidar la importancia de los participantes y de los roles que desempeñan socialmente. En este caso, habría que identificar los roles que den lugar a diferencias significativas en el habla como pueden apreciarse con los cambios de lengua, variedad o dialecto o diferencias más sutiles de estilo, vocabulario, sintaxis.

De estas observaciones podemos extraer dos implicancias:

1. la comunidad de habla no es sinónimo de homogeneidad lingüística.
2. puede haber comunidades lingüísticas superpuestas ya que un mismo hablante puede formar parte de varias comunidades de habla.

La comunidad de habla es el contexto más amplio de la interacción verbal. Para algunos autores no existe sino como modelo o prototipo en la mente de los mismos hablantes: hay ciertos rasgos comunes y centrales que tienen cierta realidad psicológica. De cualquier forma, la noción de comunidad de habla (equivalente a veces a dialecto o a lengua vernácula) depende de dos tipos de fenómenos:

- a) Regularidades en el comportamiento lingüístico de algunos hablantes que aparecen en el uso y que indicarían que pertenecen a una misma comunidad lingüística.
- b) La lealtad lingüística que los hablantes manifiestan respecto de su lengua/variedad/dialecto.

Equilibrando estos dos aspectos tendríamos definida una comunidad de habla. Por ejemplo, un analista puede observar ciertas regularidades en el uso de determinadas formas en interacciones entre latinos residentes en E.E.U.U. En efecto, tal vez concluya que pertenecen a la misma comunidad lingüística porque se registran ciertas regularidades que hacen posible la intercomprensión entre ellos. Por supuesto dirá que comparten una lengua, el español y posiblemente pueda afirmar que pertenecen a la misma comunidad de habla porque, consultados sobre qué formas consideran correctas/incorrectas, adecuadas/inadecuadas respondieron de manera homogénea.

Pero si emprendemos un estudio parecido en Buenos Aires y otro en México D.F. tal vez sea evidente una menor regularidad de comportamientos lingüísticos similares entre los dos grupos de hablantes y es posible que la lealtad lingüística se restrinja más a la aceptación de formas locales (“nosotros no decimos cacahuete” o “en México no usamos el vos”). Como puede observarse, comunidad de habla es un concepto a definir según los datos obtenidos en las primeras etapas de una investigación de este tipo.

Volvamos brevemente ahora a la unidad menor atendible desde esta perspectiva que es el **acto de habla**. Es la dimensión pragmática y está tomado directamente de la teoría de Austin ya que fue capaz de separar el lenguaje de las condiciones de verdad para dar cuenta de la fuerza ilocutiva de los enunciados. Y esto implica que se hace indispensable dar cuenta de la situación al describir el uso de las formas por parte de los hablantes. Ante el enunciado No me gusta el cine norteamericano tenemos distintos usos/funciones con la misma forma: la frase puede servir tanto para dar una opinión en una charla sobre cine como para rechazar una invitación a ver una película. Su interpretación depende de los conocimientos compartidos

sobre la situación. La tarea del analista consiste en explicar la relación entre la realidad subjetiva, la forma lingüística elegida y la respuesta de la audiencia.

Sin embargo, tomar la noción de acto de habla no implica comulgar con los principios de la pragmática que les da un lugar privilegiado a las intenciones psicológicas del hablante dejando de lado sus cambios en el transcurso de los intercambios y los otros componentes de la situación. A la Etnografía del Habla le interesa estudiar:

- a) la conexión entre los modos de producción e interpretación de los actos de habla,
- b) la autoidentificación y la habilidad de los hablantes para controlar las posibles interpretaciones de sus dichos,
- c) la ontología local de la interpretación –lo que se puede decir en cada caso–.
- d) la relevancia de la sinceridad en cada acto de habla.

Un abordaje completo del lenguaje en uso incluirá, entonces, las tres dimensiones que hemos descrito anteriormente:



MÁS CONCEPTOS CLAVE

// El uso lingüístico

La Etnografía del habla y de la comunicación y otras ciencias sociales entienden que el comportamiento humano no es explicable sin el conocimiento que de él tienen los mismos actores sociales. Desde este punto de vista, el estudio del uso del lenguaje es el uso de los códigos lingüísticos y no lingüísticos en el seno de la vida social. De este modo, la unidad de la lengua no es más que una ilusión (Wittgenstein) y es su utilización en contextos específicos lo que explica cómo funcionan realmente los signos.

La noción de habla que postula Hymes no debe confundirse con el habla saussureana: es una forma de trabajo humano (Vygotski), una forma de comportamiento cooperativo, filo y ontogenéticamente poderosa. La idea de Hymes al postular el estudio del habla tiene que ver con orientar el análisis hacia la praxis, hacia el funcionamiento del código.

No se trata de tomar el uso como un recurso metodológico para ver qué es lo que dicen realmente los hablantes sino de conocer lo que los hablantes hacen con el lenguaje (voluntaria o involuntariamente, consciente o inconscientemente, directa o indirectamente).

//La competencia comunicativa

Es un concepto que no se postula como universal ni como innato. Su pertinencia debe entenderse dentro del tipo de abordajes que propone la etnografía del habla, que siempre tiene como objeto de estudio el evento comunicativo (y está claro que es un “modelo” de evento a describir en cada situación en particular).

La competencia comunicativa es lo que necesitan saber los hablantes en las interacciones verbales para comunicarse con éxito. Hymes acuñó el concepto para designar esta habilidad que incluye y al

mismo tiempo, supera la competencia lingüística chomskiana: un niño adquiere no sólo la gramática para reconocer cuáles son las oraciones posibles de su lengua materna sino también la pericia para saber cuándo son pertinentes los enunciados. Y así como la competencia lingüística se despliega en contacto con la lengua materna, la competencia comunicativa es una habilidad que depende de los contextos de interacción a los que los hablantes estamos expuestos.

Cuándo, qué, con quién y cómo hablar se “aprende” en la práctica, interactuando con otros y en diferentes contextos. Se trata de un conocimiento más abarcativo que la competencia lingüística y para cuya delimitación el analista deberá:

- * acompañar la descripción gramatical con condiciones de pertinencia mediante los componentes observables en las interacciones reales.
- * registrar cómo se complementa el código gramatical con otro tipo de reglas del comportamiento (gestos, miradas, movimientos, entonaciones, etc.).

// Bernstein. Códigos restringidos, códigos amplios

Un trabajo muy difundido sobre la relación entre lenguaje y contexto social es el que emprende B. Bernstein y de cuya tarea resulta una delimitación de las “formas de habla” de las que los hablantes disponen en tanto sujetos sociales. A estas formas de habla las denomina códigos, que en un sentido amplio son sistemas generales de codificación con diferencias que estarán vinculadas a los tipos de relaciones sociales que se configuran en las diferentes situaciones comunicativas.

Es importante destacar aquí que el término código no equivale a lengua y que por lo tanto, no se trata de “sublenguas” o usos “defectuosos” de la misma. La presencia de uno u otro código tiene un origen “ambiental”, lo que de algún modo nos obliga a una descripción sociolingüística, desde el punto de vista metodológico. También nos obliga, como veremos, a ser muy rigurosos en cuanto a evitar interpretaciones que califiquen a un código como “mejor” que otro, o reducibles al grado de inteligencia verbal que posean unos hablantes sobre otros. Por esto mismo, Bernstein habla de orientación hacia uno u otro código y de acuerdo con las presiones sociales que actúan sobre los hablantes.

Código restringido: Es una forma de habla que en todas sus variantes se caracteriza por un alto grado de predicción del componente verbal y sintáctico del mensaje. Hay muchos contextos sociales que sólo permiten la aparición de un código de estas características. Pensemos por ejemplo en los que la configuración de roles es rígida, como las ceremonias religiosas o los ámbitos legales y militares. Son los contextos en los que el hablante ve restringida su libertad de expresarse fuera de su rol y con riesgo de sufrir impugnaciones por parte de los otros participantes, justamente porque la utilización de formas verbales y no verbales predecibles contribuye al reforzamiento de los roles.

Otra variante incluye las relaciones familiares en aquellas situaciones en las que hay máxima redundancia de lo verbal pero en las que la nueva información y las apreciaciones personales se expresan extraverbalmente. (“¿Cómo te fue hoy en el colegio?”, incia una interacción con alto grado de predicción sobre las formas verbales que le siguen pero que pueden adquirir distintas significaciones según los gestos, las miradas, el tono de voz, etc.). La relación interpersonal se fortalece mediante este canal, mientras lo verbal se mantiene restringido.

En una tercera variante, la redundancia del componente verbal es máxima pero la predicción de los mensajes extraverbales es menor. Es el caso en que nos valemos de formas verbales rutinarias porque no conocemos o conocemos poco a nuestro interlocutor. La información nueva se transmite por canales no verbales pero hay posibilidad de que se fortalezca o no la relación interpersonal. (“¿Venís siempre a este boliche?”, “¿Hace mucho que es profesor en esta universidad?”, “¿Sos nueva en el barrio?”).

Código restringido estructuralmente: Tiene más opciones para mensajes verbales y no verbales, pero las alternativas sintácticas son pocas y por lo tanto altamente predecibles. El vocabulario, por su parte, suele conformar un repertorio reducido. ¿En qué contextos puede aparecer este código? En principio, en todos aquellos en los que las relaciones sociales son inclusivas e involucran pocos participantes habilitados por los conocimientos compartidos acerca de las identificaciones y las conductas esperables. . Una

terminología especializada por sí sola no constituye un código de este tipo. Más bien podemos identificarlo en situaciones comunicativas en las que un observador pueda sentirse excluido. Otra característica es la fluidez y rapidez de los intercambios. Seguramente los hablantes no necesitarán personalizar los intercambios y los aportes personales se transmitirán más por sobreentendidos que por explicaciones cuidadosas y pormenorizadas. En estos intercambios lo importante no es tanto qué se comunica sino cómo se comunica. Ejemplos de uso de este tipo de código pueden observarse en las conversaciones entre adolescentes cuando quieren demostrar que forman parte de algún grupo de prestigio, los mensajes entre presos o los intercambios en que los hablantes (académicos, corredores bursátiles, etc.) necesiten demostrar su pertenencia grupal.

Ahora bien, todos podemos tener acceso a estas variantes del código restringido, de acuerdo con las distintas situaciones comunicativas en las que participemos. Una vez más, dependerá de nuestra exposición a los contextos (recordemos el ejemplo de la cancha de fútbol). Pero tengamos en cuenta que este código refuerza el tipo de relación social presente en la interacción y limita la posibilidad de indicar verbalmente diferencias personales. Bernstein señala al respecto que el tipo de aprendizaje que conlleva es inapropiado sólo para la educación formal. Esto no quiere decir que los hablantes no podamos participar exitosamente de una gran cantidad de interacciones locales, familiares, de grupos de identificación, sino, simplemente que en la escuela se da otro tipo de configuración de relaciones sociales-individuo-mensaje.

Código amplio: Se trata de un sistema con amplias alternativas sintácticas, lo que dificulta la predecibilidad en este nivel. Las intervenciones de los hablantes son más detalladas y explicitan las peculiaridades personales. La clave para la utilización de este código está en qué tanto (o mejor dicho, en qué tan poco) podemos sobrentender las intenciones, deseos, creencias, opiniones de otro. Nos vemos forzados a elegir opciones léxicas y sintácticas con más cuidado para exposiciones más detalladas. En pocas palabras, debemos hacernos entender y esto nos obliga a hacer el esfuerzo de tener en cuenta a nuestro interlocutor. La cuestión de los roles no está centrada en las expectativas compartidas (que cada cual mantenga su lugar en la relación) sino que tendremos un margen de libertad para definirnos en un rol. Debe generarse cierta “tensión” en la relación social que resulta beneficiosa para la aparición de un código amplio. Por supuesto, estamos suponiendo que estos roles que se apoyan en expectativas “no tan compartidas” (imaginemos las expectativas que tiene un niño que debe dar una lección por primera vez respecto de sus interlocutores) se construyen en las prácticas y son el resultado de cierto entrenamiento. El código restringido también se aprende pero garantiza cierta predecibilidad de conductas y roles que no están aseguradas en los contextos que requieren de un código amplio. Al aprender este tipo de código estamos aprendiendo a orientarnos más al canal verbal que al no verbal y a reflexionar sobre los requisitos del rol que ocupamos en los distintos contextos de interacción.

Nos interesa insistir, entonces, con que la orientación a uno u otro código no está ligada a la “psicología” o “inteligencia” de los hablantes individuales, sino a los distintos tipos de relaciones sociales que se dan entre los participantes de las situaciones comunicativas concretas. Es evidente que un niño de corta edad sólo estará entrenado en los códigos que su entorno familiar le ha facilitado y que su experiencia con contextos en los que deba definir su rol haya sido escasa o nula. Pero no podemos afirmar a priori una relación directa y generalizada de que a tal grupo social le corresponde tal manejo de códigos.

Desde el punto de vista sociolingüístico, sólo podremos extraer las variables extralingüísticas que operan en la aparición de uno u otro código con estudios de campo que nos permitan determinar cuestiones tales como los diferentes sistemas de roles familiares, el tipo de control social y la red de relaciones que vinculan lo familiar con lo institucional. (Recordemos que Bernstein postula de manera muy general cierta relación entre código restringido-clase obrera, ambos códigos-clase media y como resultado de ciertas observaciones dentro de una configuración de relaciones sociales particular: escuelas públicas inglesas, décadas del 60/70).

ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE

A la luz de los aportes descriptos hasta ahora cabe preguntarse qué competencias comunicativas posee un niño que ingresa a la escuela. Sabemos que la “competencia lingüística” está garantizada por la

exposición a una lengua materna, pero también está claro que las experiencias sociales de un niño de 5 años seguramente se reducen a su entorno familiar y algunas interacciones locales (vecinos, otros niños). En términos de discursos (como modos de representación y acción en el mundo) diríamos que se ha “impregnado” de un Discurso primario. Son **Discursos primarios** los que son aprendidos muy temprano en la vida, durante la primera socialización como miembros de familias particulares en sus entornos socioculturales. Conforman nuestra garantía inicial para entender quiénes somos y quién es la gente como uno, así como qué hacemos y en qué creemos.

Discursos secundarios son aquellos que aprendemos como parte de socializaciones en medio de varios grupos locales, provinciales, nacionales e instituciones que no son nuestro hogar, como iglesias, escuelas, grupitos de amigos y servicios públicos.

Para los primeros hablamos de adquisición – que es inconsciente – y para los segundos de aprendizaje, pues incluyen lo conciente y lo racional. Normalmente nos desempeñamos mucho mejor con lo que hemos adquirido que con lo que hemos aprendido.

La competencia en los variados formatos que conviven en las prácticas discursivas (interacciones que van desde “conversar adecuadamente con la barra de amigos” hasta “interactuar exitosamente con la empleada que atiende en una oficina de reclamos”) no es algo que se tenga alojado en el módulo del lenguaje a la espera de una situación concreta. Más bien el proceso parecería ser a la inversa: podemos reconocer patrones a través de las experiencias particulares (patrones que “llenamos” con los datos concretos y específicos de cada situación) para utilizarlos en otras experiencias sucesivamente.

La importancia del contexto socio-cultural es crucial: si nunca fuimos a un estadio de fútbol seguramente fracasemos en la interacción con el hincha que tenemos al lado si le decimos algo así como: “Este árbitro es políticamente incorrecto”. Pero lo más probable es que antes de emitir tal afirmación, intentemos reconocer ciertos patrones que subyacen a los comentarios entre hinchas. Está claro que dominar la jerga futbolística y utilizarla en los contextos adecuados no es una competencia innata y universal que poseemos los hablantes.

¿QUÉ SUCEDE EN LA ESCUELA?

Está claro desde esta perspectiva que en la escuela los niños empiezan a tomar contacto con situaciones comunicativas que no forman parte de sus experiencias previas. Tendrán que aprender, más que adquirir, habilidades para desenvolverse adecuadamente en un contexto institucional que posiblemente les ofrezca algunas similitudes con su Discurso primario, al menos inicialmente. (Pensemos en la idea muy difundida de que la escuela es “el segundo hogar”). Pero, de algún modo, esas experiencias previas tendrán que combinarse con las nuevas para que podamos hablar de otras “competencias comunicativas” tales como interactuar con la maestra, responder a una evaluación o escribir un poema para un acto escolar.

Un enfoque que retoma la idea de competencias comunicativas como habilidades que se aprenden socialmente son los llamados estudios de “literacies” (J.P. Gee). La traducción de este término necesariamente debe conservar el plural porque en realidad está refiriendo a “literacidades” como “habilidades de lectura” en un sentido amplio y no se restringe sólo a la “alfabetización” en un código en particular.

Un primer paso para entender qué hacemos los humanos frente a las sucesivas experiencias (incluyendo las situaciones comunicativas) a las que estamos expuestos es tener en cuenta la **naturaleza social de la mente humana**. Tenemos dos evidencias sobre el modo en que la mente procesa la información de manera **social**:

- * cuando se enfrenta con los datos de la experiencia, la mente humana no es tanto seguidora de normas como un poderoso reconocedor de modelos.
- * el conocimiento humano se distribuye básicamente a través de las personas y de diversos símbolos, herramientas, objetos y tecnologías.

Decir que la mente es “reconocedora de patrones” es hablar en primer lugar de que opera con los patrones extraídos de la experiencia y no con normas generales y descontextualizadas. Es crucial sin embargo señalar que los patrones más importantes para la reflexión y la acción no son ni demasiado generales ni demasiado específicos, son generalizaciones de un nivel medio entre estos dos extremos. Estas generalizaciones intermedias se denominan “significados situados”. “Situados” no significa “estáticos” y

no equivale a “definición”. Por el contrario, son patrones flexibles y transformables que provienen de la experiencia y que, a su tiempo, construyen experiencia significativa en algunos medios y no en otros. Siguiendo este concepto, un niño que ingresa a la escuela ya ha reconocido determinados patrones extraídos de su experiencia en situaciones comunicativas familiares o comunitarias locales que no necesariamente son las de la escuela. Pero obviamente podrá utilizarlos en nuevas experiencias y combinarlos con nuevos significados situados en los nuevos contextos.

El segundo aspecto que mencionamos involucra el papel que juega la institución como proveedora de un Discurso secundario en este aprendizaje. Dado que el mundo está lleno de patrones potencialmente significativos y la mente humana es hábil para encontrar patrones, algo debe guiar al alumno en la selección de patrones. Y dado que el conocimiento está “repartido” socialmente, esta guía debe estar en el rol del profesor y de sus compañeros más expertos así como en los planes de estudio que deben contemplar el aspecto social de los procesos de aprendizaje. Esto implica, entre otras cosas, atender a la “distancia” que pueda existir entre el Discurso primario que trae incorporado el niño y el Discurso secundario que le impone la escuela.

Para ver la naturaleza dinámica de los significados situados, imaginemos la generalización intermedia que cada uno tiene para un **dormitorio** y que evoca una imagen que conecta diversos objetos y las características típicas de un dormitorio, en relación, por supuesto a su experiencia sociocultural de habitaciones y viviendas. Si ahora cada uno agrega una heladera a su imagen deberá transformar el significado situado para un dormitorio manteniendo partes del mismo, suprimiendo otras y añadiendo, tal vez, cosas como un escritorio y un estudiante de la universidad. Ahora bien ¿Cuántos de nosotros tenemos los elementos para “transformar” nuestra generalización de un dormitorio en otra **situada** en el contexto de una universidad con dormitorios para sus estudiantes?

La moraleja es ésta: el pensamiento y el uso del lenguaje son una forma activa de **montaje** de significados situados que cada uno de nosotros necesita para la acción en el mundo. Pero este ensamblaje es siempre relativo a las experiencias del mundo definidas socialmente y es más o menos “normativizada” por los grupos socioculturales a los que cada uno pertenece y con los que comparte las prácticas. De ahí que en el contexto escolar, estas experiencias deban ser reguladas y estructuradas por los maestros y por los compañeros más avanzados para guiar a los aprendices a construir la “correcta” suerte de significados situados sobre la base de experiencias compartidas y modelos culturales compartidos.

El enfoque teórico de los estudios sobre literacidades sostiene que el espacio para que este rol pueda cumplirse debe estar constituido (generado, promovido) dentro de un Discurso (pedagógico) con perspectiva sociocultural, entendiendo Discurso como

una asociación socialmente aceptada entre formas de usar el lenguaje, (y otras expresiones simbólicas, y artefactos), formas de pensar, sentir, creer, evaluar y actuar que pueden ser usadas para identificarse como miembro de un grupo o red social significativa, o para señalar (que uno está desempeñando) un rol social significativo.

Esta definición conlleva la afirmación de que los Discursos son inherentemente ideológicos y que involucran valores que se definen a expensas de otros Discursos que se rechazan o marginalizan. Veremos en lo que sigue, cómo la cuestión de culturas orales vs. culturas escritas puede constituir distintos modelos ideológicos con importantes consecuencias en los estudios de las literacidades.

ORALIDAD Y ESCRITURA

En efecto, las distintas opiniones sobre culturas orales y culturas letradas reflejan que estamos ante un tema controvertido. Repasemos algunas de las posiciones más representativas:

// **Literacidad y herramientas cognitivas de orden superior**

Muchos ven la escritura como una herramienta cognitiva de orden superior, como lo muestran los trabajos de Vigotski y Luria en la zona central asiática de la (ex) Unión Soviética.

Estos autores concluyeron que las mayores diferencias que existen entre personas letradas e iletradas se dan en el proceso del razonamiento abstracto. Las respuestas de las personas iletradas estaban dominadas por sus expectativas prácticas y experiencias inmediatas y les costaba utilizar el lenguaje de un modo descontextualizado.

Sin embargo, hay muchos problemas con estos trabajos: no queda claro si el punto es la escritura o la escolarización en sí; no es fácil distinguir entre formas de literacidad y el rol del individuo en la sociedad. Por ejemplo, Scribner y Cole (1981) demuestran que quienes hablan y escriben Vai o árabe coránico en esa zona no presentan las características establecidas para el pensamiento como si lo hacen quienes escriben y hablan inglés (o ruso). El problema es que lo usan para relatar sus mitos y / o leer el Corán.

Además, encuentran muchos sujetos escolarizados en inglés, que han dejado la escuela muchos años antes de tomar las pruebas cuyo pensamiento no difería de los iletrados, árabes o Vais. Las diferencias eran evidentes, en cambio, entre los que concurrían a la escuela o la habían dejado poco tiempo antes. Encuentran, además, que vivir en ciudades parece tener mayor influencia en los modos de clasificación y de categorización.

// **Oralidad y literacidad como dos mundos diferentes**

Ong (1977, 1982) sostiene que la escritura, al asociar las palabras al espacio, aumenta las potencialidades del lenguaje ‘en todo cuanto pueda medirse’ y reestructura el pensamiento:

* Sin la escritura la conciencia humana no logra todo su potencial, no puede producir otras creaciones bellas y poderosas. En este sentido, la oralidad necesita la escritura y está destinada a producirla.

* La literacidad es absolutamente necesaria para el desarrollo no sólo de la ciencia, sino también de la historia, la filosofía, la comprensión explicativa de la literatura y de todo arte y también para la explicación del cambio lingüístico.

Ong caracteriza el pensamiento y la expresión en culturas orales aún en las sociedades tecnolozadas, como los marginados, los afroamericanos e hispanos en EEUU. Sostiene que tienen pensamiento aditivo en lugar de subordinativo: piensan por agregados; son redundantes, no analíticos, situacionales y no abstractos.

Wally Chafe (1985) sugiere que las diferencias en el proceso de habla y escritura tienen que ver con los productos finales: los escritos son más complejos, menos fragmentados, coherentes.

Llama la atención sobre el hecho de que el lenguaje escrito fomenta más la segmentación que el hablado, que es más del tipo cara a cara y más socialmente dependiente que el escrito. En realidad ve estas formas como dos polos en un continuo y considera que la distinción entre uno y otro modo – ya que no dependen sólo del canal – es muchas veces compleja.

// **Literacidad como modelo ideológico**

Las afirmaciones que vimos más arriba conforman lo que algunos autores (Gee, Street) denominan ‘el modelo autónomo’ de la literacidad, es decir, un modelo que afirma que la literacidad – o la escolarización con ese propósito – tiene efectos cognitivos per se, al margen del contexto en que existe y de los usos que tiene en una cultura.

Estos autores proponen a cambio que el reclamo por la literacidad sea ideológico. Un modelo ideológico, que lo entienden en términos de prácticas sociales concretas y lo teorizan en términos de las

ideologías en las cuales las diferentes literacidades están incluidas.

Toda tecnología, la escritura incluida, es una forma cultural y como tal tendrá el valor que le asigne una sociedad, en un momento histórico determinado. En nuestra sociedad, en este momento, está altamente valorada pero también desde hace un tiempo parece cada vez más indispensable dominar literacidades multimodales como las que exigen los medios informatizados. En un futuro, podrían ser incluso más valoradas que las monomodales, es decir, las que involucran únicamente codificación y decodificación de lenguaje verbal escrito. Por otra parte, el dominio de estas tecnologías puede en un momento considerarse “beneficioso para la sociedad” desde un punto vista político y en otro momento no. En Canadá, por ejemplo, durante el siglo XIX, por considerar a los analfabetos peligrosos, se lanzaron planes universales de alfabetización. Más tarde, debido a las lecturas que parte de las clases bajas realizaban, se valoró negativamente la alfabetización por considerar socialmente peligrosas a las personas que leían determinada literatura. En definitiva, el valor de cualquier herramienta tecnológica dependerá del valor de las “necesidades de uso” que le asigne una sociedad en un momento dado y no de sus propiedades intrínsecas.

La cuestión a superar parece ser comprender qué tanto se juega ideológicamente en la incorporación de la(s) literacidad(es). Que tengamos una herramienta para que el lenguaje sea más “ordenado” que en la oralidad no es realmente una diferencia sustentable. Hemos visto anteriormente (y veremos en detalle a continuación) que los textos orales tienen sus propias reglas y recursos, razón por la cual la comparación entre oralidad y escritura en términos de mejor-peor no tiene asidero teórico. Sencillamente, se trata de dos sistemas distintos desde el punto de vista funcional. Pero en cada uno de estos usos, como en toda práctica social que involucre al lenguaje, se juegan representaciones, creencias y valoraciones que afectan nuestra visión del mundo y por ende, nuestras posibles acciones sobre él.

// El trabajo de campo con Narrativas orales de experiencias personales

Queremos presentar, para finalizar, un ejemplo típico de trabajo sociolingüístico, que permite integrar los conceptos vistos hasta aquí, y que es el que puede realizarse con el estudio de las narrativas orales de experiencias personales. Nuevamente, debemos recurrir aquí a Labov (1967, 1972, 1991) quien define una narrativa como el relato en primera persona de una experiencia personal, en el cual el orden de las cláusulas (que relatan los hechos) corresponde con el orden de los sucesos relatados. La motivación para trabajar con narrativas es por lo menos doble: por un lado, porque permite al analista disponer de volumen de habla, y por el otro porque al narrar historias y experiencias personales relevantes para el hablante, el efecto de lo que llamáramos más arriba la paradoja del observador se ve, si no eliminado, al menos, mitigado en gran parte. Pero además, es una fuente productiva de trabajo con la oralidad y a la vez permite reconocer las estrategias de los hablantes en la presentación de la propia imagen. Constituye, además, una puerta de acceso a la identificación del manejo de diferentes estructuras sintácticas, diferencias que pueden explicarse en función de variables sociolingüísticas.

Además, al narrar una experiencia personal el hablante se ve comprometido en más de un sentido con aquello que relata. Por un lado, porque juega su imagen frente a su interlocutor, ya que estará contando una experiencia propia, según la cual podrá ser evaluado. Pero también, porque una narrativa obtenida en el marco de una interacción (supongamos una entrevista, o una conversación casual) expone al hablante a cuidar su imagen como narrador hábil e interesante. Lograr un buen relato de una experiencia hará que el hablante logre mantener su turno de habla, y con éste la atención de su audiencia.

Por supuesto, se trata de un trabajo en el que el hablante deberá equilibrar la tensión que existe entre contar una historia extraordinaria (condición necesaria para que un relato sea considerado una narrativa) con la cual retener la atención ajena, y hacer que la historia sea creíble (requisito también necesario, ya que una historia increíble, salvo que medie el pacto de ficción entre los interlocutores, hará que el interés se pierda inmediatamente). Este conocimiento forma parte de la competencia comunicativa propuesta por Hymes. Porque lo interesante es que contar una narrativa implica una actividad de exposición y por ende, de cuidado de la propia imagen, para algo que el hablante deberá desplegar una estrategia de organización de su relato con la que logre:

1. demostrar que su experiencia es lo suficientemente rica como para ser contada;

2. que su pericia como narrador está lo suficientemente desarrollada como para retener la atención de la audiencia y a la vez el turno de habla;
3. que su narrativa, que ha surgido como producto de una pregunta (en el caso de una entrevista) o como producto de una conversación, guarda relación con aquello de lo que se viene hablando y es pertinente para la pregunta que la elicitó.

En este sentido, la estrategia del hablante será evitar preguntas del tipo “¿y con eso qué?” que invalidarían los tres puntos recién señalados.

La narrativa, según Labov reconoce una estructura particular que consta de 6 componentes:

1. El resumen

No es una sección obligatoria, es decir, muchas veces las narrativas carecen de él. En el resumen se sintetiza el “evento más narrable” es decir, el suceso que motiva el relato. Implica el inicio de la narrativa. Si la narrativa surge como respuesta a una pregunta, el resumen intentará demostrar la pertinencia de la narrativa:

(P: ¿Y alguna vez tuviste alguna experiencia paranormal?)

R: Bueno, yo una vez vi a mi abuelo que había muerto un año antes.

Resulta que era un sábado... (continúa la orientación)

2. La orientación

En este segmento de la narrativa, el narrador presenta a los personajes de su historia, el escenario y las condiciones en las que se llevará a cabo. El tiempo típico de esta sección es el imperfecto:

En esa época, yo vivía en Bánfield con mis hermanos.

Y teníamos un vecino que siempre lavaba el auto en la vereda los domingos, y a nosotros nos gustaba mucho jugar con la espuma”.

Los datos de esta sección son verdaderos para toda la narrativa, y relatan características de la vida habitual del momento en el que los hechos sucedieron.

3. Complicación de la acción

En esta sección el hablante desarrolla el evento más narrable, y es donde aparece el inicio de la acción extraordinaria y el nudo de la misma :

En eso se me acerca un tipo de lo más bien, ¿no?, caminando, tranqui. Se me pone al lado y me muestra un arma, o lo que yo creí que era un arma, y me dice “dame la guita o te quemó”

En esta sección, el tiempo típico será el pretérito, o el presente histórico y no se relatarán hechos habituales sino los sucesos puntuales que son extraordinarios en la vida del hablante.

4. Evaluación

Quizá sea este el mayor aporte de Labov en el terreno de las narrativas. La pregunta es, si narrar una historia es contar lo que pasó, ¿por qué motivo los hablantes ocupan grandes partes de sus relatos hablando de lo que no pasó, o de sus sentimientos al respecto, o de lo que podría haber sucedido, etc.? A esto Labov lo llama evaluación y entiende que son los modos en los que los hablantes se relacionan con aquello que relatan. En otras palabras, diremos que es un intento de los hablantes por resaltar lo extraordinario de la historia como estrategia para retener la atención y el turno de habla. Si la narrativa ha surgido como respuesta a una pregunta, o en el contexto de una conversación sobre un tema en particular, la evaluación buscará también demostrar cuán relevante es en el evento comunicativo en el que se encuentra:

Imagínate el susto, que yo iba tan tranquila como si nada y de repente un tipo, que no sabés si está drogado o loco o qué y con un arma que te dice, dame todo.

Estas evaluaciones pueden realizarse de varias formas, y lo cierto es que aparecen a lo largo de toda la narrativa. Sin embargo, Labov reconoce la existencia de un segmento evaluativo diferenciado que suele aparecer justo antes de la resolución. La función adicional de este segmento evaluativo es detener la acción y administrar así el “suspenso” sobre el desenlace de la historia.

5. Resolución

También se trata aquí de cláusulas narrativas, en el sentido de que relatan hechos vinculados temporalmente. Se relata cómo se resolvió el suceso narrado.

6. Coda

esta sección es particularmente interesante, ya que, al igual que la evaluación cumple varias funciones al mismo tiempo. La primera función es la de indicar al interlocutor que la narrativa ha terminado, con lo que el narrador “hace entrega” del turno de habla y abre la posibilidad de preguntas y comentarios sobre su narrativa o bien un cambio de tema. La segunda función es traer nuevamente la conversación al tiempo presente, al cerrar la “ventana al pasado” que se abriera con el relato de la narrativa. Existe una surte de repertorio de codas típicas del tipo:

*y bueno, eso fue lo que me pasó
o bien
así que por suerte fue solo un susto.*

Lo interesante es que la Coda, al dar por cerrada la narrativa indica que el narrador no tiene más para decir, que su trabajo de narrador ha concluido, y que la pregunta “¿y qué pasó entonces?” ya no es pertinente, pues el cuento ha acabado.

Desde una perspectiva muy productiva de trabajo, Norrick (2005) propone pensar a la narrativa como el resultado de una negociación que se da en la interacción concreta entre los interlocutores. Esta perspectiva permite entender a las narrativas desde una mirada más comunicativa del evento particular, y exige que el analista tenga presentes los postulados de la etnografía del habla. Desde esta concepción, no sería ya la narrativa inherentemente narrable, sino que sería narrable en contexto. Esto permite explicar, por ejemplo, por qué algunas narrativas son posibles, o adecuadas en un contexto y no lo serán en otro. Es el caso de narrativas sobre temas tabú o con contenido altamente íntimo o escabroso. Concebidas desde esta mirada, las narrativas exigen al hablante no sólo habilidad para hacer interesante su relato, sino que también requieren de éste que se adecue a las normas de la comunidad de habla. Esto trae consecuencias en la interacción y en las identidades que cada participante construye para sí. Por supuesto, el conocimiento de esta adecuación forma parte de la competencia comunicativa.

Un rasgo interesante de las narrativas como medio de acceder al uso del lenguaje, es que se trata de una actividad cooperativa, en un doble sentido. Por un lado, porque serán los hablantes quienes se pongan de acuerdo (negocien) respecto de lo pertinente de una narrativa para un contexto determinado. Por el otro, porque los interlocutores se comportan de manera tal que alientan al narrador en su relato, por medio de comentarios, gestos, risas o preguntas. En el caso de que el tema sea ‘delicado’, el hablante requerirá de sus interlocutores un mayor apoyo que reafirme activamente el pacto que establecieron al aceptar que esa narrativa es adecuada a ese contexto.

En su triple función: la referencial (que relata qué fue lo que pasó); la evaluativa (que vincula al hablante con aquello que relata), y la interaccional (que establece un sistema de aceptaciones y negociaciones contextuales entre los participantes del evento comunicativo), la narrativa es un espacio productivo para el trabajo del analista. Labov analiza las narrativas de un grupo de adolescentes negros del Harlem y las compara con otras. Descubre que la complejidad sintáctica, así como los tipos de evaluación de las narrativas, se vinculan con variables no lingüísticas como nivel de instrucción y edad. Por ello, el trabajo con las narrativas resulta de interés, ya que permite, dada una población determinada, poder identificar cuál es el punto de partida de los hablantes, en el sentido de cuáles son los conocimientos previos con los que se acercan, y cuál es el grado de entrenamiento en el trabajo de contar narrativas con el que cuentan. Por supuesto, cuál es la representación que los hablantes tienen de sí, de sus interlocutores y de su propia experiencia, son datos que también surgen del análisis de las narrativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS - BIBLIOGRAFÍA EN ESPAÑOL

Bernstein, B. 1964. Códigos amplios y restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias, en P. Garvin y Y.Lastra de Suárez (comps). Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México D.F. UNAM.

Duranti, A. 1992. La etnografía del habla. Hacia una lingüística de la praxis, en F. Newmeyer (comp.) Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. Tomo IV: El lenguaje: contexto socio-cultural. Madrid, Visor.

Gumperz, J. 1962. Tipos de comunidades lingüísticas, en P. Garvin y Y.Lastra de Suárez (comps). Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México D.F. UNAM.

Hymes, D. 1964. Hacia etnografías de la comunicación, en P. Garvin y Y.Lastra de Suárez (comps). Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México D.F. UNAM.

Labov, W.: 1983. Modelos sociolingüísticos. Cátedra, Madrid.

Raiter, Alejandro; Zullo, Julia. 2004. Sujetos de la lengua. Barcelona, Gedisa.



GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

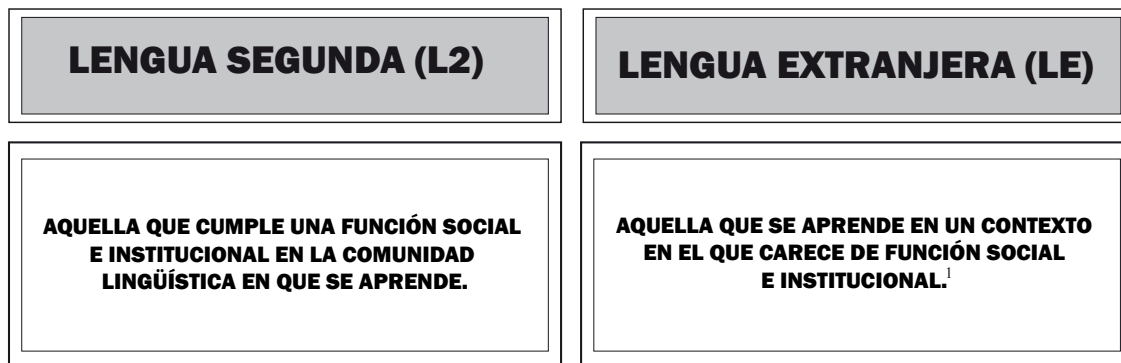
DOROTEA LIEBERMAN

Universidad de Buenos Aires



1. QUÉ ES UNA SEGUNDA LENGUA

La adquisición / aprendizaje de una lengua extranjera está en relación directa con el contexto en que se lleva a cabo la internalización del nuevo sistema lingüístico y cultural. Dependiendo del papel que tenga la lengua meta en el ámbito geográfico en que se desarrolla el proceso, se establece esta dicotomía conceptual:



Así, por ejemplo, en la Argentina, el español es segunda lengua para quienes vienen a estudiarlo aquí, para los inmigrantes (no hispanohablantes), así como para aquellas comunidades que, siendo originarias del territorio nacional, poseen, sin embargo, otra lengua materna (o L1)². “En nuestro país existe un número importante de pueblos indígenas; sólo para mencionar los más numerosos: kolla, mapuche, guaraní, pilará, toba, wichi, mocoví, chorote, (...) entre otros. Según la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005, complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001, del Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC), el total de estos pueblos alcanza una cifra de 485.460.”³ En esta misma línea, Cristina Messineo y Ana Hecht, sostienen que: “Argentina ha negado históricamente la presencia indígena en su territorio. Sin embargo, a partir de la recuperación democrática surgen nuevas legislaciones en relación con los derechos aborígenes.” Según datos de la mencionada encuesta en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires residen 64.362 indígenas, de diversas etnias. Con lo que –además de la población migrante proveniente de los países limítrofes– “esta cifra da cuenta de que el 16% de la población indígena total del país se concentra en la provincia de Buenos Aires.”⁴ Agregan luego que la situación sociolingüística de tal población, en especial la de los niños, presenta variados matices de bilingüismo, y su complejidad y diversidad es muchas veces invisibilizada por el sistema educativo de las escuelas públicas a las que asiste la mayoría de estos niños.

El término “bilingüismo” puede considerarse de dos maneras: en primer lugar, se habla de un bilingüismo “social”, cuando se hace referencia a la coexistencia de dos lenguas en una misma comunidad de habla; pero también puede denotar una situación “individual”: cuando se relaciona con los grados de competencia que una persona posee de las dos lenguas y con los factores que intervienen en el proceso de adquisición. No obstante, tales variables (sociales e individuales) se entrecruzan en situaciones específicas de contacto lingüístico. En este sentido –sostienen las autoras– es importante tomar en cuenta dos nociones: la de **competencia comunicativa** y la de **semihablante** o **bilingüe pasivo**. Este último concepto hace referencia a quienes se encuentran dentro de los límites de una comunidad de habla y que, a pesar de pertenecer social y culturalmente a esa comunidad, de tener competencia comunicativa en esa lengua, son hablantes lingüísticamente marginales. “Un semihablante -dicen (op. cit.: 3)- es alguien que entiende más de lo que

¹ Santos Gargallo, I. (1999: 21).

² A lo largo del documento utilizaremos las abreviaturas: L1 (primera lengua), L2 (segunda lengua), LM (lengua materna), LO (lengua objeto). El término “materna” se utiliza básicamente cuando se trata de la adquisición de tal lengua por parte de los niños. L1 es, en realidad, la lengua materna pero en contraste con el aprendizaje de una lengua 2 o una lengua extranjera. Claro que existen contextos de bilingüismo, en los el niño adquiere dos lenguas de manera simultánea.

³ Pozzo, M. I. (2007).

⁴ Messineo, C. y A. C. Hecht (2005: 2).

puede transmitir: sus habilidades receptoras superan sus destrezas productivas”.

Por otra parte, en Ramón Lista, provincia de Formosa, se ha llevado a cabo el Proyecto de investigación: “Lenguas en contacto. Asistencia técnica al Programa de Desarrollo Integral Ramón Lista (Programa DIRLI)”, en el que interactuaron investigadores de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA y del CONICET. Se trató de un proyecto de educación intercultural bilingüe para las comunidades wichí del citado departamento. Sus objetivos fueron: a) contribuir a la transformación del wichí en lengua de instrucción, y b) sentar las bases para la enseñanza del español como lengua segunda. Y sus conclusiones preliminares son:

“(…) la población de Ramón Lista no interactúa de manera bilingüe, sino que está constituida por población que habla distintas lenguas. La vida cotidiana del departamento se desarrolla en la lengua que le pertenece culturalmente a cada grupo. Las actividades como la producción de la miel, la confección de las artesanías de chágua y la cría de caprinos se desarrollan en wichí. La comercialización de esos productos, la educación, la salud y la compra en los negocios (pertenecientes en general a personas provenientes de otras zonas, provincias o países limítrofes) se realiza primordialmente en español o en forma bilingüe.”⁵

Teniendo en cuenta estas diferencias de situación y contexto sociolingüístico, ¿cómo se vincula el proceso de adquisición de una L2 con el de convertirse en miembro de la comunidad en la que esa L2 es la lengua institucional? Dijimos que hacemos referencia a individuos que poseen una competencia comunicativa que les permite transmitir oralmente, sus intenciones como hablantes al resto de los miembros de la comunidad, la que, a su vez, los comprende sin dificultad. Sin embargo, la adquisición de una lengua no se reduce a la oralidad, sino que es un proceso más complejo, en especial si tomamos en cuenta el contexto de la escolarización: el aprendizaje⁶ de la lectura y la escritura. En este sentido, ¿sería posible afirmar que la lengua oral constituye la L1 de tales hablantes y la lengua escrita la L2: la que está por aprenderse en la escuela?

2. EL ESTADO DEL ARTE EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Hagamos un breve recorrido a través de los métodos de enseñanza de segundas lenguas, las teorías lingüísticas subyacentes y las teorías del aprendizaje⁷ a lo largo del SXX. Recordemos que al hablar de la enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera se tienen en cuenta cuatro destrezas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita, de modo que –como veremos– cada enfoque alienta una o más de estas destrezas, pero no hace el mismo hincapié en todas ellas.

// 2.1. Conductismo

En 1957, B. Skinner elabora en Harvard, su obra *Verbal Behavior*, una teoría del aprendizaje que se apoyó en la psicología conductista. Se trata de un enfoque antimentalista basado en datos empíricamente observables del comportamiento humano. El ser humano se considera un organismo capaz de un amplio repertorio de conductas, que dependen de tres elementos cruciales: un estímulo, que sirve para provocar la conducta, una respuesta, desencadenada por el estímulo y un refuerzo que sirve para marcar si la respuesta ha sido apropiada o no, y alienta la repetición o supresión de la respuesta en el futuro.



⁵ Informe del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.

⁶ Veremos enseguida la distinción que establece la teoría entre “adquisición” y “aprendizaje”.

⁷ En este apartado, seguimos en lo esencial lo expuesto por Richards y Rodgers (1986).

El aprendizaje se alcanza a través de un proceso de asociación del estímulo y la respuesta. El refuerzo (premio o castigo a la respuesta, según sea correcta o no) se vuelve un elemento vital en este proceso porque aumenta la posibilidad de que el comportamiento se repita y se vuelva un hábito.

La teoría lingüística subyacente a este método es el estructuralismo norteamericano. Por eso, el enfoque es inductivo, de modo que los procesos de generalización y discriminación se realizan a partir de ejercicios de automatización denominados drills. Sus objetivos específicos son la comprensión auditiva y la producción oral. El orden de las destrezas es escuchar, hablar, leer y escribir. Las estructuras clave que se quieren enseñar se presentan en un diálogo que las contextualiza.

// 2.2. El enfoque natural: adquisición vs aprendizaje

Este modelo pretende dar cuenta del caso de los alumnos que estudian y comprenden las reglas de la LO, pero no son capaces de comunicarse en ella, o el caso de alumnos que obtienen malos rendimientos en los exámenes de gramática, pero son eficaces en la comunicación. Fue propuesto por el lingüista norteamericano Tracy Terrel (1977; 1982) como una “nueva filosofía” para la enseñanza de lenguas. Desde la Lingüística Aplicada, Stephen Krashen elaboró una teoría de adquisición de Lenguas 2as para el enfoque natural, y ambos publicaron en 1983 *The Natural Approach*.

El término “natural” se relaciona con la adquisición en medio natural de la lengua materna (LM) por parte de los niños. Krashen propone que los adultos que adquieren una lengua desarrollan a la vez dos sistemas para usarla: uno, adquirido, que tiene lugar de forma similar a la adquisición de la LM en los niños, otro, **aprendido**, desarrollado conscientemente y casi siempre en situaciones formales. El énfasis se pone en la exposición al **input**⁸ más que en la práctica y en lograr condiciones óptimas de preparación emocional para el aprendizaje; un período prolongado de atención a lo que oyen antes de producir lengua. En este enfoque la comprensión cumple un papel central.

La teoría lingüística que subyace al enfoque es la que sostiene que la función primaria de la lengua es la comunicación. Como los autores hacen hincapié en enseñar las habilidades comunicativas, sostienen que el enfoque natural es un ejemplo de método comunicativo, por lo que las estructuras gramaticales no requieren un análisis explícito por parte del profesor, ni en los materiales didácticos. La lengua es un medio para transmitir mensajes y la adquisición sólo se produce cuando las personas pueden entender los mensajes de la LO. La teoría del aprendizaje de este enfoque sostiene que hay dos maneras diferentes de desarrollar la competencia en una L2 o E:

* **La adquisición**, que consiste en un camino natural, paralelo al desarrollo del lenguaje en los niños, es un proceso inconsciente que implica el desarrollo natural del manejo de la lengua a través de su comprensión y su uso. Las habilidades lingüísticas se internalizan de forma natural, sin atención consciente a las formas. Krashen asume que la adquisición de una LE es un proceso de construcción creativa, no consciente.

* **En contraste**, el aprendizaje se refiere a un proceso consciente, en el que se desarrollan hipótesis acerca de la lengua. Su resultado visible es el conocimiento explícito de las formas, y la habilidad de verbalizar dicho conocimiento. Para que ocurra el aprendizaje, se requiere la enseñanza formal y la corrección de errores, que ayuda a desarrollar las reglas aprendidas. A partir de contextos lingüísticos artificiales se introducen determinados aspectos gramaticales. Se trata de un conocimiento metalingüístico. De acuerdo con el enfoque natural, el aprendizaje no conduce a la adquisición.

Krashen desarrolla una serie de hipótesis que fundamentan el método:

⁸ Se trata de la palabra inglesa para definir los datos lingüísticos a los que está expuesto el hablante.

1. La hipótesis del input

Según la cual, para que quienes adquieren una L2 progresen al estadio siguiente, necesitan comprender el input que incluye una estructura que es parte del estadio siguiente. La fórmula es “i + 1” (es decir, input que contiene estructuras un poco más altas que el nivel del aprendiente). O sea que se implica una jerarquía lingüística de complejidad estructural. De acuerdo con Baralo (1999:61), si se supera esta dificultad, se hace imposible la adquisición, dado que el sujeto no posee la suficiente madurez cognitiva (o los suficientes conocimientos sobre la L2) como para asimilar estructuras más complejas. Por otra parte, lo mismo sucede en el proceso de adquisición de la LM por parte de los niños (véase al respecto la nota al pie 13 con el ejemplo que da Anula Rebollo). La situación ideal de aprendizaje es –según esta autora– la del input controlado y adecuado al nivel del que aprende (véanse más abajo, en el apartado 4, los errores inducidos por mala instrucción).

2. La hipótesis del monitor

El sistema lingüístico adquirido es el que nos permite producir los mensajes cuando nos comunicamos en una LE, mientras que el aprendizaje consciente sólo puede funcionar como un monitor o editor que comprueba y corrige la producción (output) del sistema adquirido. Según esta hipótesis podemos hacer uso de nuestro conocimiento aprendido para corregirnos cuando nos comunicamos., pero ésa es la única función del aprendizaje consciente.

Hay 3 condiciones que limitan el uso exitoso del monitor:

- * Tiempo. Debe haber tiempo suficiente para que un aprendiente pueda elegir y aplicar la regla aprendida.
- * Enfocar la forma. Se trata de que el hablante preste atención a aspectos formales del input, que normalmente serían ignorados durante la comunicación genuina. Se hace hincapié en la importancia de las formas como vehículos a través de los cuales se expresa el contenido.
- * Conocimiento de las reglas. El usuario debe conocer las reglas. El monitor funciona mejor con reglas sencillas. Por ejemplo: es más fácil que el monitor pueda actuar en una actividad de comprensión lectora o de escritura, que en una interacción oral, porque en la comprensión lectora o en la escritura se dispondrá de más tiempo y se podrá poner atención a la forma.

3. La hipótesis del orden natural

La adquisición de las estructuras gramaticales procede en un orden que puede predecirse. La investigación en adquisición de lenguas maternas ha demostrado que ciertas estructuras gramaticales o morfemas se adquieren antes que otros, independientemente de las respectivas lenguas. Y el mismo orden natural se ha demostrado en la adquisición de las L2as. En palabras de Baralo (1999: 64): “Los estudios de secuencias de adquisición de morfemas en español /LE no presentan datos definitivos (...) pero sí se advierte una cierta secuencia semejante a la del español nativo en la medida en que es común que se adquieran primero las marcas de los morfemas que indican el plural antes que las marcas que indican el femenino; o que aparezca antes el adverbio espacial que el temporal...” A diferencia de lo que podría intuirse, muchas veces se adquieren primero reglas que no fueron enseñadas aún y que no son las más simples o más sencillas. Mostramos como ejemplo un texto producido por una alumna japonesa de nivel pre-intermedio, en un estadio en que están recibiendo por primera vez instrucción explícita acerca del uso del pretérito imperfecto para la descripción:

¿CÓMO ERAN LAS RELACIONES ENTRE EL HOMBRE Y LA MUJER?

**ANTES DE LA SEGUNDA GUERRA LOS HOMBRES TENÍAN TODAS LAS FUERZAS.
HABÍA UNA PALABRA SOBRE LA MUJER:
A LA MUJER NO LA TENÍA SU CASA EN TODO SU VIDA.
CUANDO ELLA ERA UNA CHICA TENÍA QUE OBEDECER A SU PADRE.
CUANDO ELLA ESTABA CASADA, TENÍA QUE OBEDECER A SU ESPOSO.
CUANDO ELLA ERA VIEJA, TENÍA QUE OBEDECER A SU HIJO.
NORMALMENTE UN PRIMERO HIJO SUCEDÍA TODOS FORTUNA DE CASA.
LOS HOMBRES SOLAMENTE TENÍAN LOS DERECHOS DE VOTO.
CUANDO UNA PAREJA SALÍA, EL HOMBRE CAMINABA ANTES Y LA MUJER DESPUÉS DEL HOMBRE.
EL HOMBRE TRABAJABA AFUERA DE SU CASA, Y LA MUJER TRABAJABA EN SU CASA.
SIN EMBARGO DESPUÉS DE LA GUERRA, EL SOCIO CAMBIABA MEJOR PARA LAS MUJERES.**

Obsérvese que la alumna expresa perfectamente su intención comunicativa mediante un texto cohesivo y una progresión temática coherente, lograda gracias al uso correcto de formas gramaticales sobre las que hasta el momento no recibió instrucción formal (por ejemplo: el uso de preposiciones o de conectores temporales). Los errores son signos de los procesos de desarrollo natural, y durante la adquisición (pero no durante el aprendizaje) se ha podido constatar que los errores de desarrollo son similares, independientemente de cuál sea la LM de los aprendientes.

4. La hipótesis del filtro afectivo:

el estado emocional de un aprendiente se comporta como un filtro que deja pasar, impide o bloquea el input necesario para la adquisición. Se han identificado tres clases de variables afectivas relacionadas con la adquisición de L2as:

- 1) Motivación
- 2) Confianza en sí mismo
- 3) Ansiedad

Según esta hipótesis, los adquirentes con un filtro afectivo más bajo buscan y reciben más input, interactúan con más confianza y son más receptivos. El filtro afectivo, que aparece en la adolescencia, es alto en los más ansiosos, que sufren temor o vergüenza.

En síntesis, el Enfoque Natural está diseñado para ayudar a los principiantes a pasar a un nivel intermedio. En otras palabras, puesto que el programa enfoca básicamente la comprensión antes que la producción, el papel pasivo del alumno se convertirá gradualmente en activo, en la medida en que comience a producir en la L2 y a interactuar con sus compañeros y con el profesor.

// 2.3. El método comunicativo y el enfoque por tareas

Sobre la base del concepto de competencia gramatical de Chomsky (1957), y en el marco de la etnografía de la comunicación, Dell Hymes acuña el término de competencia comunicativa. Lo define como el conjunto de habilidades que se aprenden en el proceso de socialización y que abarca no sólo el conocimiento de la gramática, sino el de los usos de la lengua en distintas situaciones sociales. El interés pasa a centrarse en el manejo de la comunicación más que en dominar las estructuras gramaticales. La enseñanza de la lengua comienza a enfocar las “necesidades” del aprendiente. ¿Qué significados necesita comprender y expresar un hablante no nativo? ¿Cuáles son los usos comunicativos del lenguaje?

Se sistematizan dos clases de significados que subyacen a los usos comunicativos de la lengua:

- * las categorías nocionales: tiempo, secuencia, cantidad, locación, frecuencia
- * las categorías funcionales: pedidos, denegaciones, ofertas, quejas, etc.

Queda establecida la interdependencia entre lengua y comunicación: siempre hay al menos dos partes involucradas en una interacción o negociación, en la que una de las partes tiene una intención, y la otra responde o reacciona ante tal intención.

La versión “débil” de este enfoque se centra en proveer a los aprendientes de oportunidades de usar su L2 / LE con fines comunicativos. La versión “fuerte” sostiene que la lengua se adquiere a través de la comunicación, de modo que es necesario estimular el desarrollo del lenguaje en este sentido.

El enfoque comunicativo es una visión antiestructuralista, según la cual, el aprendizaje de una lengua forma parte de una perspectiva más general, a la que suele hacerse referencia como: “aprender haciendo”. La lengua debe estudiarse en un contexto sociocultural más amplio de uso, que incluye participantes, comportamientos y creencias.

La teoría de la lengua que subyace es la de la competencia comunicativa de Hymes, según la cual, lo que un hablante necesita es pertenecer a una comunidad de habla. Dos décadas más tarde, R. Ellis publica su libro Enseñanza-aprendizaje de lenguas basado en tareas. Define esta noción como la actividad que sirve para hacer que los alumnos produzcan emisiones de lengua que se utilizan para transmitir mensajes (comunicación real), sin tener en cuenta mayormente la “precisión” gramatical.

¿En qué se diferencia una tarea de una “actividad”, un “ejercicio” o un “drill”? Su definición es problemática. Los autores no han llegado a ningún acuerdo al respecto. Teniendo en cuenta su objetivo, se trata de una actividad que implica necesariamente el uso de la lengua. ¿Debe el término “tarea” referirse sólo a actividades enfocadas primariamente en la transmisión de mensajes o debe incluir además actividades que reflejen el uso correcto de la lengua por parte de los aprendices? Al parecer, la diferencia se encuentra en el medio para alcanzar el objetivo de usar la lengua.

Para Widdowson (1996) se trata de una falsa dicotomía. Si uno quiere hacer una reserva de pasaje aéreo, por ejemplo, deberá conocer las formas lingüísticas para explicar a dónde va a viajar, qué día, etc. A la inversa, para completar los blancos de un ejercicio eligiendo entre el presente o el pretérito perfecto compuesto el aprendiente deberá comprender el significado de las oraciones para saber qué tiempo debe usar. Para este autor, lo que está en juego, en realidad, es el “tipo” de significado involucrado. Por lo que una tarea se relaciona con “significado pragmático”, es decir, el uso de la lengua en contexto, en cambio, un ejercicio se relaciona con “significado semántico”: los significados sistemáticos que tienen las formas independientemente del contexto⁹.

ENFOCANDO EL SIGNIFICADO	ENFOCANDO LA FORMA
TAREAS LOS PARTICIPANTES FUNCIONAN PRIMARIAMENTE COMO USUARIOS DE LA LENGUA. EL APRENDIZAJE ES INCIDENTAL.	EJERCICIOS EL PARTICIPANTE FUNCIONA PRIMARIAMENTE COMO UN APRENDIENTE. EL APRENDIZAJE ES INTENCIONAL.

En realidad, al ejecutar una tarea, el aprendiente como tal se enfoca por momentos en la forma y, al mismo tiempo, atiende al mensaje que desea transmitir.

⁹ En efecto, las formas tienen un significado conceptual. Un sustantivo como hombre, por ejemplo, se define como: [+ ‘humano’] comparado con animal, [+ ‘adulto’] comparado con niño, [+ ‘masculino’] comparado con mujer. El significado pragmático, en cambio, se relaciona con la situación de la comunicación y la intención comunicativa del hablante. Aunque, al hablar de “significado semántico” en el contexto de un ejercicio, es posible que el autor se refiera más bien al significado gramatical: función sintáctica, restricciones en cuanto al orden de palabras, concordancia, etc.

En cuanto a la teoría del aprendizaje que subyace a este método, según Richards y Rodgers (ver bibliografía), poco y nada se ha escrito sobre ella. Aunque, de acuerdo con algunos autores, toda actividad en la que se usa la lengua para llevar a cabo tareas significativas promueve el aprendizaje. El aprendiente debe estar en un contexto de uso lingüístico “auténtico”. Sin embargo, no debemos olvidar que en el aula de E/L2, las actividades que se llevan a cabo: “comprar un pasaje”, “hacer una reserva de hotel”, “ir de compras”, “hacer el pedido en un bar”, etc., son ficticias.

Comentario: en rigor, todos los profesores utilizamos lo que nos resulta más útil de cada enfoque, con el objeto de promover el aprendizaje, la motivación y también como respuesta a las necesidades que plantean los alumnos, ya que no todos los grupos son iguales. Parecería que hoy día, salvo para los “comunicativistas” a ultranza, no es posible obviar la enseñanza explícita de las formas, que son las que en definitiva se toman en cuenta a la hora de la evaluación, especialmente de la producción escrita. De hecho, a partir de la última década, la mayor parte de las propuestas pedagógicas se basan en el principio denominado **atención a la forma** o “instrucción enfocada en la forma”. Es un tipo de instrucción que induce al aprendiente a dirigir la atención hacia las formas como vehículos a través de los cuales se expresa el contenido. Se trata de manipular el input con el objeto de facilitar la adquisición (Alonso, R., 2004: 1).

// 2.4. La Gramática Universal. Una teoría de principios y parámetros

Observemos el siguiente texto producido por un alumno brasileño:¹⁰

HOLA DORI!

¿QUÉ TAL?

SOY EDUARDO ALUMNO DEL NIVEL PRE INTERMEDIO DE LA ESCUELA DE LENGUAS VIVAS!

**A MI ME GUSTARIA SABER COMO HAGO SOBRE EL PARCIAL, PORQUE SÉ QUE NO ESTOY FRECUENTE
A LAS CLASES MÁS ES PORQUE ESTA MUY DIFÍCIL EN LA UNIVERSIDADE.
NO ESTOY CONSEGUINDO CONCILIAR LAS CLASES COM LA UBA.**

**ESTABA PIENSANDO DE PARAR ESTE BIMESTRE Y RETOMAR LAS CLASES EN MEADOS DE OUTUBRO.
ME ENCANTARIA PODER CONTINUAR HACENDO EL CURSO PORQUE NO QUIERO HABLAR EQUIVOCADO
CON LAS PERSONAS Y TAMPOCO NO ME COMUNICAR DERECHO CON MIS FUTUROS PACIENTES.
ES NOTABLE LA DIFERENCIA GRAMATICALMENTE ENTRE YO Y OTRO AMIGO QUE VINO
CONMIGO PERO ÉL NO HACES NINGUNO CURSO DE ESPAÑOL!!!**

**PERO QUE PASA ES QUE SÉ QUE NO ME DEDIQUE EL SUFICIENE EN EL PRE INTERMEDIO...
VOY A LA CLASE LUNES Y CHARLAMOS SOBRE SU SUGERENCIA.**

**GRACIAS
TE SALUDO
EDUARDO**

¿Por qué creen ustedes que Eduardo comete estos errores y no otros? Como veremos en el apartado 4, hay teorías específicamente formuladas para el análisis de los errores durante el proceso de adquisición / aprendizaje de una segunda lengua. Es decir, a lo largo de la formación de la interlengua, cuando el alumno va elaborando sus hipótesis acerca de las reglas de la L2.

Noam Chomsky, quien adopta un punto de vista **cognitivo** para el estudio de la gramática, sostiene que el objetivo del lingüista consiste en determinar qué es aquello que un hablante sabe sobre su lengua nativa, que le permite hablarla y comprenderla. Podría afirmarse, en este sentido, que un hablante nativo conoce o sabe la gramática de su propia lengua. En efecto, cualquier hablante nativo del español puede

¹⁰ Se trata de un correo electrónico.

aseverar que la negación de un enunciado como La casa tiene patio es La casa no tiene patio y no: *La casa tiene no patio. Un hablante nativo también está en condiciones de **interpretar** (asignar significado a) una expresión ambigua, como Compró el auto caro. No obstante, este conocimiento gramatical es **tácito**, inconsciente: no es explícito. Por lo que no tendría sentido preguntarle a un hablante nativo del español: “¿Cómo se forman las oraciones negativas en su lengua?” puesto que los seres humanos no conocen de manera consciente los procesos involucrados en hablar o comprender su propia lengua¹¹.

En su trabajo de los años 60, Aspectos de la **Teoría de la Sintaxis**¹², Chomsky traza una distinción entre la **competencia** (el conocimiento implícito que posee el hablante nativo, que le permite formar e interpretar palabras, frases y oraciones) y la **actuación** (lo que los hablantes dicen o comprenden efectivamente). **Competencia** es, entonces, “el conocimiento que el hablante – oyente ideal tiene de su lengua”, mientras que la **actuación** es “el uso efectivo de la lengua en situaciones concretas” (Chomsky, op. cit.: 4).

Con la aparición de estos conceptos, la “gramática” deja de ser un objeto de estudio externo, para transformarse en un complejo sistema interior que forma parte de la mente – cerebro del hablante. Para Chomsky la lengua es innata y forma parte de un complejo sistema cerebral. La gramática de una lengua informa acerca de lo que se debe saber para tener la competencia de un hablante nativo.

En otras palabras: al abordar la competencia lingüística de un hablante nativo, estamos estudiando un sistema cognitivo **internalizado** en la mente-cerebro del hablante (**lengua – I**). Ajustando los conceptos: la gramática de una lengua es una teoría de la lengua – I. Lo que hace el lingüista es intentar “descubrir” el sistema internalizado que posee el hablante nativo.

Lo que Chomsky busca es diseñar la teoría de una Gramática Universal (GU), que podría considerarse una generalización de las gramáticas de las lenguas – I particulares, hacia una gramática de todas las posibles lenguas naturales humanas. La teoría de la GU debe satisfacer un número de criterios de adecuación. Es decir, debe ser **adecuada para describir** todas y cada una de las lenguas humanas. Además, debe ser **explicativa**: debe dar cuenta de las propiedades relevantes de todas las lenguas. Una tercera condición que debe cumplir una GU es la de ser **máximamente limitada** (constrained): debe proporcionarnos herramientas técnicas que sean tan limitadas en su poder expresivo que sólo puedan usarse para describir lenguas naturales (y no otros sistemas comunicativos).

Una manera de limitar las gramáticas es suponer que las operaciones gramaticales obedecen a ciertos **principios** lingüísticos, y que cualquier operación que viola esos principios relevantes llevará a su agramaticalidad. De acuerdo con lo dicho, una gramática es un conjunto restringido de principios generales, comunes a todas las lenguas, que lleva asociado un conjunto, también restringido, de **parámetros** responsables de la variación entre las lenguas. Unos y otros especifican qué estructuras son posibles y cuáles no.

Los **principios** son, entonces, condiciones de buena formación que tienen validez universal y que el hablante conoce porque forman parte de la facultad humana del lenguaje (dotación genética). Ello explica que el niño adquiera en un período muy corto de tiempo, sin instrucción ni experiencia, algo tan complejo como es una lengua. Las razones que justifican el carácter innato (genéticamente determinado) del principio son dos: por un lado, no hay ninguna necesidad lógica para que las lenguas sean como son, y por otro, no existe una forma plausible de explicar su adquisición por mecanismos de aprendizaje, dados el escaso e irrelevante papel desempeñados por la experiencia y la instrucción¹³. “La existencia de propiedades comunes a todas las lenguas no es incompatible con la observación manifiesta de que las lenguas son

¹¹ En todo este párrafo, estamos traduciendo y adaptando a Radford, A. (2004): *Minimalist Syntax, Exploring the Structure of English* (ver referencias en la bibliografía).

¹² Noam Chomsky, Massachusetts, MIT, 1965. Versión española de 1970, Madrid, Aguilar.

¹³ Cfr. “El problema de Platón”, Chomsky (1988b), donde se habla de la pobreza de estímulos a la que se ve expuesto el niño que adquiere su lengua materna. En cuanto al escaso o nulo papel de la instrucción, Alberto Anula Rebollo cita el caso de un niño que al volver de la escuela le cuenta a un adulto:

Niño – La profe sostenió los conejitos y nosotros los acariciamos.

Adulto –¿Has dicho que la profe sostuvo los conejitos?

Niño –Sí.

Adulto –¿Qué has dicho que hizo?

Niño – Sostenió los conejitos y los acariciamos.

Adulto –¿Y los sostuvo con fuerza?

Niño –No, los sostenió suavemente.

Anula Rebollo, A. (2002): *El abecedé de la psicolingüística*, Madrid, Arco Libros.

distintas”¹⁴. Las variaciones sistemáticas entre las lenguas se relacionan con los principios como opciones disponibles asociadas a estos. Se trata de los parámetros. Estas opciones se fijarán en un sentido o en otro de acuerdo con los datos de la lengua a la que está expuesto el niño. Cuando el niño lleve a cabo el proceso de fijación, habrá adquirido la gramática particular de una lengua determinada. “(...) un número de principios universales son innatos en el niño, y el niño tiene que aprender solo los valores de los parámetros y un léxico para una lengua particular”¹⁵. Uno de los ejemplos más conocidos de variación paramétrica entre las lenguas es el *parámetro del sujeto nulo*. Este parámetro determina si el sujeto de una oración puede o no ser omitido. En este sentido, como sabemos, el español es una *lengua de sujeto nulo*¹⁶ mientras que el inglés, por ejemplo, no lo es:

- 1)**
- a. María₁ me contó que {ella_{1/2} / Rosa₂} quería ir al cine.
 - b. Ø₁ Me contó que Rosa₂ quería ir al cine.
 - c. Ø₁ Me contó que Ø₁ quería ir al cine.
 - d. Mary₁ told me that {she₁ / Rose₂} wanted to go to the movies.
 - e. * Ø₁ Told me that Ø₁ wanted to go to the movies.

Los subíndices marcan la correferencialidad de los sujetos. En (1a) si decimos “ella” la interpretación es ambigua entre la correferencialidad del pronombre con el sujeto “María” o si está denotando a otra persona. En (1b) queda claro que se trata de dos sujetos diferentes, mientras que en (1c) con la omisión de los sujetos tanto del verbo principal como del subordinado, la correferencialidad es obligatoria. Observamos, en cambio, que en inglés (1d) tanto si el sujeto de la subordinada es correferencial con el de la principal como si no, debe estar explícito porque de lo contrario la oración se vuelve agramatical, como en (1e). Volveremos sobre ésta y otras variaciones paramétricas que constituyen los aspectos idiosincrásicos de nuestra lengua en el siguiente apartado.

Queda por introducir un concepto fundamental: el del estado inicial E(i) en la adquisición de una lengua. En este sentido, al adquirir su LM, los niños tienen acceso completo a la GU, es decir, una serie de principios asociados a un conjunto restringido de parámetros que, en interacción con los datos¹⁷ a los que está expuesto, fijan su Lengua – I. En cambio, es diferente la situación de quien adquiere una L2.

En su análisis sobre la adquisición de lenguas segundas, S. Montrul (2005: 21) describe tres corrientes relacionadas con el acceso a la Gramática Universal:

* La primera sostiene que, una vez fijados los parámetros de la L1, ya no hay acceso a la GU, por lo que el aprendizaje de una L2 se produciría a través de procedimientos cognitivos diferentes a los lingüísticos.

* De acuerdo con la segunda, existiría un acceso parcial a la GU, pero sólo a aquellos parámetros fijados en la L1 del hablante.

* Finalmente, la tercera corriente, es la que sostiene un acceso completo a la GU durante el aprendizaje de la L2. Si bien los estudiantes comienzan con la base de los parámetros de su propia lengua, pueden con el tiempo alcanzar la GU y re-fijar (reset) nuevamente los parámetros para la L2. Esto implica que se tiene acceso y, por lo tanto, se puede adquirir una competencia total con respecto a las categorías funcionales (que definimos a continuación).

3. LAS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DEL ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA

¿Qué es “idiosincrasia”? En el apartado anterior hicimos referencia a que, si bien todas las

¹⁴ Fernández Lagunilla, M. y A. Anula Rebollo (2004): Sintaxis y cognición, Madrid, Síntesis, p.: 51.

¹⁵ Hyams y Wexler (1993): “On the Grammatical Basis of Null Subjects in Child Language”, *Linguistic Inquiry* 24, 421 – 459. Citado por F. Lagunilla y A. Rebollo (op. cit.: 51 – 52).

¹⁶ Cuando decimos “nulo” nos referimos a que el sujeto léxico no tiene manifestación fonética, aunque sí está implícito en la flexión verbal.

¹⁷ Los datos activan la estructura innata, v. gr., la facultad del lenguaje (Lagunilla y Rebollo, op. cit.: 30).

lenguas tienen propiedades en común, es manifiesto el hecho de que todas ellas son diferentes. Dijimos también que desde el marco teórico chomskyano, en especial, desde el Modelo de Principios y **Parámetros**, las variaciones sistemáticas entre las lenguas se denominan parámetros, y explicamos que estos son distintos valores asociados a un mismo principio como opciones disponibles, que el aprendiente de una L2 fijará en un sentido u otro de acuerdo con los datos de la lengua a los que está expuesto (*input*).

Analicemos ahora los errores producidos por Eduardo, el autor del c-electrónico reproducido más arriba:

- * En la línea 8 dice : “No **estoy frecuente** a las clases”;
 - * luego hay una serie de formas verbales (gerundios, en este caso): “**conseguido**”, “**piensando**”, “**hacendo**” que presentan problemas en raíz (piensando), en desinencia (hacendo) o en raíz y desinencia (conseguido).
 - * En la línea 20, encontramos la frase “Ø que pasa”, donde se omite el artículo neutro lo que forma parte del relativo libre lo que,
 - * un poco más adelante: “no me dedique **el suficiente**”, donde el alumno utiliza un artículo masculino en lugar del neutro lo que es el que utilizamos en español para determinar adjetivos.
- Además, reconocemos en el texto dificultades con
- * las formas de tratamiento (**su** sugerencia, **te** saludo),
 - * la posición del pronombre clítico (**me** comunicar),
 - * los usos del copulativo estar, etc.

Pues bien, todos estos “errores” del texto de Eduardo forman parte, precisamente, de los segmentos “idiosincrásicos” del español. Se trata de elementos que caracterizan a nuestra lengua y la distinguen de otras. Comprobamos, asimismo, que todos ellos se relacionan con las categorías funcionales de la lengua, es decir, con aquellas palabras o morfemas que carecen de contenido descriptivo (por ejemplo, si decimos mesa, de inmediato en nuestra mente se representa un objeto rectangular -o circular- con patas, que sirve para comer, eso es el contenido descriptivo). En términos de Radford (2004: 40) una palabra con contenido descriptivo designa algo que, en general, puede dibujarse. Pero, en cambio, ¿sería posible dibujar el artículo la, el subordinante que o la desinencia -mos? Seguramente no. Por eso, son precisamente las categorías funcionales de la lengua las que se hallan parametrizadas, y constituyen los segmentos de adquisición más difícil para un hablante no nativo. A ellas, podríamos agregar, sin duda, la raíz de los verbos irregulares del español, que pueden presentar gran diversidad de alomorfos¹⁸.

// 3.1. ¿Cuáles son los segmentos idiosincrásicos del español?

Nombraremos sólo los que nos parecen más representativos, relacionados todos ellos con las categorías funcionales de la lengua. Como dijimos, a diferencia de una categoría léxica, las categorías funcionales transmiten principalmente nociones gramaticales: como persona, número, tiempo, modo, aspecto, género, caso, especificidad, cuantificación, etc. En efecto, un artículo como la carece de contenido descriptivo, pero codifica propiedades gramaticales como la capacidad de servir de anclaje a un sustantivo en un texto, de manifestar concordancia, de tener una función deíctica o anafórica, etc. Las categorías funcionales constituyen inventarios cerrados y no pueden aparecer solas. De acuerdo con la sintaxis minimalista (cfr. Fernández Lagunilla y Anula Rebollo, 2004), los rasgos de flexión, tanto verbal como nominal, se consideran también categorías funcionales. Sintetizando, entonces, lo dicho, los segmentos de adquisición más difícil del español son:

- 1) La flexión verbal. Rasgos inherentes: tiempo, modo y aspecto¹⁹.

¹⁸ Por ejemplo, la raíz de un verbo como pensar tiene dos alomorfos en español: /pens-/ y /piens-/; en cambio, un verbo como tener, tiene cinco: /ten-/ , /tien-/ , /teng-/ , /tuv-/ y /tendr-/

¹⁹ En esta sección se hará también referencia a la clase de conjugación a la que pertenece el verbo.

- 2) La flexión verbal. Rasgos por concordancia: persona y número²⁰.
- 3) Modificaciones en la raíz: los verbos irregulares.
- 4) Los pronombres: expresión y omisión del pronombre personal sujeto. Posición y duplicación del pronombre personal objeto. El pronombre demostrativo y la percepción de las distancias.
- 5) La flexión nominal: género inherente del nombre. La concordancia en género.
- 6) El uso de los artículos. Expresión u omisión.
- 7) El contraste ser / estar.

El estudio detallado de estos siete segmentos aportaría un panorama de las dificultades que los enseñantes de segundas lenguas deben considerar especialmente como fuente de error constructivo de sus alumnos y alumnas. Por razones de espacio, aquí desarrollamos sólo los que se relacionan con el verbo, para demostrar el tipo de dificultades y su tratamiento. Para el resto de los temas se adjunta un documento anexo.

// 3.1.1. La flexión verbal. Rasgos inherentes.

// 3.1.1.a. Tiempo: valores temporales rectos y modales

Normalmente, esta categoría indica el **tiempo** de la predicación en relación con algún momento particular. Este momento coincide típicamente con la situación de la comunicación, por lo que se lo denomina “origen” o “tiempo 0”. Así, el tiempo indica si el evento ocurrió antes del momento de habla (pasado), si es contemporáneo a él (presente) o si es subsiguiente (futuro):



Los ejemplos ilustran todos los valores temporales rectos del español, relacionados directamente con el origen:

- 2)
 - a. Ahí viene Juan.
 - b. Allí vivió mi abuelo.
 - c. Allí vivía mi abuelo.
 - d. Mañana tendremos clase.

Sin embargo, no todos los tiempos se relacionan directamente con el origen, existen otros que se relacionan con algún punto de referencia secundario:

- 3)
 - a. Vio cómo robaban la caja fuerte.
 - b. Cuando llegué a casa, mis hijos ya habían cenado.
 - c. Me dijo que vendría el sábado.
 - d. Para diciembre ya habremos terminado el curso.
 - e. Me confirmó que para diciembre ya se habría terminado el curso.

En todos los casos hicimos referencia a los valores rectos, es decir, **temporales**, de los tiempos del modo indicativo, pero los tiempos verbales del español pueden tener otros valores. Por ejemplo, es

²⁰ Cabe agregar aquí las formas de tratamiento (formal: usted / informal: vos / tú), y los rasgos particulares de las desinencias del voseo.

utilicemos el presente por futuro, como en: “Mañana te llamo”. En el español de la Argentina, por otra parte, sólo usamos el futuro morfológico en registro escrito, en los demás casos utilizamos el futuro perifrástico: “Mañana te voy a llamar”. El futuro morfológico lo empleamos, en general, con valor modal como en: Serán las 8 (ampliaremos esto en el siguiente apartado), en cuyo caso, la referencia temporal, que es normalmente la función del tiempo, está subordinada a la tarea de indicar el estatuto de un evento en relación con el grado de certeza que se tiene sobre su ocurrencia. La dicotomía temporal básica es entre el pasado y el presente, que son **reales**, y el futuro, que es **irreal** (podemos saber a qué se refieren el pasado y el presente pero de ninguna manera estamos seguros sobre el futuro). Esto se comprueba en los ejemplos de (3):

- 4)**
- a. Ayer llovió.**
 - b. Hoy llueve.**
 - c. Mañana lloverá.**

Como se ve en (4), el tiempo, que tiene que ver con la referencia temporal, se intersecta con el estatuto, vinculado con la probabilidad y la certeza, nociones que enseguida discutiremos junto con el concepto de modo.

// 3.1.1.b. El modo. Predicados que seleccionan subjuntivo. Los contrastes modales.

El modo es también una categoría verbal inherente. Su función es la de describir un evento en términos de si éste es asertivo, probable, necesario, deseable, etc. Los conceptos semánticos expresados en los ejemplos de (5) ilustran estas distinciones:

- 5)**
- a. Estudiaba.**
 - b. [Seguramente] estudiará. / [Probablemente] estudiaría.**
 - c. ¡Estudiá!**
 - d. ¡Si estudiara!**

Como vemos, en español es posible manifestar estas nociones por medio de la flexión verbal, es decir, morfológicamente. Así, el indicativo suele considerarse el modo de la aserción, el futuro y el condicional de la conjetura o lo hipotético (Habré visto esa película cinco veces), el imperativo es el modo de la exhortación y el subjuntivo (en términos generales) de la duda o la probabilidad. Mientras que en el imperativo lo que prima es la actitud del hablante, que concibe su mensaje como una orden, los otros modos se organizan en un polo **real** (indicativo) vs. **irreal** (subjuntivo, condicional y futuro). En efecto, el enunciado de (5a), en indicativo, denota un hecho real, mientras que los ejemplos de (5b), en futuro o condicional significan una conjetura (en el presente o en el pasado).

Otras lenguas indican la modalidad sintácticamente, por ejemplo, utilizando verbos modales auxiliares²¹.

Sin embargo, no puede decirse que el papel de los modos sea absolutamente sistemático en español. Existe una serie de verbos como lamentar, preocuparse de, alegrarse de, etc. (en general predicados emotivos o valorativos), como en (6):

- 6) Lamento que no hayas venido.**

²¹ Lo cual también es posible en español con las perífrasis modales: obligativa (tener que + infinitivo); de posibilidad (poder + infinitivo), e hipotética (deber de + infinitivo).

que suelen denominarse **factivos**, porque admiten una paráfrasis con el hecho de que:

7) Lamento el hecho de que no hayas venido.

Lo cual implica: no viniste, y esto es un hecho, a pesar de lo cual, estos predicados exigen modo subjuntivo. De acuerdo con las gramáticas, es posible que se deba a su carácter emotivo – subjetivo.

Además de ser un índice de la actitud del hablante, la flexión modal puede cumplir un papel sintáctico. Así, en español, por ejemplo, el modo subjuntivo es una marca de dependencia. Hay toda una serie de predicados²² (u otros elementos oracionales) que lo exigen:

- 8)**
- a. Deseo que vengas.**
 - b. No creo que haya dicho la verdad.**
 - c. Es una suerte que no llueva.**
 - d. ¡Lástima que sea una canalla!**
 - e. Probablemente llegue mañana.**

En algunos contextos, por último, pueden establecerse contrastes modales. Esto sucede, por ejemplo, con los verbos de ‘opinión’ que se construyen con indicativo en su forma afirmativa, y con subjuntivo cuando están negados:

- 9)**
- a. Creo que aumentarán las jubilaciones.**
 - b. No creo que aumenten las jubilaciones.**

En algunas cláusulas subordinadas, como las de relativo (10a y b) o las concesivas (10c y d), el contraste se produce respectivamente entre lo específico (definido o conocido por los interlocutores) y lo inespecífico (lo que no es conocido para los participantes del acto de habla, en especial, para el oyente o receptor o, en otras palabras, aquello cuya existencia se ignora), o bien entre lo factual y lo no factual:

- 10)**
- a. Busco una foto en la que **está** toda la familia.**
 - b. Busco una foto en la que **esté** toda la familia.**
 - c. Iba a trabajar aunque **estaba** enfermo.**
 - d. Iba a trabajar aunque **estuviera** enfermo.**

// 3.1.1.c. El aspecto: interacción del aspecto léxico con el flexivo en el contraste perfectivo / imperfectivo

Se trata de una categoría un poco más compleja, ya que podemos hablar de dos clases de **aspecto**: el **gramatical** o **flexivo**, y el **léxico**, contenido en la base de los verbos. Esencialmente, el aspecto flexivo²³ indica si el evento denotado por el verbo está completo o en transcurso. Ilustramos la categoría en los contrastes de los ejemplos de (11):

²² Preferimos hablar de “predicados” y no meramente de “verbos”, porque como se constata en los ejemplos, algunos predicados están constituidos no sólo por un verbo.

²³ Otros tiempos verbales del español también poseen aspecto inherente. Así, por ejemplo, en Todo triángulo tiene tres lados el presente es “imperfectivo”, pero no lo manifiesta morfológicamente.

- 11)** **a. Juan trabajó en La Prensa.**
 b. Juan trabajaba en La Prensa.

En pretérito perfecto simple (11a) sabemos que el evento tuvo lugar en el pasado y que se lo enfoca como concluido o completo. En imperfecto (11b), en cambio, no solo sabemos que el evento ocurrió en el pasado, sino también que lo enfocamos en su transcurso, mientras tiene lugar, sin importarnos el principio o el final. El aspecto que se utiliza en las acciones incompletas o en su desarrollo se llama **imperfectivo** y el que se utiliza para indicar acciones completas se llama **perfectivo**²⁴.

Antes de referirnos a las condiciones en que usamos ambos aspectos, introduciremos algunos conceptos fundamentales para poder desarrollar la cuestión. Veamos qué sucede con los ejemplos de (12):

- 12)** **a. María tiene fiebre.**
 b. Plácido canta óperas.
 c. Entra a las siete.
 d. Construyeron un puente.

Todos ellos pueden usarse tanto en perfecto simple como en imperfecto. Sin embargo, comprobamos algunas diferencias notables:

- | | | |
|------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| 13) | a. María tuvo fiebre. / | b. María tenía fiebre. |
| | c. Plácido cantó óperas. / | d. Plácido cantaba óperas. |
| | e. Entró a las siete. / | f. Entraba a las siete. |
| | g. Construyeron un puente. / | h. Construían un puente. |

El contraste entre a., y b. es entre un **evento concluido** y otro **en su desarrollo** o **en su transcurso**; mientras que el que se da entre los ejemplos c. y d. y e. y f. es entre un evento **único** y otro que **tiene lugar en oportunidades reiteradas (habitual)**. Respecto de g. y h. el primero es un predicado que enfocamos como concluido, con un límite final. El segundo, responde más a las características de una descripción que suele ser simultánea con algún otro suceso narrado y no tiene límite final, por ejemplo: Pasaba por ahí y vi cómo construían un puente²⁵. Estos contrastes:

CONCLUIDO	EN SU DESARROLLO
UNICO	HABITUAL

No se producen por la marca flexiva, que en todos los casos es la misma, sino por el denominado aspecto léxico o modo de acción de los predicados. En otras palabras, cada verbo posee en su raíz un aspecto inherente. El rasgo nocional (que a continuación describiremos) es composicional. Es decir, estamos tomando en cuenta la totalidad del predicado: el verbo y sus modificadores. En efecto, veremos que existen cuatro tipos de aspecto léxico para los predicados:

²⁴ Los tiempos verbales compuestos del español: el pretérito perfecto compuesto o el pluscuamperfecto, también tienen aspecto perfectivo, pero no lo manifiestan morfológicamente, sino mediante la perífrasis con el auxiliar haber.

²⁵ Este es el caso en que el imperfecto tiene un valor “progresivo” y acepta ser sustituido por la forma estar + gerundio: “y vi cómo estaban construyendo un puente”.

DISTINTOS TIPOS DE PREDICADOS SEGÚN SU ASPECTO LÉXICO	
TENER FIEBRE	ESTADO
CANTAR ÓPERAS	ACTIVIDAD
CONSTRUIR UN PUENTE	REALIZACIÓN
ENTRAR	LOGRO

Para tipificar cada uno de ellos, manejaremos tres nociones:

PREDICADOS		
‡ CAMBIO	DINÁMICOS	ESTÁTICOS
‡ EXTENSIÓN TEMPORAL	PUNTUALES	DURATIVOS
‡ DELIMITACIÓN	DELIMITADOS	NO DELIMITADOS

De acuerdo con si denotan algún cambio (de lugar o de estado) los predicados pueden ser **dinámicos**: bailar, despertarse o **estáticos**: amar, permanecer. De acuerdo a si tienen o no extensión temporal, los predicados pueden ser **puntuales**: llegar, entrar o **durativos**: leer, poseer. Por último: son predicados **delimitados** los que se conciben con un final: preparar la comida, saltar la valla; y son **no delimitados** los que se conciben sin final: escribir novelas o ser alemán²⁶. De acuerdo, entonces, con estas nociones, los predicados han sido calificados en cuatro clases:

	ESTADOS	ACTIVIDADES	REALIZACIONES	LOGROS
‡ CAMBIO	-	+	+	+
‡ EXTENSIÓN TEMPORAL	+	+	+	-
‡ DELIMITACIÓN	-	-	+	+

Cuando hablamos de composicionalidad, nos referimos a que si tomamos en cuenta ciertos elementos que forman parte del predicado, cambia el aspecto léxico del verbo. Así, por ejemplo, en: Preparó la valija: hacemos referencia a una ‘realización’, ya que implica un cambio, tiene extensión temporal y tiende hacia un fin (es delimitado). En cambio, en: Preparó valijas: no hay delimitación final (no sabemos si la tarea alcanzó su finalidad o no) se trata, pues, de una ‘actividad’.

Pues bien, la interacción entre ambos aspectos: el gramatical y el léxico es lo que produce que la adquisición del tema por parte de estudiantes no nativos, se vuelva, por momentos, compleja.

// 3.1.1.d. Las tres conjugaciones. Conjugación regular e irregular (en raíz y flexión).

La **clase de conjugación** es la última categoría inherente del verbo que veremos. En español los

²⁶ En otras palabras: Un predicado ‘delimitado’ tiende hacia un fin: escribir una novela; mientras que uno ‘no delimitado’ no tiende hacia ningún fin: correr.

verbos pertenecen a distintas clases morfológicas llamadas **conjugaciones** que son las que organizan los paradigmas verbales. El subconjunto particular de afijos flexivos que un verbo puede tener depende de la conjugación a la que pertenece: en –ar, en –er o en –ir. La terminación /-r/ de estas formas se considera marca de infinitivo (así como las de –ando y –iendo de gerundio y las de –ado e –ido de participio, respectivamente). Las tres vocales que indican la conjugación a la que pertenece el verbo, se denominan “vocales temáticas”.

Como dijimos, la flexión verbal española manifiesta diversas categorías mediante morfemas, es decir, cadenas de fonemas asociadas a un significado (= morfema). Sin embargo, muchas veces, un solo fonema manifiesta más de un morfema. Es el caso de una forma verbal como trabajamos, en la que la desinencia /-mos/ remite a varios significados simultáneamente: {“1ª persona, plural, presente, modo indicativo”}. Estas categorías en muchos casos no son analizables en unidades menores de significado y significado. Veamos cómo es la segmentación de la forma:

morfema	{“raíz”}	{“vocal temática”}	{pers. n° tpo. modo aspecto”}
(alo)morfo	/trabax-/	/-á/	/-mos/

Cuando enseñamos español a hablantes no nativos es importante que contrastemos unas formas con otras: canta / cantá, cante / canté o canto / cantó en las que se ve que no sólo el fonema segmental (la vocal final) distingue significados, sino también, el suprasegmental: el acento. Esta marca prosódica (que puede tener su contraparte gráfica –realizada como tilde- o no, es de importancia crucial a la hora en que los hablantes no nativos intentan comunicarse en español).

Cada uno de los tres modos de la lengua –con excepción del imperativo- tiene una cantidad significativa de tiempos. La adquisición de la morfología verbal del español es uno de los temas más espinosos y su enseñanza se desarrolla en forma de espiral: es decir, se va retomando en cada nuevo nivel. A continuación veremos qué pasa con la adquisición de tales formas verbales. Es importante que recordemos que lo que se enseña forma parte del input que nuestros alumnos reciben, pero que el output (sus producciones orales o escritas) está lejos de ajustarse a las formas de la L2. Porque, como lo señala Van Patten (1987: 66), hasta que no se produce el intake, es decir, hasta que su sistema cognitivo no está “maduro” como para asimilar las formas recibidas, podrán realizarlas “correctamente” en un ejercicio pautado, pero no en la producción espontánea.

Los verbos españoles pueden presentar irregularidades tanto en raíz como en desinencia, ya sea en los tiempos del presente, como en los del futuro, y en los del pretérito²⁷.

En otras palabras: un verbo que es irregular en los tiempos del presente, pierde tal irregularidad en los del pasado o del futuro: pienso, pero pensé o pensaré. Esto es crucial, porque una vez que nuestros alumnos logran “interiorizar” las múltiples irregularidades del presente, tienden a sobregeneralizarlas al resto de los tiempos.

Existe un conjunto de verbos del español que en pretérito son irregulares para raíz y desinencia. Son verbos de uso muy frecuente, que se caracterizan porque en la raíz se produce un cambio vocálico y el acento de intensidad recae sobre ella y no en la desinencia. Además, ésta cambia en las 1ª y 3ª persona del singular: tener > tuv-e / tuv-o (cfr. temer > tem-í / tem-ió).

// 3.1.2. Flexión verbal no inherente: concordancia en persona y número con el sujeto

La concordancia en persona y número señalada por la desinencia verbal no es inherente al verbo

²⁷ Grupo del presente: las irregularidades del punto sólo se producen en presente del indicativo y del subjuntivo, y en el modo imperativo: yo pienso, que yo piense, piense (Ud.)

Grupo del pretérito: las irregularidades sólo se producen en los tiempos del pretérito: pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto del modo subjuntivo: pidió / pidiera. (El pretérito imperfecto de indicativo es, por lo general, un tiempo regular, con sólo dos excepciones: ser > era e ir > iba).

Grupo del futuro: Estos verbos son irregulares sólo en futuro y en condicional simple del modo indicativo: vendré, vendría; sabré, sabría; querré, querría.

sino una relación sintáctica obligatoria que hace variar la flexión de acuerdo con cuál sea el sujeto oracional.

Dada la rica flexión verbal del español, en muchos casos, no es necesaria la expresión del sujeto pronominal (como sí sucede en otras lenguas), ya que éste se manifiesta explícitamente en la desinencia del verbo. Como ya fue mencionado en el ejemplo de trabajamos en el párrafo anterior, el español es una lengua de tipo fusional, en la que un solo alomorfo puede manifestar más de un morfema, como en el caso del alomorfo: -mos.

Comentario final: como habrán podido comprobar son muchas las variables que intervienen para la adquisición de las formas verbales del español. Algunas se relacionan con la complejidad de su morfología, otras, con nociones de orden semántico o pragmático como el aspecto o el modo. No es de extrañar, por lo tanto, que sea éste uno de los segmentos idiosincrásicos cuya adquisición presenta innumerables dificultades.

Por motivos de la extensión de este documento, presentamos el resto de los segmentos idiosincrásicos del español, en un Anexo.

4. PROPUESTA DE ACTUALIZACIÓN PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

// 4.1. Algunos conceptos básicos para el aprendizaje de una L2

Para abordar el tema de la actualización para formación del docente en español como L2, presentamos algunos conceptos que son básicos.

Teoría de la transferencia: según esta teoría, con orígenes en el conductismo, como los hábitos de la LM tienen raíces muy profundas, en cada momento del aprendizaje un estímulo equis de la LE puede evocar por analogía (semántica o formal) un estímulo zeta de la LM y, por lo tanto, la respuesta no sería R sino F. La transferencia puede ser positiva: aquellos elementos de la LO que son similares a los de la LM, cumplirán un papel facilitador, se trata de un uso automático de las estructuras de la LM para producir emisiones correctas en la LO. O negativa: los viejos hábitos interfieren en la formación de los nuevos. Los errores reflejan la estructura de la LM. Como sea, lo cierto es que los individuos tienden a transferir las formas y los significados de su lengua nativa y su cultura a la lengua extranjera y su cultura.

El análisis contrastivo (AC): se trata de un método de especial interés para quienes se ocupan de la enseñanza de lenguas y de la elaboración de materiales didácticos para ese fin. Mediante la comparación sistemática de ambas lenguas, se identifican y describen las diferencias. El análisis contrastivo se propone predecir cuándo ocurrirán los errores y, de este modo, evitarlos. Es fácil notar lo complicado que resultaría aplicar el (AC), especialmente en aulas con alumnos de origen multilingüe. Sin embargo, existe una versión “débil” de esta teoría, absolutamente aplicable, que exige únicamente que el docente pueda dar cuenta de las dificultades que se observan en el aprendizaje de la segunda lengua.

El análisis contrastivo (AC): se trata de un método de especial interés para quienes se ocupan de la enseñanza de lenguas y de la elaboración de materiales didácticos para ese fin. Mediante la comparación sistemática de ambas lenguas, se identifican y describen las diferencias. El análisis contrastivo se propone predecir cuándo ocurrirán los errores y, de este modo, evitarlos. Es fácil notar lo complicado que resultaría aplicar el (AC), especialmente en aulas con alumnos de origen multilingüe. Sin embargo, existe una versión “débil” de esta teoría, absolutamente aplicable, que exige únicamente que el docente pueda dar cuenta de las dificultades que se observan en el aprendizaje de la segunda lengua.

El concepto de interlengua: Se entiende por interlengua (IL) (Selinker, 1972) el sistema no nativo que el aprendiente va construyendo a lo largo del proceso de adquisición – aprendizaje. Se trata de un sistema lingüístico interiorizado que evoluciona diferenciándose de la L1 -aunque se encuentren en él algunas de

sus huellas- volviéndose cada vez más complejo, pero sin reflejar todavía la L2. El esquema muestra la evolución de las distintas etapas de la IL:



Dos fenómenos fundamentales caracterizan a una IL: la transferencia y la permeabilidad. La primera es una estrategia de la que se valen los aprendices para compensar su carencia de conocimiento de las reglas de la L2 recurriendo a sus conocimientos de la L1. Este proceso se relaciona estrechamente con la permeabilidad que consiste en la capacidad de la IL de permitir que entren en ella las reglas de la gramática de la L1, al mismo tiempo que se sobre-generalizan las de la L2. La IL se vuelve más permeable cuando un aprendiente se encuentra con datos de la segunda lengua que le resultan poco transparentes y, en consecuencia, tiene grandes dificultades para fijar esos parámetros.²⁸

El análisis de errores: A partir de Corder (1971) los errores se consideran dispositivos que pone a operar el aprendiente de una L2, y que se han convertido en una herramienta valiosa para investigar el proceso de aprendizaje de una L2.

La lengua de un alumno de L2 es una clase especial de dialecto, en el sentido de que su habla espontánea es sistemática, regular y se la puede describir mediante un sistema de reglas, es decir, tiene una gramática. Como no es un dialecto social (ya que sus convenciones no son compartidas por ningún grupo social), el autor lo denomina dialecto “idiosincrásico”. Una característica esencial de este tipo de dialecto es su inestabilidad, por lo que también se lo puede llamar “transicional”. Los datos en que se basa la descripción son fragmentarios. Otra forma de llamar a estos dialectos cuyas reglas comparten características de dos lenguas, es interlengua.

Muchos de los enunciados producidos por aprendientes de una L2 presentan problemas de interpretación a cualquier hablante nativo. Sin embargo, para abordar el estudio del dialecto de un alumno, no hay que basarse sólo en el análisis de errores sino también en sus enunciados bien formados. En otras palabras; hay que tener en cuenta el sistema total. La primera etapa del análisis de errores es el reconocimiento de la idiosincrasia. Frente a una oración claramente idiosincrásica, es decir, superficialmente mal formada de acuerdo con las reglas de la LO, pero interpretable, se procede a reconstruirla. Cuando se conoce la LM del alumno, es posible reconstruirla mediante una traducción literal; pero si no se la conoce, el análisis de la oración deberá permanecer en suspenso hasta saber más del dialecto idiosincrásico. Este conocimiento será luego explotado por el docente con fines pedagógicos. El punto final de la primera etapa es dar cuenta de un par de oraciones: una idiosincrásica y otra bien formada que, por definición, tiene el mismo significado. Son traducciones equivalentes una de la otra.

El aprendizaje de una lengua es una actividad de carácter cognitivo que consiste en el procesamiento de datos y la formación de hipótesis. Según esto, las oraciones idiosincrásicas del alumno reflejan hipótesis falsas que podrán ser reformuladas cuando disponga de y procese más datos de la LO. Entonces, de acuerdo con este planteo, hacer errores es una parte inevitable y hasta necesaria del proceso de aprendizaje.

Los errores no son sólo de transferencia, también pueden deberse a la manera como el profesor enseña determinado tema (errores de instrucción) o a estrategias de aprendizaje o de comunicación. En este caso, reflejan las diferentes etapas de construcción de hipótesis por las que atraviesa el aprendiente:

1) Formación de las hipótesis: en su interacción con la nueva lengua, formula hipótesis sobre las regularidades de ésta. Las estrategias son: simplificación: restringe la formación de hipótesis a aquellas que son más sencillas. Usa su conocimiento anterior para facilitar el nuevo. Hipergeneralización de reglas de la L2, e inferencia: intención del hablante de inducir la regla a partir del input.

2) Prueba de las hipótesis: a) en la recepción, b) en la producción, c) metalingüísticamente (consultando a un hablante nativo, al profesor, una gramática o un diccionario, d) por interacción: inducir al interlocutor

²⁸ de Lieberman, Tacconi y Villar (2006)

a producir las formas.

3) **Automatización de los procesos:** una vez que una regla entró en la IL, el aprendiente tiene que ponerla en práctica.

Las estrategias de comunicación son una técnica sistemática empleada por el aprendiente para expresar sus significados en la LO. Por ejemplo: préstamos o utilización de falsos cognados. O mediante la evitación del error recurriendo a una paráfrasis.

En definitiva, más que de interferencias, hablamos de errores de desarrollo.

Veamos cómo aplicamos algunas nociones de Corder al análisis del siguiente texto producido por un alumno australiano, de nombre David:²⁹

MI INFANCIA

DESDE YO TENÍA CINCO AÑOS CUANDO MI FAMILIA SE INSTALARON EN WELLINGTON HASTA TENÍA DIEZ AÑOS CUANDO MI FAMILIA MOVIERON A ROTORUA, MI MEJOR AMIGO ERA NATHAN FLETT -UN HIJO DE UN PRIMO DE MI PADRE.

NATHAN TENÍA SEIS SEMANAS MENOS QUE YO, Y ESTÁBAMOS MUY AMIGOS, AUNQUE ESTÁBAMOS MUY COMPETITIVOS. QUIEN PODÍA COMER LO MÁS RÁPIDAMENTE, QUIEN PODÍA QUEDARSE DEBAJO EL AGUA LO MÁS LENTO Y QUIEN COLECCIONABA LAS MÁS TARJETAS DE WHEETBIX.

NOS HACÍAN TODOS JUNTOS, JUGÁBAMOS, SALÍAMOS Y POR SUPUESTO LUCHÁBAMOS CONTRA NOS HERMANAS.

UN DÍA NATHAN Y YO FUIMOS AL SUPERMERCADO DONDE EL PADRE DE NATHAN TRABAJABA. NOS SENTÍAMOS ABURRIDOS CUANDO JUGÁBAMOS EN EL ALMACÉN Y DECIDIÁMOS A MEJORAR NOS COLECCIONES DE TARJETAS DE WHEETBIX.

ENTONCES ABRIMOS MÁS QUE CIEN CAJAS DE WHEETBIX, ROBAMOS TODAS LAS TARJETAS, Y DESPUÉS PEGAMOS LAS CAJAS CERRADO. EN AQUEL TIEMPO PENSÁBAMOS QUE ESTAMOS MUY ASTUTOS, PERO UNOS AÑOS DESPUÉS, SENTÍAMOS MALOS POR LOS NIÑOS DE QUIEN RECIBIERON ESASCAJAS DE WHEETBIX.

- 1) En la línea 1 David utiliza “instalaron” en plural por concordancia por sentido, con el sustantivo singular familia.
- 2) En la línea 2 utiliza el falso cognado “movieron” por “se mudaron”.
- 3) Comete tres errores al usar estar en contextos en los que debió emplear ser (por tratarse de predicados caracterizadores o imperfectivos).
- 4) Son notables también las transferencias de estructuras del inglés en frases como “lo más rápidamente” (l. 4) o “pegamos las cajas cerrado” (l. 10-11); incluso el adjetivo participial cerrado no concuerda con el nombre al que modifica, también por transferencia de su LM.
- 5) Salvo en dos casos: decidíamos (l. 8) y pensábamos (l. 10), la selección del tiempo del resto de los verbos es correcta. En efecto, el pretérito imperfecto se utiliza en las secuencias descriptivas y el perfecto simple en la narración cronológica de sucesos.
- 6) El uso de “nos” por nosotros y por nuestras podría considerarse un caso de simplificación.

Si bien en este texto no encontramos ningún error de hipergeneralización, es posible reconocerlos frecuentemente en la conjugación: “Una noche cuando Juanito volvió a su casa...”, donde se sobregeneraliza la regla de diptongación que sólo se da en los tiempos del presente, a un tiempo pretérito; “en el dique se formió un agujero...” sobregeneraliza la desinencia de un verbo de la 2ª o 3ª conjugación a otro de la 1ª.

Un típico error de instrucción se da cuando el docente o el Manual explican erróneamente que el

²⁹ Se trata de un alumno del nivel preintermedio (nivel 2) del Programa ELE, que se dicta desde 1992 en el IES en Lenguas Vivas, “J. R. Fernández”. Todos los alumnos de este programa son adultos.

imperfecto es un tiempo “durativo” y el perfecto simple uno “puntual”. En estos casos, se trata de una formación deficiente del profesor o el autor, que no tiene en cuenta los contraejemplos como: Ayer **dormí** ocho horas, o Cuando **entraba** a casa sonó el teléfono, en los que es obvio que dormí tiene duración en el tiempo, mientras que entraba se termina en el mismo momento en que se cumple el evento denotado por el verbo. Muchas veces se ignora que el concepto de ‘extensión temporal’ se relaciona con la base léxica del verbo, con su “modo de acción” y no con el tiempo.

Ahora sí estamos en condiciones de volver a plantearnos las mismas preguntas que formulamos en el primer apartado: ¿cómo se vincula el proceso de adquisición de una L2 con el de convertirse en miembro de la comunidad en la que esa L2 es la lengua institucional? Dijimos que hacemos referencia a individuos que poseen una competencia comunicativa que les permite transmitir oralmente, sus intenciones como hablantes al resto de los miembros de la comunidad, la que, a su vez, los comprende sin dificultad. Sin embargo, la adquisición de una lengua no se reduce a la oralidad, sino que es un proceso más complejo, en especial si tomamos en cuenta el contexto de la escolarización: el aprendizaje de la lectura y la escritura. En este sentido –dijimos– ¿sería posible afirmar que la lengua oral constituye la L1 de tales hablantes y la lengua escrita la L2: la que está por aprenderse en la escuela?

// 4.2. Cómo se pronuncia, cómo se escucha, cómo se escribe

// 4.2.1. Sonidos y letras

Muchas veces se oye decir que el español es una lengua “fonética”, porque “se habla como se escribe”. Sin embargo, esto no es cierto. La relación entre letras y sonidos o fonos no es uno a uno: hay casos en los que a un sonido le corresponde un único grafema y viceversa, por ejemplo: el grafema “l” y el sonido [l]³⁰ como en castellano “la”, pero muchas veces sonidos y grafemas no coinciden. En otras palabras:

* Hay letras que representan más de un sonido:

* Por ejemplo, la letra c representa los siguientes sonidos: [k], [s] y [θ]. Respectivamente en casa [‘kasa]; cine [‘sine] en el español de América y cine [‘θine] en el español peninsular.

* Por su parte, la letra g: representa el sonido [g] en gato [‘gato], guerra [‘gera], guitarra [gi’tara], gorra [gora] y gusano [gu’sano]; pero el sonido [x] en gente [‘xcnte] o gitano [xi’tano].

* Algunos sonidos realizan más de una letra:

* El fono [k] realiza a las letras: c, q y k, respectivamente en casa, queso y kilo.

* A su vez el sonido [s] manifiesta las letras c y s en cena y sano; o z en el español de América, cuando decimos: cazar.

* Hay una letra que representa dos sonidos:

Se trata de la letra x que se pronuncia como [k] seguida de [s] en eximio.

* En algunos casos, dos letras representan un solo sonido:

* ll: [] [a’nu4a] en la variedad hablada en algunas provincias del nordeste argentino (Corrientes y Misiones).

* rr: [r] en perro.

* También hay en español dos letras que no representan ningún sonido:

Es el caso de h: en hada [‘aða] o de u en las palabras que [‘ke] o guitarra [gi’tara].

³⁰ El alfabeto fonético del español y los parámetros para construir un cuadro fonético pueden consultarse en: <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>

// 4.2.2. El acento

Todas las palabras del español son, desde el punto de vista de su acentuación prosódica: agudas, graves o esdrújulas. En algunos casos, de acuerdo con ciertas reglas, la acentuación puede ser ortográfica y representarse mediante tilde: jamón, lápiz, gramática. En otros casos, siempre de acuerdo con las mencionadas reglas, el acento no tiene representación escrita: pared, mesa. En español el acento es un fonema porque distingue significados: fábrica, fabrica, y fabricá. De modo que a la hora de enseñar nuestra lengua, especialmente la lengua escrita, es importante hacer hincapié en la acentuación de las palabras.

En cuanto a la entonación, nuestras entonaciones básicas son la enunciativa y la interrogativa, que a muchos de nuestros alumnos (dependiendo de su origen) les cuesta distinguir. Claro que no es lo mismo decir Llueve que ¿Llueve?, por lo que también habrá que insistir sobre este punto durante la clase, para facilitar no sólo la producción oral, sino también la comprensión auditiva.

// 4.3. Las variedades dialectales del español

// 4.3.1. La norma: pronunciación y escritura

Como sabemos, el español es una lengua hablada en muchos lugares del mundo. Es obvio, entonces, que si hasta en nuestro propio país hay diversas variedades dialectales, especialmente en el plano fonológico, cómo no la habría entre regiones muy separadas geográficamente y con muy diferentes lenguas de sustrato³¹. Mencionemos sólo algunas a modo de ejemplo: el uso generalizado de la semiconsonante palatal [j] en palabras como yo [ˈjo] o lluvia [ˈjuβja]. Otro fenómeno extendido en nuestras provincias del noroeste es la pronunciación de la vibrante múltiple con cierta fricación, se llama erre rehilada, y en el alfabeto fonético del español de Tomás Navarro Tomás se representa como [r[^]] (r con un “sombrecito” ^ arriba). Es la de La Rioja. Desde ya que la variedad peninsular distingue entre lo que representamos con la grafía s (casa) o con la grafía z (caza), por lo que en España: /s/ y /θ/ son fonemas, mientras que en toda América hispano hablante somos “seseantes”: no distinguimos esos dos sonidos, decimos: [ˈsona] por zona.

Dado su carácter de lengua hablada en más de veinte países, el español constituye, en realidad, un conjunto de normas diversas. Sin embargo, en lo que a la escritura se refiere, la situación es diferente. Es posible postular la existencia de una panlengua escrita, gracias a la labor unificadora de las diversas academias de la lengua. En efecto, la escritura es homogénea, con variaciones mínimas que sólo se dan en el plano léxico. Por ello, este registro, es considerado el español estándar: la lengua de la escolarización. La lengua de los libros. Es, en definitiva, “la que configura la norma, el código compartido que hace posible que hispanohablantes de muy distintas procedencias se entiendan sin dificultad y se reconozcan miembros de una misma comunidad lingüística”³².

// 4.3.3. Cierre: el aprendizaje de la lectura y la escritura del español como L2

Para cerrar este documento, dejamos planteado un desafío: de qué manera aplicamos los conceptos

³¹Piénsese sólo en la variedad hablada en la provincia de Santiago del Estero y compáresela con las que se habla en otras regiones del país. En Santiago, por influencia del sustrato quechua, lejos de aspirar las “eses”, éstas se pronuncian y con mucha intensidad.

³²Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005) Diccionario Panhispánico de Dudas, p. XIV. Madrid, Santillana, fragmento citado por M. I. Pozzo en el módulo I del Postítulo Virtual en Actualización Académica en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, IES Olga Cossetini, Rosario.

tratados para entender los procesos de construcción de la IL escrita en el aula, tomando en cuenta el contenido original del término “alfabetización” como aprendizaje de la lectura y la escritura.

5. RECOMENDACIONES BIBLIOGRÁFICAS PARA FORMADORES Y DOCENTES DE LA ESCUELA PRIMARIA

Para punto 2: Castañeda Castro, A. y R. Alonso Raya, (2009), “La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE, en MarcoELE, revista de didáctica de ELE, N° 8, <http://marcoele.com>

Para punto 2.2.: Licerias, J. (1996), *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*, Madrid, Síntesis. Prólogo.

Baralo, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*, §§ 4.2. y 4.3.

Para punto 2.3.: Chomsky, N. (1974 – 1997), *Estructuras sintácticas*,: cap. 1, § 1 “Las gramáticas generativas como teorías de competencia lingüística” (pp.: 5 a 7)

Para punto 2.4.: Fernández Lagunilla, M. y A. Anula Rebollo (2004): § 2.2. “Una teoría de principios y parámetros”, pp.: 47 – 55

Para punto 3.1.1.b.: Lieberman, D. (2007), *Temas de Gramática del Español como Lengua Extranjera*, capítulos 9 y 10.

Para punto 3.1.1.c.: Lieberman, D. (2007), *Temas de Gramática del Español como Lengua Extranjera*, capítulos 7 y 8 (en especial los usos de siempre y nunca). Allí se podrá consultar también acerca de la interacción de los tiempos verbales en la narración.

Para punto 4: Villarrubias Zúñiga, M., (2009), “El aprendizaje de ELE para niños y adolescentes inmigrantes”, en <http://marcoele.com/numeros/numero-7>

Para punto 4.1.: Corder, S. P. (1971 – 1991), “Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores” y Selinker, J. (1972 – 1991), “La interlengua”.

Para punto 4.2.2.: Reglas de acentuación ortográfica | 123TeachMe y “Acentuación ortográfica y ELE” en redELE N° 5

Para punto 4.3.3.: Braslavsky, B. P., con presentación de I. Dussel, (2004), *¿Primeras letras o primeras lecturas? : una introducción a la alfabetización temprana*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

³⁰El alfabeto fonético del español y los parámetros para construir un cuadro fonético pueden consultarse en: <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, R. (2004), "Procesamiento del input y actividades gramaticales", en redELE N° cero.
- Anula Rebollo, A. (2002), El abecé de la psicolingüística, Madrid, Arco / Libros.
- Baralo, M. (1999), La adquisición del español como lengua extranjera, Madrid, Arco/Libros.
- Chomsky, N. (1957), Syntactic Structures, The Hague Mouton & Co. Versión española (1974- 1997), Estructuras sintácticas, Traducción de Carlos-Peregrín Otero. 12ª ed. México: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1976), Aspectos de la teoría de la sintaxis, versión española de C. P. Otero, Madrid, Aguilar.
- Chomsky, N. (1988b), El lenguaje y los problemas del conocimiento. Conferencias de Managua I, Madrid, Visor.
- Corder, S. P. (1971) "Idiosyncratic dialects and error análisis", International Review of Applied Linguistics 9. Versión española en Licerias Muñoz, J. (1991), La adquisición de las lenguas extranjeras, Madrid, Visor.
- Ellis, T. (2002), Task-based language learning and teaching, Londres, OUP.
- Fernández Lagunilla, M. y A. Anula Rebollo (2004), Sintaxis y cognición, Madrid, Síntesis.
- Hymes, D. (1972), "On communicative Competence", en Pride, J. y J. Holmes (eds.), Sociolinguistics, Harmondsworth, Penguin.
- Krashen, S. y T. Terrell: The natural approach: Language acquisition in the classroom, Hayward, CA, Alemany Press.
- Montrul, S. (2005): The Acquisition of Spanish, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Licerias, J. (1996), La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal, Madrid, Síntesis.
- Lieberman, Tacconi y Villar (2006): "Estudio longitudinal de adquisición de español L2: las palabras funcionales", presentado en Primeras Jornadas Internacionales de Adquisición y Enseñanza del Español como Primera y Segunda Lengua, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Lieberman, D. (2007): Temas de Gramática del Español como Lengua Extranjera, Buenos Aires, Eudeba.
- Messineo, C. y A. C. Hecht (2005), "Bilingüismo, socialización e identidad en comunidades indígenas", versión PDF en http://abc.gov.ar/lainstitucion/RevistaComponents/archivos/anales/numero06/ArchivosParaDescargar/21_messineo_hecht.pdf.
- Pozzo, Ma. I. (2007), La formación básica del profesor de ELE, Rosario, Laborde Ediciones.
- Radford, A. (2004), A minimalist syntax of english, London, CUP.
- Richards, J. y T. Rodgers (1986), Approaches and Methods in Language Teaching, London, CUP.
- Santos Gargallo, I. (1999), Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, Madrid, Arco/Libros.

Selinker, L. (1972): "Interlanguage", IRAL 3. Versión española en Licerias Muñoz, J. (1991), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.

Skinner, B. (1957), *Verbal behaviour*, Nueva York, Appleton Century Crofts.

Van Patten, B. (1987), "Classroom Learner's Acquisition of Ser and Estar: Accounting for Developmental Patterns", en *Cross-Linguistic Series on Second Language Research*, Newbury House Publishers, Cambridge.

Widdowson, H. G. (1996), *Teaching Language as Communication*, OUP.

DOCUMENTO ANEXO

LOS SEGMENTOS IDIOSINCRÁSICOS DEL ESPAÑOL

// 3.1.3. El pronombre

“Lo que está pasando a ti, una víctima de un hombre malo que no tuvo siquiera dignidad”

“Mi cara, vos no sabías que este hombre era su tío...”

“...si no lograste ser feliz con este amor, seguramente hay otro te esperando”

“Ojalá que ésta la ayudes y que te salgas las dudas que tenés en tu problema”

“Lo mejor yo puedo decir que ni era un pueblo ni una ciudade, ella se ubicava entre las dos”

// 3.1.3.1. Pronombres personales

Este tema se vincula una vez más con la situación de la comunicación ya que, como es sabido, la ‘persona’ es el recurso mediante el cual las lenguas señalan a los participantes del acto de habla. Así, el emisor, en el momento en que toma la palabra, se llama a sí mismo: yo, ‘1ª persona’. El receptor recibe el nombre de tú ‘2ª persona’, y en el momento en que la palabra pasa a otro, es éste el que se llama a sí mismo yo. En este sentido, la ‘persona’ es una categoría déictica, que se relaciona con el acto de la comunicación y con el señalamiento.

Al parecer, 1ª y 2ª persona son universales lingüísticos, pero mientras que estas personas designan a seres humanos auténticos que, además, están presentes durante la enunciación, la 3ª designa una ‘entidad’ que no está necesariamente presente y que no tiene que ser una persona.

Los pronombres personales son las únicas palabras del español que conservan un vestigio del sistema de casos latino, es decir, adoptan diferentes formas de acuerdo con la función sintáctica que cumplen. Los de la serie sujeto y complemento de preposición son llamados tónicos y los que desempeñan la función de objeto: átonos, debido a que se apoyan en el núcleo verbal que es el que lleva el acento de intensidad³³:

SUJETO	OBJETO DIRECTO/INDIRECTO	COMPLEMENTO DE PREPOSICIÓN
YO	ME	MÍ
TU/VOS USTED	TE LO / LA / LE	TÍ SÍ
ELLA / EL	LO / LA / LE	SÍ (A EL / ELLA)
NOSOTROS / AS	NOS	(A NOSOTROS)
VOSOTROS / AS USTEDES	OS LOS / LAS / LES	(A VOSOTROS) SÍ (A USTEDES)
ELLOS / ELLAS	LOS / LAS / LES	SÍ (A ELLOS/AS)

³³ Como se ve, las formas me, te, nos y os realizan tanto al objeto directo como al indirecto.

En el caso de la primera persona y de la segunda informal del singular los pronombres en caso preposicional pueden usarse en distintos contextos: oblicuos, como en Juan me vio (a mí), en los que el sujeto no coincide con la persona designada por el objeto; o reflexivos, en los que sujeto y objeto designan a la misma persona: Te lavas las manos a ti mismo. Pero en el caso de las terceras personas y de las segundas de uso formal, el pronombre sí sólo tiene uso reflexivo: Él / Ud. se mira a sí mismo, no puede decirse: *Juan lo mira a sí, por eso se agregaron en el cuadro, si bien entre paréntesis, las formas que se utilizan, que en esos casos coinciden con las del pronombre sujeto, pero en otra posición sintáctica: Se dice de él, Trajo el regalo para nosotros, etc.

// 3.1.3.1.a. La concordancia y el problema del sujeto nulo.

Como ya vimos, hay lenguas en las que el verbo posee marcadores de concordancia que son determinados por las características de algunas de las otras palabras que aparecen en la misma construcción. Estos marcadores pueden indicar propiedades tales como persona, número y género³⁴. Las formas verbales del español han sido segmentadas de diversas maneras de acuerdo con los diferentes autores. Sin embargo, existe consenso acerca de que los sufijos /-s/, /-Ø/, /-mos/ y /-n/ son marcas de 2ª y 3ª persona del singular y 1ª y 3ª del plural, respectivamente a lo largo de todo el paradigma (comés, comeØ, comemos, comen).

Comparado con otras lenguas que conocemos (el inglés o el alemán, por ejemplo), el español se caracteriza por la riqueza de su flexión verbal, lo cual permite no sólo el hecho de elidir el sujeto, sino también otras posibilidades sintácticas de las que enseguida hablaremos.

- 1) a. --¿Me amás? / -Sí, te amo.**
b. Antonioi llegará el jueves, pero no proi traerá la valija³⁵.

La desinencia flexiva permite distinguir las personas gramaticales, como se ve en (a) donde se establece un diálogo entre un hablante (1ª persona) y su interlocutor (2ª). En el caso de la 3ª persona (b), como el sujeto ya fue mencionado en el contexto oracional, su expresión en forma pronominal sería redundante en el 2º coordinado.

// 3.1.3.1.b. Expresión y omisión del sujeto pronominal

Como acabamos de decir, nuestra lengua permite la expresión u omisión del pronombre sujeto con un contraste en la intención comunicativa del hablante de “énfasis” versus “neutralidad”. No obstante, en algunos casos, la expresión u omisión se vuelven obligatorias.

a) Libre alternancia:

En los casos de (a y b) la presencia / ausencia del pronombre tiene libre alternancia, con una sutil diferencia de marca de énfasis:

- 2) a. (Vos) trabajás demasiado. / b. ¿Crees que (yo) tengo la culpa?**

³⁴ En ruso, por lo menos en presente, el verbo tiene un sufijo de género para el sujeto masculino y otro para el femenino.

³⁵ El subíndice indica que se trata de sujetos correferenciales es decir que designan el mismo referente. Por su parte pro identifica el lugar que debería ocupar el sujeto nulo.

b) Omisión obligatoria³⁶:

* Mención previa en el contexto o con verbos reflexivos:

Hay casos, en los que la omisión es obligatoria, esto sucede –como dijimos más arriba- cuando el sujeto ya fue mencionado en el contexto, como en (a), o bien, cuando se utilizan verbos reflexivos, porque en ese caso, el pronombre reflexivo alcanza para denotar el referente del sujeto. En estos casos la mención del sujeto por medio del pronombre personal resulta redundante:

- 3) a. *María es una compañera de clase. Ella estudia danzas y ella también va a la Facultad.**
b. *Yo me vestí y después yo fui a buscar a mi hijo, pero yo llegué tarde.

* Referencia a objetos no animados:

En español los objetos inanimados -como “ciudad” en (a)- no pueden ser retomados por un pronombre personal tónico. Él, ella, ellos y ellas deben referirse obligatoriamente a personas, (lo mismo que los pronombres tónicos complemento de preposición):

- 4) a. *(...) no era ni una ciudad, ni un pueblo, ella estaba...**
b. Vi el coche nuevo de Juan. Ø Tiene un color muy bonito.

c) Casos en los que el pronombre personal sujeto debe estar explícito:

Como cuando es foco oracional y lleva acento contrastivo, con el adjetivo mismo o cuando está modificado por una proposición de relativo:

- 5) a. -¿Quién fue?**
-* Fui. [Debe decirse: YO fui.]
b. * Eso lo dirás. [Debe decirse: Eso lo dirás VOS.]
c. * Ø mismo lo resolviste. [VOS mismo lo resolviste.]
d. * Ø que tenés dinero podrás hacer ese viaje. [VOS que tenés dinero, podrás hacer ese viaje.]

Sostienen las gramáticas que es a causa de esta flexión verbal tan rica que es posible el cambio del orden canónico Sujeto – Verbo – Objeto. Así, en español es posible decir:

- 6) a. Un susurro de aves que cantaban se escuchaba en el bosque.**
b. En el bosque se escuchaba un susurro de aves que cantaban.

Como vemos, la movilidad del sujeto es una característica de nuestra lengua de la que otras carecen. Es interesante comprobar también que, a diferencia del inglés, el sujeto de las proposiciones de relativo, en español no tiene que ser necesariamente pre-verbal, más aún, resulta más “natural” su empleo en posición pos-verbal. Cuando un pronombre interrogativo encabeza una proposición interrogativa indirecta, la posición del sujeto es obligatoriamente pos-verbal, como se ilustra en los ejemplos de (7):

- 7) a. ?La casa que María compró... / b. La casa que compró María...**

³⁶ Sostiene Luján (1999: 1277) que el sujeto pronominal, aunque no esté expreso, tiene un referente y una función argumental respecto del predicado. Esto significa que cumple un papel temático:

(1) Juan corrió la carrera de los 10 kilómetros. (‘Agente’)
 (2) Me alegré mucho por los resultados de tus análisis. (‘Experimentante’)
 (3) Ganó la lotería. (‘Beneficiario’)

En el caso de la primera persona y de la segunda informal del singular los pronombres en caso preposicional pueden usarse en distintos contextos: oblicuos, como en Juan me vio (a mí), en los que el sujeto no coincide con la persona designada por el objeto; o reflexivos, en los que sujeto y objeto designan a la misma persona: Te lavas las manos a ti mismo. Pero en el caso de las terceras personas y de las segundas de uso formal, el pronombre sí sólo tiene uso reflexivo: Él / Ud. se mira a sí mismo, no puede decirse: *Juan lo mira a sí, por eso se agregaron en el cuadro, si bien entre paréntesis, las formas que se utilizan, que en esos casos coinciden con las del pronombre sujeto, pero en otra posición sintáctica: Se dice de él, Trajo el regalo para nosotros, etc.

// **Los hablantes no nativos y la adquisición de la concordancia sujeto –verbo**

Es notable que, pese a las dificultades que presenta la flexión verbal, en un extenso corpus producido por alumnos extranjeros de diversos orígenes no se ha registrado una cantidad significativa de errores de concordancia (sí de tiempo, de aspecto y, especialmente, de formas irregulares en raíz y desinencia). La mayoría de los errores de concordancia tienen que ver con colocar el verbo en plural, con sustantivos que en español son singulares, pero tienen significado plural o colectivo: como gente, familia o matrimonio. Lo cual, puede llegar a considerarse como una concordancia “por sentido”. En otros casos, los hablantes, curiosamente, emplean en un mismo contexto un verbo de manera incorrecta y el resto de forma correcta:

- 1) Desde yo tenía cinco años cuando mi familia se instalaron en Wellington hasta tenía diez años cuando mi familia movieron a Rotorua (...)
- 2) Nos hacían todos juntos, jugábamos, salíamos y por supuesto luchábamos contra nos hermanas.
- 3) Muchas casas no tenía el baño en casa, usaban dependencias en el jardín.
- 4) Nuestra familia eran muy pobres para muchos años y no teníamos vacaciones
- 5) (...) gentes que no conocía y que no entendía, vinieron a buscarme

// **3.1.3.1.c. Formas de tratamiento**

Si bien se relaciona más con la pragmática (es decir, con lo que hace al contexto situacional y a la interacción efectiva entre los interlocutores), un tema estrechamente vinculado con el verbo y su concordancia con el sujeto son las formas de tratamiento. En español, existen dos formas para la 2ª persona del singular: el tratamiento informal (tuteo) y el formal (usted), con sus correspondientes desinencias verbales. A ello se suma que en la variedad hablada en la Argentina usamos formas especiales para el tuteo, ya que somos voseantes. Este hecho les provoca más de un problema a nuestros alumnos extranjeros. En primer lugar, uno de orden pragmático: muchos de ellos no saben en qué circunstancias deben tratar de “vos” o de “usted” al interlocutor. El otro sintáctico: el voseo presenta terminaciones especiales de los verbos en presente de indicativo y en el modo imperativo, lo cual produce más confusión a la hora de aprender la complicada morfología verbal:

PRESENTE DE INDICATIVO		
-AR	-ER	-IR
ÁS	ÉS	ÍS

IMPERATIVO		
-AR	-ER	-IR
-Á	-É	-Í

Es infrecuente el uso del voseo en el modo subjuntivo (o más bien en el imperativo negado), aunque, a veces, en contextos muy enfáticos, puede escucharse: No lo hagás en lugar de No lo hagas.

Las dos formas de tratamiento se relacionan con el vínculo entre los interlocutores, que puede ser: formal o familiar. Lo sistematizamos en los siguientes cuadros con ejemplos del español general³⁷, el peninsular y el de nuestro país:

Formal:

	SINGULAR	PLURAL
ESPAÑOL GENERAL	USTED	USTEDES

- 8) a. ¿Usted viene a menudo a la Argentina?
b. Ustedes no tienen nada que ver con el asunto, señores.

Familiar:

	SINGULAR	PLURAL
ESPAÑOL DE LA ARGENTINA	VOS	USTEDES
ESPAÑOL PENINSULAR	TÚ	VOSOTROS
ESPAÑOL GENERAL	TÚ	USTEDES

- 9) a. Vos tenés la culpa de lo que me pasa.
b. ¿Este trabajo lo has hecho tú?
c. Vosotros queréis comer carne, pero yo prefiero daros un poco de vegetales.

³⁷ El español general es una abstracción que abarca todas las variedades de la lengua española.

RECORDAR:
LAS FORMAS DE TRATAMIENTO NO SÓLO SE RELACIONAN CON LOS PRONOMBRES PERSONALES SUJETO, SINO TAMBIÉN CON LOS QUE SEÑALAN OBJETO (DIRECTO O INDIRECTO), REFLEXIVOS Y POSESIVOS, COMO INDICAN LOS EJEMPLOS:

SUJETO: ¿VOS HABLÁS EN INGLÉS?
OD: TE AMO.
OI: TE DI LOS LIBROS AYER.
REFLEXIVO: ¿CÓMO TE SENTÍS?
POSESIVO: VOS TENÉS PROBLEMAS Y TUS PROBLEMAS ME INTERESAN.

vos

TE

TU

// 3.1.3.1.2. Clíticos: colocación y redundancia.

Usamos los pronombres clíticos (objeto directo e indirecto) con la intención discursiva de producir textos cohesivos, es decir, de evitar la repetición del nombre:

- 10) a. * Jerónimo trajo el dinero y puso el dinero sobre la mesa.**
 → **Jerónimo trajo el dinero y LO puso sobre la mesa.**
b. * Neruda conoció a Matilde en México y pidió a Matilde que lo acompañara a Chile.
 → **Neruda conoció a Matilde en México y LE pidió que lo acompañara a Chile.**

Cuando el antecedente textual de un pronombre objetivo es un nombre común, éste es obligatoriamente específico y contable, por eso a la pregunta:

- 11) a. -¿Querés cerveza?**

No puede responderse:

- b. -*Sí, la quiero.**

El referente de un pronombre puede ser situacional o textual:

- 12) a. Lo veo y no lo creo.**
b. Me dijo que iba a venir pero no lo creí.

// 3.1.3.1.2.a. Posición de los pronombres átonos.

El pronombre átono en español siempre precede al verbo conjugado (posición proclítica) excepto con el imperativo afirmativo (e):

- 13)** a. **¿Viste a Pedro?** → **Sí, LO vi ayer.**
 b. **¿Le hablaste al médico?** → **Sí, ya LE hablé.**
 c. **Les mostró la ciudad a los turistas.** → **SE LA mostró.**
 d. **¿Compro el libro de García Márquez?** → **No, no LO compres.**
 e. **¿Querés que te lleve los apuntes?** → **Sí, traéMELOS.**

Cuando el verbo auxiliar forma perífrasis con un infinitivo o un gerundio el pronombre puede ser enclítico o proclítico:

- 14)** a. **Voy a saludarlos. / Los voy a saludar.**
 b. **Están por entregármela. / Me la están por entregar.**
 c. **Acabamos de ofrecérselo. / Se lo acabamos de ofrecer.**
 d. **Tenemos que hacerlo. / Lo tenemos que hacer.**
 e. **Estoy poniéndomelo. / Me lo estoy poniendo.**

Pero no todas las construcciones con infinitivo o gerundio admiten la enclisis, ya que ésta tiene que ver con el grado de cohesión entre el pronombre y la forma que lo rige.³⁸

- 15)** a. **Renunció a saludarlos. / *Los renunció a saludar.**
 b. **Muero por conocerla. / *La muero por conocer.**
 c. **Hay que hacerlo. / *Lo hay que hacer.**
 d. **Venimos a entregárselos. / ? Se los venimos a entregar**
 e. **Bajo a abrirte. / ? Te bajo a abrir.**

Aunque suelen escucharse enunciados como los de (15d. y e.), es obvio que el pronombre se relaciona con el infinitivo transitivo y no con el verbo de ‘movimiento’. El “movimiento” del pronombre a la posición no argumental proclítica o la duplicación del argumento es lo que produce la dificultad para fijar el parámetro.

// 3.1.3.1.2.b. Duplicación del pronombre

Casos obligatorios:

*Cuando la forma con a contiene un pronombre personal:

- 16)** a. **Te lo quiere dar a vos. / * Lo quiere dar a vos.**
 b. **Lo invité a él (y no a vos). / *Invité a él.**

Cfr.: Lo dio a un amigo. / Invitó a Juan. (En el portugués brasileño hay una clara preferencia por la forma tónica introducida por para / a).

Salvo con usted: Agradezco a Ud. su gentileza.

* Si la forma con a + pronombre tónico o sustantivo es foco contrastivo³⁹.

³⁸ Te llamé para contártelo pero no: *Te llamé para te lo contar: NUNCA DELANTE DEL INFINITIVO EN CONSTRUCCIONES FINALES.

³⁹ El hablante “focaliza” un constituyente cuando su intención es enfatizarlo. Sintácticamente, altera su posición canónica.

- 17)** a. -¿A quién viste? → -A él lo vi (y no a otro).
 b. A mí no me trajo nada.
 c. A Martita le dio un beso. / * A Martita dio un beso.
 d. Los días más duros los pasó en la cárcel.

* En construcciones con verbos del tipo gustar:

Se trata de construcciones que en español son oblicuas a diferencia de otras lenguas, en las que la persona que “experimenta” lo denotado por el verbo es sujeto, mientras que en español es objeto indirecto:

I LIKE APPLES	
J'AIME DES POMMES	(A MÍ) ME GUSTAN LAS MANZANAS.
EU GOSTO DE MAÇAS	

* Si hay una forma preposicional la duplicación es obligatoria:

- 18)** a. A Juan le gusta el cine. / * A Juan gusta el cine.
 b. ¿A ustedes les molesta el ruido? / *¿A ustedes molesta el ruido?
 c. A María le duele la cabeza. / * A María duele la cabeza⁴⁰.

* En construcciones con verbos del tipo gustar:

Según afirma Neide Maia González (1998: 247), existe una asimetría en cuanto a las formas pronominales plenas o nulas entre el español y el portugués brasileño:

	ESPAÑOL	PORTUGUÉS / BRASILEÑO
SUBJETO	OMISIBLE (NULO)	PLENO
OBJETO	PLENO / DUPLICADO / A + PRON. TÓNICO	NULO

Sistema contrastivo español / portugués brasileño

- 19)** a. ¿ Ø Viste la película de Almodóvar? / Sí, la Ø vi.
 b. A Juan le hacen falta unos libros. / Bueno, mañana se los Ø traigo.

⁴⁰ La reduplicación del *oi* puede depender del papel semántico asignado al argumento. Es optativa con ‘Destinatario’ o ‘Meta’:

1) Le dijeron a Juan que viniera.

Es obligatoria con ‘Experimentante’ o ‘Benefactivo’, siempre que se trate de una tercera persona gramatical que no haya sido mencionada previamente en el discurso:

2) a. A Juan le gusta el cine.

b. Le hice los deberes a mi hijo.

// 3.1.3.1.2.c. Preposición a + objeto directo de persona.

Es obligatorio el uso de *a* cuando el objeto directo denota ‘persona’. Y ésta es una característica idiosincrásica de nuestra lengua:

- 20) a. Siempre ayuda a sus padres.
b. Conoció a su primera mujer en Guatemala.**

Salvo cuando el referente es inespecífico: Necesito Ø secretaria. O con los objetos directos con referente personal del verbo haber: ¿Hay Ø alguien aquí que sepa inglés? El verbo querer, dada su doble acepción de verbo ‘volitivo’ y verbo de ‘afección’, pide la preposición en este último contexto, aun cuando se use con pronombres indefinidos: No quiere **a** nadie (Cfr.: Quiere un plomero bueno, donde, obviamente, no se trata de un verbo de ‘afección’).

NOTA: por razones de espacio, no desarrollamos aquí el punto 3.1.3.2. **Los pronombres demostrativos y la noción de distancia** (pero ver abajo en “lecturas recomendadas”) se recomienda la lectura de Pedelhez, L. (2008):

// 3.1.4. La flexión nominal: género inherente del nombre. La concordancia en género.

En español todos los sustantivos tienen género inherente, sólo que algunos lo manifiestan mediante sufijos flexionales (género explícito), como el ya citado: niño / niña; y otros no, pero exigen que el modificador que los acompaña concuerde con él: la pared / el parque (género implícito). Lo mismo que en el caso de los verbos, la falta de concordancia *El pared negro, produce un sintagma mal formado en español.

En algunas lenguas existe también el género neutro. Caracterización que se adjudicaba especialmente a nombres referidos a entidades inanimadas. Sin embargo, la base semántica del sistema de género no debe exagerarse, ya que el género lingüístico es esencialmente una clasificación de naturaleza más gramatical que semántica. Es cierto que el sexo de la entidad referida por una expresión puede haber sido la motivación original para la clasificación, pero el significado no siempre es determinante. Claramente, el género gramatical no necesariamente refleja el sexo, sino que es una clasificación arbitraria. De hecho, en la evolución del latín a las lenguas romances, desaparece el género neutro; y masculino y femenino se redistribuyen más o menos casualmente. Cfr.: esp. la nariz, it. il naso; fr. le nez; esp. el viaje, port. a viagem. Incluso, se producen cambios de género en la diacronía, como en el caso de la / el calor o la / el color:

**Que por mayo era por mayo,
En tanto que de rosa y azucena
Cuando hace la calor...
Se muestra la color en vuestro gesto
Romance anon. SXV
Garcilaso de la Vega, Soneto XXIII**

Las lenguas responden de distinta manera a la clasificación en géneros. Algunas no lo manifiestan morfológicamente⁴¹, como el caso del inglés, el húngaro o el turco. Otras dividen a los sustantivos en masculinos y femeninos, motivado el género si el denotado es macho o hembra y, en la mayoría de los casos, inmotivado. Con todo, en muchos casos cuyos referentes son seres sexuados, el género se marca por algún modificador del nombre. Es el caso de el / la turista o de la tortuga macho. En algunos casos del español, una misma palabra flexionada para masculino o femenino puede cambiar de significado: el / la margen; el / la orden. En otros casos, la diferencia de género es léxica, como en hombre / mujer, toro / vaca. En español, el género no marcado es el masculino, es decir, lo usamos de manera genérica para incluir a hombres y mujeres. Por ejemplo: los padres; Buenos días a todos.

El género gramatical inherente de la mayoría de los nombres de nuestra lengua determina la elección de los morfemas de concordancia en los artículos o en el adjetivo, cuando tiene dos terminaciones: el y –o para el masculino: **el** buque carguero; la, y –a para el femenino: **la** pared blanca. Cuando deseamos darle categoría sustantiva a un adjetivo, elegimos el artículo neutro lo, pero la concordancia con el adjetivo se establece en masculino: lo breve es bueno. Sin embargo, existen lenguas como el inglés en las que ni el artículo ni el adjetivo flexionan; y otras, como el húngaro en las que el artículo no flexiona, y el adjetivo sólo lo hace en función predicativa.

En síntesis, en español el género es una categoría nominal inherente, de acuerdo con la cual los sustantivos son masculinos o femeninos. En algunos casos, puede manifestarse explícitamente, pero en la mayoría es implícito. El género inherente del sustantivo establece **concordancia** con los elementos flexivos que forman sintagma con él (determinativos, cuantificadores y adjetivos).

// 3.1.5. El uso de los artículos. Expresión u omisión

“Siempre hubo la pobreza y siempre habrá.”

“Es lo paraíso del buceo.”

“Me imagino lo cuanto te está siendo difícil por lo que te has pasado.”

“El importante es que veas las cosas por el lado positivo.”

“Se casaron en el lunes.”

“¿En Porto Alegre hay la librería Letra Viva?”

“Hay las ciudades satélite”

Como ya fue dicho, las lenguas difieren en cuanto a ciertas opciones de sus principios. En este sentido, algunas lenguas, como el español, poseen artículos, pero otras, como las orientales (chino, japonés, coreano o vietnamita) o las eslavas no los tienen. Más aún, lenguas que sí tienen artículos, como el inglés, el alemán o el portugués, no los usan en los mismos contextos que el español. De ahí que el tema resulte de difícil adquisición. Hablemos en primer lugar sobre los artículos y su significado.

El artículo definido y el indefinido se diferencian por su rasgo semántico de ‘definitud’: lo que opone el / la a un / una es la presencia /ausencia de indicaciones para la localización del referente⁴². Los determinantes definidos producen interpretaciones específicas, es decir, el referente es conocido para los interlocutores, ya sea porque fue mencionado anteriormente (función anafórica del artículo definido), o porque está presente en la situación comunicativa (función deíctica) o porque menciona entidades que forman parte del conocimiento del mundo que comparten hablante y oyente. Otra de las funciones del artículo definido es indicar que el referente es identificable unívocamente (criterio de unicidad). Lo ilustramos en los ejemplos de (21):

⁴¹ Y sí sólo léxicamente en el caso de nombres con referente sexuado: boy / girl. En inglés existe también la posibilidad de retomar anafóricamente un sustantivo ya mencionado en el discurso mediante el pronombre personal de 3ª persona que también varía para género: he / she. En húngaro el pronombre de 3ª persona es ő y no flexiona para género.

⁴² Llamamos referente a la entidad extralingüística que es denotada por un término lingüístico.

- 21)** a. Un tren atropelló a un transeúnte. El transeúnte cruzaba las vías alcoholizado.
 b. Ahí está el juguete.
 c. El conductor del tren tuvo que ser asistido por un servicio de psiquiatría.
 d. Me comí la torta.

Como se observa en los ejemplos (21a. y c.) el determinante indefinido cumple la función de presentar entidades nuevas en el discurso. Es decir, la interpretación de los sintagmas indefinidos es **inespecífica**: ya que su referente es desconocido para los interlocutores o, al menos, seguramente, para el oyente. En general, dado su carácter de 1ª mención, se usa con verbos presentativos, entre los cuales en español se encuentra haber, por eso, resulta agramatical emplearlo con el artículo definido. Sí puede aparecer sin artículo o con otros pronombres indefinidos o numerales cardinales:

- 22)** En Brasil hay {Ø / algunas/ cinco} ciudades satélite.

Para expresar la noción de existencia de manera específica, es decir, con el artículo definido, se usa el verbo estar:

- 23)** La Facultad está en Caballito.

Entre los contextos de usos obligatorios del artículo definido se encuentran:

a) Después del cuantificador indefinido todo:

- 24)** A todo el mundo le gusta el fútbol.

b) Precediendo los días de semana⁴³:

- 25)** Te veo el jueves en la clase.

c) Con partes del cuerpo o vestimenta. Nótese que en estos casos en español no se usa el pronombre posesivo, ya que el reflexivo indica la persona:

- 26)** Te veo el jueves en la clase.

d) Con los verbos afectivos:

- 27)** Ta. Me encanta el café.
 b. Detesto las casas sucias.

En estos casos, afirma B. Laca (1999: 905 – 906) que tales verbos se conciben como propiedades o relaciones permanentes para los individuos que las manifiestan (serían predicados “individuales” o “caracterizadores” (ver más abajo apartado 3.1.6.2.) y “los predicados individuales no pueden tener como argumentos sintagmas nominales sin determinante”.

e) En los contextos genéricos:

⁴³ Salvo cuando preguntamos “¿Qué día es hoy?”, entonces se responde: “Hoy es Ø lunes 16 de julio”.

28) T(28) Las ballenas son mamíferos.⁴⁴

Los sustantivos comunes no pueden constituir por sí solos expresiones referenciales, sino que necesitan del basamento que les da el determinante para anclarse en el discurso, por ejemplo en la posición de sujeto preverbal. No obstante, existe en la lengua una serie de contextos en los que es posible omitir el artículo o en los que su omisión resulta obligatoria. Al respecto, Leonetti (1999: 810) menciona que una de las distinciones básicas que pueden establecerse dentro del paradigma de los nombres es: contables en oposición a no contables. Si bien ambas clases de nombres son compatibles con el artículo definido, en general, con nombres no contables el artículo puede ser omitido.

Por su parte, Laca (op. cit.: 893) explica que la distribución de los nombres o grupos nominales con y sin determinante puede deberse a:

a) Nociones ontológicas: si el sustantivo hace referencia a un género o clase de objetos o a un referente individual; b. sintaxis y semántica oracional; c. fenómenos que no pertenecen a la semántica en el sentido estricto sino que derivan de consideraciones pragmáticas o bien caen dentro del terreno de la fraseología. Así, en términos muy generales puede decirse que la ausencia de artículo es prácticamente de rigor con los nombres propios, reviste carácter excepcional con los nombres contables en singular y tiene una distribución más amplia con los contables en plural y con los no contables. En lo que concierne a las posiciones sintácticas, se puede considerar que la ausencia de artículo es casi obligatoria con algunos tipos de complementos predicativos (ser + ‘profesión’, por ejemplo), en los que los sustantivos comunes funcionan como predicados atribuidos a una entidad, de ahí que puedan prescindir de operadores de referencia y cuantificación;

Para empezar, en lo que respecta al uso del artículo en plurales contables y nombres continuos se puede observar un tratamiento paralelo basado en que tienen la misma capacidad para designar clases y no una unidad (por ejemplo, con los sustantivos libros y cerveza). Por el contrario, el singular de los contables denota una unidad (Tengo libros; Tomé cerveza pero Tengo un libro). Una porción de cerveza sigue siendo “cerveza”, y una parte de libros sigue siendo “libros”, pero una parte de un libro, ya no es “un libro”.

En contraste, con los sintagmas definidos, los nominales sin artículo provocan que desaparezcan tanto la posibilidad de anáfora como la identidad de la porción o del grupo: si se contraponen Tomaba el vino apasionadamente y Tomaba vino apasionadamente, en efecto, en el segundo caso nada indica que se trate de la misma porción de vino. La incapacidad que demuestran los nominales sin determinante para fijar una referencia a un grupo de individuos o a una porción de materia particular indica que se utilizan cuando lo pertinente es la clase de objetos o el tipo de materia.

// 3.1.6. El contraste ser / estar; estar y haber

¿Tu casa es en el centro o está en las afueras?

¿Hay un médico por allí?

⁴⁴En este caso también es posible usar el indefinido: Una ballena es un mamífero.

⁴⁵Los nombres propios rechazan, en principio, la presencia del artículo ya que constituyen, de por sí, sintagmas nominales definidos. Cabe agregar que, en lo que concierne a los nombres propios de persona, sean éstos nombres de pila o apellidos, el uso del artículo tiene fuertes connotaciones populares y familiares y pertenece casi exclusivamente a la lengua hablada, de sectores menos escolarizados. (excepto en ciertas regiones). Sin embargo, existe mayor tolerancia al uso de los artículos con los apodos y sobrenombres. Además, los nombres de estados, ciudades y países no llevan, en general, artículo salvo pocas excepciones en las que el artículo está fijado en el nombre: El Líbano, La Habana. Hay, no obstante, toda una serie de nombres en los que se constata vacilación (Argentina / La Argentina, Estados Unidos / Los Estados Unidos, Perú / El Perú), entre otros. De los nombres de continentes, sólo con África se constata la vacilación antes mencionada. La Antártida, por su parte, siempre lleva artículo y lo llevan también los nombres de ríos, mares, océanos, cadenas montañosas y archipiélagos que tienen forma en plural como así los volcanes, montes y picos.

// **3.1.6.1. Valores plenos: existenciales o locativos**

Ser, estar y haber ¿presentan diferencias semánticas y sintácticas o los tres manifiestan la noción de ‘existencia’, y, por lo tanto, debemos tratarlos como un todo unificado? Pensemos que en muchas otras lenguas, existe un único verbo para expresar las nociones que estos verbos transmiten en español. Por ejemplo, con predicados que indican ‘existencia’ y ‘locación’ puede decirse:

- 29)** **a. En el centro hay un teatro.**
 b. El teatro está en el centro.
 c. El teatro es en el centro.

Pero, ¿estamos diciendo lo mismo? La diferencia de significado entre las versiones (29a.) y (29 b. y c.) son claras para cualquier hablante nativo. Con (29a.) introducimos una información nueva en el discurso. Ésa es la función del verbo haber que, ciertamente, indica ‘existencia’, pero cuya función discursiva es presentativa; por eso sólo se construye con sintagmas nominales indefinidos o escuetos⁴⁶. Este tipo de sintagmas son inespecíficos, es decir, su referente es desconocido para el interlocutor. Ahora bien, cuando decimos (29b.) utilizamos el verbo estar de la manera estándar: Estar con valor “pleno” se utiliza para indicar “locación” (enseguida haremos referencia a lo que significa valor “pleno”). Pero si estar se emplea para indicar “locación”, ¿cómo es posible que en el mismo contexto podamos usar ser?: Mi casa es cerca de aquí. Evidentemente, estas paradojas desconciertan a cualquier estudiante extranjero al que le hemos dicho una y mil veces que NO debe decirse: *Yo soy en la Argentina. ¿Qué pasa, entonces, con ser cuando introduce un predicado locativo?

Todos hemos leído en más de un trabajo teórico que cuando el sujeto de la oración denota un ‘acontecimiento’⁴⁷ el predicado locativo o temporal se construye con ser y no es posible utilizar estar en estos casos:

- 30)** **a. La fiesta es en mi casa.** / **b. *La fiesta está en mi casa.**
 c. El entierro fue a las cinco. / **d. *El entierro estuvo a las cinco.**

Pero observemos los siguientes ejemplos:

- 31)** **a. Juan está en su casa.** / **b. *Juan es en su casa.**
 c. El libro está sobre la mesa. / **d. *El libro es sobre la mesa.**
 e. El consultorio está en el centro. / **f. El consultorio es en el centro.**

Está claro que en todos los casos, los sujetos de () denotan entidades animadas o inanimadas que no son ‘acontecimientos’. Lo que resulta curioso es que las versiones (31 e. y f.) admiten tanto ser como estar, mientras que (31 a., b., c. y d.) sólo admiten estar. Ello se debe a otra oposición de tipo nocional: cuando el sujeto es ‘móvil’ la locación sólo puede establecerse con estar. Mientras que, en cambio, si el sujeto denota una entidad ‘inmóvil’ el predicado puede construirse con ser o con estar. Algunos autores sostienen que el primer caso se lo concibe como más ‘fijo’ o ‘permanente’ y en el segundo, como algo que, si bien es ‘inmóvil’ tiene la posibilidad de poder ser trasladado. Lo cierto es que, una vez más, esta alternancia es una característica idiosincrásica de nuestra lengua que los hablantes nativos manejamos de manera

⁴⁶ Un sintagma nominal es “escueto” cuando el nombre, núcleo de la construcción, no lleva determinante alguno: Hay Ø alumnos en el aula.

⁴⁷ Llamamos ‘acontecimiento’ a lo mismo que en el módulo anterior denominamos como ‘evento’, es decir, a toda situación que tiene principio, duración y final, como por ejemplo: boda, exposición, espectáculo, clase, etc., de la que podemos predicar una ‘ubicación’ espacial o temporal (cfr.: Hengeveld, 1986: 397).

inconsciente, pero que resulta sumamente extraña para los no nativos. Sostiene Hengeveld (1986: 419, nota al pie 11) que en portugués esta diferencia es sistemática: *estar* se usa para indicar la locación de sujetos ‘móviles’, y *ser* para indicar la de los sujetos ‘no móviles’.

En este apartado estamos haciendo referencia a nociones de orden semántico. En todos los casos mencionados puede decirse que tanto *ser* como *estar* se utilizan con valores plenos, es decir, como predicados léxicos, y no como verbos “auxiliares” o como meros “soportes” de una predicación adjetiva. En este sentido, *ser* funciona como auxiliar en la voz pasiva: Los libros fueron comprados y *estar* en la frase verbal progresiva: **Estoy estudiando**. En general, cuando son utilizados con adjetivos, los gramáticos contemporáneos tienden a considerar a *ser* y *estar* no como verbos con significado pleno, sino como “soportes” de los morfemas de ‘persona’, ‘numero’, ‘tiempo’, ‘modo’ y ‘aspecto’. Así, en *Sé bueno* o *Estuvo enfermo*, los predicados propiamente serían *bueno*, y *enfermo*, respectivamente, mientras que *ser* y *estar* serían los “soportes” de las categorías mencionadas. Aquí, sin embargo, hemos presentado los tres verbos con valor “pleno”. Así, en los ejemplos de (29) *haber* equivale a la ‘existencia’ localizada de una entidad que se presenta por primera vez. *Ser* y *estar*, por su parte, son predicaciones locativas de entidades cuya existencia se presupone. En los ejemplos de (30) *ser* conlleva un valor predicativo “pleno”, equivalente a ‘tener lugar’, mientras que *estar* significa ‘ubicación en’.

// 3.1.6.2. Valores aspectuales

¿Qué pasa cuando los verbos copulativos cuando se construyen con adjetivos o participios adjetivales, es decir, en función denominada ‘atributiva’ (y ya no ‘locativa’ como en los ejemplos del apartado anterior)? La mayoría de los manuales de E/LE, en estos casos, suelen sostener que *ser* introduce predicaciones “permanentes” o “esenciales”, mientras que con *estar* se construyen predicados “transitorios” o “accidentales”.

Si bien estas nociones pueden resultar útiles a la hora de la enseñanza en el aula, existen muchos contraejemplos que, por lo tanto, debilitan las predicciones que puedan formularse los hablantes no nativos. Seguiremos en este apartado a Marta Luján (1981), quien presenta una argumentación novedosa y esclarecedora respecto del tema. Sostiene esta autora que hay ejemplos que contradicen las nociones de “permanente” vs “transitorio”, el más clásico de ellos es el del participio adjetival muerto. Para cualquier hablante nativo, un enunciado como el de (32) es agramatical:

32) *Es muerto hace mucho tiempo.

Al mismo tiempo, y contrariamente a cualquier expectativa generada por la tan remanida definición, no puede decirse:

33) *El mal tiempo está temporario.

Pero sí:

34) Mi hermana es secretaria temporariamente.

Luján presenta otro ejemplo más problemático aún:

35) Ana {fue / *estuvo} reina por un día.

También se dice que *estar* se construye con participios que indican un estado resultado de una acción. Sin embargo, tal criterio resulta inadecuado, según la autora, por ser insuficiente, ya que no todos

los participios de verbos transitivos admiten construirse con estar como se demuestra en el siguiente ejemplo:

36) La pared está pintada / *tocada / *mirada* / *señalada.

Para que un 'estado' pueda construirse con estar tiene que ser el resultado de un **cambio**. Por ejemplo, la pared sufre una modificación cuando se la pinta, pero no cuando se la toca o se la mira. Por otra parte, verbos de cambio de estado, como angustiarse o enojarse sí admiten el estado resultativo con estar:

37) Se angustió > está angustiado / Se enojó > está enojado

Lo cual explica la gramaticalidad de la secuencia: está muerto⁴⁸. Sin embargo la autora vuelve a refutar esta argumentación basada en los conceptos de 'estado' y de 'cambio' presentando diversos contraejemplos:

- 38) a. Ana está siempre enojada.
b. Jacinta está soltera, y se quedará soltera toda su vida.
c. Jacinta es soltera, pero no lo será por mucho tiempo.**

Donde (38a. y b.) no parecen resultados de un cambio, sino más bien, características intrínsecas de un sujeto. Por el contrario, en (c.) ser no parece predicar una característica intrínseca del sujeto. Pero, además, las modificaciones potenciales que se le atribuyen al uso de estar volverían inaceptables las oraciones de (39) que, sin embargo, no lo son:

- 39) a. Ana es joven.
b. La gente vieja es canosa.**

Tales predicados denotan cualidades o estados asociables con modificaciones en el futuro o en el pasado. En conclusión: 1) la cópula ser no es incompatible con la noción de 'cambio'; 2) la cópula estar no se relaciona siempre con una modificación.

Entonces, Luján propone la siguiente hipótesis: los predicados que requieren ser son un subconjunto de aquellos que toman estar. Siempre es posible encontrar contextos en los que los términos que se usan normalmente con ser sean aceptables con estar. Lo contrario, sin embargo, no es cierto. Presentamos sólo algunos de los ejemplos que da la autora:

- 40) Adjetivos con ser
Discreto / inteligente / prudente / sabio / justo**

- 41) Adjetivos con estar
Vacío / lleno / contento / satisfecho / harto**

- 42) a. {Estuvo / fue} indiscreto.
b. {Estaba / *era} vacío.**

La implicancia de este hecho es que ser y estar son sinónimos parciales. En efecto, un predicado con ser implica otro con estar, pero la implicación contraria no se da:

⁴⁸ Y da cuenta también de la gramaticalidad de ser temporario, ya que esta cualidad no se concibe como el resultado de un cambio.

ser gordo - estar gordo
ser elegante - estar elegante
ser normal - estar normal

estar gordo => ser gordo
estar elegante => ser elegante
estar normal => ser normal

Los resultados del análisis presentado indican, según Luján, que si bien todos los adjetivos son estativos, la diferencia se establece porque algunos son **perfectivos** y otros **imperfectivos**. Así, cuando se usa un adjetivo para referirse a un estado imperfectivo, selecciona la cópula *ser*, cuando se usa para referirse a un estado perfectivo, se usa la cópula *estar*. En síntesis: existe una restricción de combinación con una u otra de las cópulas de acuerdo con algún rasgo de tipo contextual.

“Imperfectivo” significa que lo que se predica sobre un individuo X es equivalente a decir que X pertenece a la clase de individuos que presentan la propiedad A en un período de tiempo cuyo principio o fin no se especifican, es decir, que no es delimitado. Un estado “perfectivo”, en cambio, indica que lo que se predica sobre un individuo X es que X pertenece a la clase de individuos que poseen la propiedad A, en un período de tiempo delimitado, cuyos principio o fin son conocidos. Siguiendo este razonamiento, podemos afirmar que los adjetivos presentados en la columna de (40) presentan el rasgo [- perfectivo], mientras que los de la columna (41) contienen el rasgo [+ perfectivo].

La relación entre *estar* + participio y los verbos que denotan acciones o cambios de estado queda también clarificada a la luz del presente marco teórico. En realidad no es el predicado con *estar* el que implica un cambio precedente, sino que la relación de implicación es la contraria, como se muestra en (43):

- 43) a. Fue abierta - está abierta**
b. Se alegró - está alegre
c. Se cansó - está cansado.

Cada uno de los estados resultantes presupone un principio y, en consecuencia, debe concebirse como un estado perfectivo⁴⁹.

Ahora bien, ¿qué sucede con aquellos adjetivos que pueden aparecer con ambas cópulas?: *ser* / *estar* gordo, flaco, lindo, feo, bueno, malo, rico, horrible, iracundo, etc.

Sostiene la autora que tales adjetivos son, desde el punto de vista aspectual, [\pm perfectivos].

En este sentido, en su artículo sobre el adjetivo, en el § 3.2.3.1., Violeta Demonte (ver abajo referencias) habla de los predicados ‘individuales’ o ‘estables’: aquellos que predicen propiedades permanentes que caracterizan a un individuo (*ser alemán*), y a los predicados ‘episódicos’ o de ‘estados’, que son los que tienen limitación espacio temporal y que implican cambio (*estar cansado*). “En español –dice– se predicen con *ser* las propiedades permanentes y con *estar* las situaciones episódicas” (p. 142). Recordemos brevemente que existen diversas clases de adjetivos, entre los que sólo mencionaremos dos:

a) **los calificativos**: libro bueno, señora delgada, hombre simpático, voz chillona, que pueden interpretarse como individuales o episódicos, dependiendo del contexto (ver más arriba cuando hablamos de adjetivos [\pm perfectivos]), y

b) **los relacionales**, que describen la pertenencia a una clase y predicen conjuntos de propiedades: puerto marítimo, vaca lechera, avión presidencial, tardes campestres.

Los segundos predicen propiedades ‘individuales’ ya que sólo pueden construirse con *ser*:

- 44) Es un puerto marítimo y no fluvial.**

⁴⁹ La lengua presenta, sin embargo, toda una serie de adjetivos perfectivos (que se construyen con *estar*) que no provienen de ningún verbo activo ni de cambio de estado: perplejo, presente, vivo, solo, maltrecho, listo, intacto, etc.

Pero no sólo los adjetivos asignan propiedades a un individuo, sino que también lo hacen los sintagmas nominales:

- 45) a. La escritora es una persona muy agradable.
b. Rosario es la cuna del gran Fontanarrosa .**

Pues bien, sólo es posible hacer una predicación nominal sobre un sujeto a través del verbo ser, ya que “los sintagmas nominales son siempre predicados que indican la inclusión en una clase. (...) Un apoyo adicional para el tratamiento de todos los sintagmas nominales como predicados de individuos es que (...) lo que hace que un nombre sea un nombre es la estabilidad temporal de la propiedad denotada”⁵⁰

// **Lecturas recomendadas**

Para punto 3.1.3.1.b.: Luján, M. (1999), “Expresión y omisión del pronombre personal”, §§ 20.1.1.; 20.2.4.2. y 20.2.4.3.

Para punto 3.1.3.1.c.: Lieberman, Tacconi, T. y A. Villar (2006): “Estudio longitudinal de adquisición de español L2: las palabras funcionales”, punto 4.

Para punto 3.1.3.2.: Pedelhez, L. (2009): “Uso del pronombre demostrativo en un corpus de datos del español L2”

Para punto 3.1.4.: Lieberman, D. (2007), *Temas de Gramática del español como lengua extranjera*, capítulo 4.

Para punto 3.1.6.: Lieberman, D. (2007), *Temas de Gramática del Español como Lengua Extranjera*, capítulo 11. Y Longoni, B. (2009), “Sentido pleno, marca aspectual y distribución complementaria: las tres funciones de la dicotomía castellana ser / estar”.

⁵⁰ Leonetti, M. (1994), “Ser y estar: estado de la cuestión”, Madrid, *Expolingua*, p. 149.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Demonte, V. (1999), "El adjetivo. Clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal" en Bosque, I. y V. Demonte (dirs.), Gramática Descriptiva de la Lengua Española, Madrid, Espasa.
- González, N. M. (1998), "Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español /LE", en *Rilce* 142, 243-263.
- Hengeveld, K. (1986): "Copular verbs in a functional grammar of Spanish", en *Linguistics* 24, pp. 393-420.
- Laca, B. (1999), "Presencia y ausencia de determinante", en I.Bosque y V.Demonte (dirs.) Gramática Descriptiva de la Lengua Española, Madrid, Espasa.
- Leonetti, M. (1994), "Ser y estar: estado de la cuestión", en *Expolingua*, p. 149 y ss.
- Leonetti, M. (1999), "El artículo" en I.Bosque y V.Demonte (dirs.) Gramática Descriptiva de la Lengua Española, Madrid, Espasa.
- Lieberman, D. (2007): *Temas de gramática del español como lengua extranjera*, Buenos Aires, Eudeba.
- Lieberman, D., Tacconi, T. y A. Villar (2006), "Adquisición del español L2: Las palabras funcionales", en *Actas del Congreso Internacional: "Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística"*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Longoni, B. (2009), "Sentido pleno, marca aspectual y distribución complementaria: las tres funciones de la dicotomía castellana ser / estar", en *Seminario Gramática del español como lengua segunda y extranjera. Adquisición y aprendizaje. Volumen monográfico. Ficha de cátedra, OPFyL*.
- Luján, M. (1999), "Expresión y omisión del pronombre personal", en Bosque, I. y V. Demonte (dirs.), Gramática Descriptiva de la Lengua Española, Madrid, Espasa, Tomo 1: §§ 20.1.1.; 20.2.4.2. y 20.2.4.3.
- Luján, M. (1981): "The Spanish Copulas as Aspectual Indicators", en: *Lingua* 54, pp. 165-210
- Pedelhez, L. (2009), "Uso del pronombre demostrativo en un corpus de datos del español L2", en *Seminario Gramática del español como lengua segunda y extranjera. Adquisición y aprendizaje. Volumen monográfico. Ficha de cátedra, OPFyL*.



**REVISIÓN CRÍTICA Y PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA
DE LA GRAMÁTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA**

GUIOMAR E. CIAPUSCIO

Universidad de Buenos Aires – CONICET



INTRODUCCIÓN

La pregunta sobre cómo enseñar gramática en la escuela, que está siendo objeto de oportuno e interesante debate en nuestra comunidad académica, es de una relevancia y actualidad innegables, tanto en el ámbito de la investigación como en la enseñanza¹. En efecto, luego de lo que podríamos describir como un fuerte desplazamiento de la gramática del centro del interés a partir de finales de la década del ochenta, se está produciendo desde hace pocos años una interesante discusión acerca de su naturaleza, su función y los enfoques y métodos para su enseñanza y un reconocimiento cada vez más explícito entre docentes y educadores de su centralidad en la educación lingüística del niño. Este cambio obedece a distintas causas, que pueden ordenarse en factores externos e internos a la disciplina misma, pero también y fundamentalmente, a razones de orden pragmático-constatativo, que pueden sintetizarse como cierto descontento en la comunidad educativa respecto de los resultados alcanzados luego de las reformas de los contenidos curriculares a mediados de los años 90. Por eso la iniciativa de convocar a este seminario no puede más que calificarse de oportuna.

Con la reinstalación de la democracia en el país, la lingüística, en los espacios de la investigación y la enseñanza, experimentó, como la mayoría de las disciplinas humanísticas y sociales, una importante y saludable apertura a los últimos desarrollos teóricos producidos principalmente en los países europeos y en los Estados Unidos. Así se incorporaron con notable entusiasmo las diversas corrientes, que – por condiciones epistemológicas particulares y el desarrollo de distintos paradigmas de investigación en la disciplina misma – se abocaron al estudio de los aspectos vinculados con el uso y – en muchos casos, como reacción – postergaron los aspectos sistemáticos: especialmente, el análisis de la conversación, la pragmática, la socio-lingüística, el análisis del discurso, la antropología lingüística, los estudios textualistas. La incorporación de esos desarrollos en la escuela se tradujo en lo que genéricamente se llama el “enfoque comunicativo” que se cristalizó en la reforma educativa de 1994, que dio lugar a los llamados Contenidos Básicos Comunes para la Educación Básica y Polimodal.

Sobre la base de este conglomerado de ideas y propuestas, el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua sostiene que la meta que la escuela debe proponerse es lograr la competencia comunicativa (Hymes 1972), esto es, lograr que los alumnos sean capaces de desenvolverse adecuadamente en la producción y comprensión de textos en distintas situaciones de comunicación. En este sentido, el enfoque comunicativo privilegia las prácticas lingüísticas e incorpora, para ello, espacios de reflexión sobre las prácticas, que necesariamente deben incluir conceptos vinculados con las características funcionales y estructurales de los textos. El espacio asignado a la enseñanza de la gramática en sí disminuyó sensiblemente, tanto en la enseñanza primaria como media, lo cual se refleja no solo en los contenidos y manuales para la enseñanza, sino también en el rendimiento de gran parte de los estudiantes de tramos iniciales universitarios, incluso, como lo hemos constatado recientemente en la Universidad de Buenos Aires, a través de una investigación realizada con los alumnos de la carrera de Letras². Además de esta disminución de la presencia de la gramática en la formación primaria y media, mi impresión es que ni los contenidos gramaticales ni los métodos que se emplean en la enseñanza parecen haberse modificado sustancialmente desde los tiempos de la pre-reforma curricular. En efecto, no se refleja en la enseñanza de la gramática escolar, en general, la influencia ni los efectos de la renovación que la disciplina ha experimentado en las últimas décadas en los ámbitos de la investigación y, en general, en la enseñanza universitaria; esa renovación puede sintetizarse en una concepción mentalista de la gramática, como un tipo de conocimiento internalizado del hablante, que ha de descubrirse y describirse a través de la reflexión y la inteligencia. La gramática en la escuela parece seguir entendiéndose mayormente, explícita o implícitamente, como un sistema taxonómico, destinado a ordenar y categorizar las palabras y las oraciones, y cuya finalidad “práctica” es especialmente ser una herramienta de revisión de la escritura, como instrumento para mejorar la corrección y la calidad expresiva. Mi argumentación se dirigirá, fundamentalmente, a refutar ese punto de vista y a proponer otro modo de entender la gramática y de enfocar su enseñanza en la escuela.

¹ Me refiero especialmente a los encuentros y simposios organizados por las distintas sedes de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina (Paraná, 2001; Mendoza, 2002; Valparaíso (Chile), 2003, entre otros) como distintas publicaciones especializadas (Lingüística en el Aula, Nro. 4; Alvarado, M. (2001), etc.

² Informe final de beca estímulo, Carla Miotto (2005).

He organizado mi presentación en dos secciones: en la primera, expondré las bases conceptuales que sustentan mis reflexiones, esencialmente en cómo concibo los tipos de conocimientos que son precisos para el desempeño lingüístico efectivo de las personas – la producción y comprensión de textos - y en qué lugar tiene la gramática en esas actividades. En la segunda, propondré un conjunto de ideas para la enseñanza de la gramática en la escuela. Consecuentemente, los objetivos de este escrito son:

- * Reflexionar sobre el lugar de la gramática en la competencia lingüística y comunicativa del individuo;
- * Argumentar acerca de su carácter de capacidad esencial en la construcción del conocimiento y del texto (en la producción y en la interpretación);
- * Sobre esa base, argumentar en contra de las falsas dicotomías a que ha sido sometida la enseñanza gramatical;
- * Proponer unos lineamientos y criterios para la enseñanza de la gramática y de la lengua en la escuela (que genérica y provisionalmente he denominado “propuesta holística e integral”).
- * Formular algunas reflexiones sobre la formación de los maestros de lengua y los recursos bibliográficos para actualizar la enseñanza de la gramática.

// Fundamentos

Actualmente existe un acuerdo generalizado respecto de que como especie venimos biológicamente dotados para adquirir lenguas, si bien esa adquisición precisa también del estímulo del contexto lingüístico, social y cultural específico. De allí que el lenguaje sea un campo de trabajo y de estudio que reviste la más amplia complejidad: es un hecho simultáneamente biológico, social y cultural. El lenguaje nos define y distingue respecto de las demás especies: la mayoría de los autores acuerdan en que si bien las abejas danzan, los pájaros cantan y los chimpancés gruñen, esos sistemas de comunicación difieren cualitativamente del lenguaje humano. En particular a los sistemas de comunicación animal les falta el rico – infinito - potencial expresivo del lenguaje humano (Hauser, M., N. Chomsky y W. Fitch 2002). Este potencial radica en una propiedad básica de las lenguas naturales: el hecho de ser sistemas combinatorios discretos. ¿Qué es un sistema combinatorio discreto? El carácter combinatorio y discreto que caracteriza a todas las lenguas humanas consiste en que a partir de un número acotado de elementos – palabras – y sobre la base de un conjunto de reglas para combinarlas – reglas que nos permiten seleccionar, combinar y permutar - somos capaces de construir una cantidad infinita de elementos más complejos (mensajes o textos). En este “milagro” consiste la gramática. S. Pinker (1994) ha destacado la similitud entre la gramática y el otro sistema combinatorio discreto en el mundo natural: el código genético (ADN), también llamado el código de la vida, en el que también cuatro clases de elementos (nucleótidos) se combinan para formar sesenta y cuatro tipos de codones que a su vez pueden organizarse en un número ilimitado de genes, que dan lugar a la diversidad de especies y de individuos. Esa similitud explica que se haya empleado la metáfora del código del ADN, usando justamente su paralelismo con la gramática; de esa gran metáfora proviene gran parte de la terminología con la que se investiga y se comunica sobre el genoma humano: letras, bibliotecas, sinonimia, traducción, transcripción, etc.).

Esa propiedad de infinitud del lenguaje humano radica justamente en el conocimiento y disponibilidad del léxico (vocabulario) y de sus posibilidades combinatorias, a través de las reglas de la gramática (esencialmente, de la morfología y la sintaxis). Sabemos que cuando los niños ingresan al nivel primario de la escuela – los seis años – ya han adquirido la mayor parte de las reglas combinatorias de la gramática de su lengua particular, aunque naturalmente su léxico es restringido, y rudimentaria su capacidad de desempeño comunicativo. Aquí comienza justamente la tarea de la escuela en cuanto a la formación y educación lingüística del niño. Pero quiero destacar en la argumentación este primer punto esencial para la enseñanza de la gramática en la escuela: cuando el niño comienza su escolarización, el poderoso mecanismo de la lengua que posibilita el entendimiento y la comunicación ya está adquirido en su parte esencial: el docente de primaria parte de este estado inicial en el niño – la competencia gramatical nuclear, en términos de, naturalmente, un saber hacer, un saber instrumental, no consciente. **Este estado inicial es el que debe ser explícitamente el punto de partida para construir y desarrollar la tarea de formación y educación lingüística**

del niño. La misión de la escuela es, entonces, enseñarle a utilizar ese conocimiento de manera consciente, ampliar sustantivamente su capital léxico, ayudarlo a explorar y a conocer explícitamente su capacidad lingüística, desarrollar las posibilidades expresivas y comprensivas, tanto en la modalidad escrita como en la oral.

La competencia gramatical y la competencia léxica son la base fundamental que hace **posible** el entendimiento y la comunicación; sin embargo, como sabemos, son necesarias otras competencias para la comunicación con los otros y para la intercomprensión subjetiva, es decir, para producir y comprender textos. Existen diversas modelizaciones respecto de cuáles y cuántos son esos sistemas de conocimientos³; en el campo de los estudios sobre el procesamiento textual, específicamente, en la lingüística del texto, se considera que al menos son precisos tres tipos principales de sistemas de conocimientos para poder producir y comprender textos. Así, Heinemann y Heinemann (2002:125) proponen los siguientes:

Conocimiento enciclopédico, “conocimiento de cosas” o “conocimiento de mundo”: los miembros de una comunidad comunicativa han almacenado ese conocimiento en su memoria, sobre la base de sus experiencias comunicativas, su formación, su especialidad, etc., y ese conocimiento es empleado en los textos. Se trata de conocimientos de individuos o eventos particulares (por ej. sobre quiénes son George W. Bush, Barack Obama, qué eventos denotan sintagmas como la crisis económica en EE UU o el “efecto Jazz”).

Conocimiento lingüístico, que incluye el conocimiento del léxico y el conocimiento gramatical. El primero consiste en la capacidad de derivar o asociar representaciones mentales (significados) a estructuras de sonido (significantes). El conocimiento gramatical permite saber cómo conformar, en determinada lengua, unidades más complejas (sintagmas, oraciones, textos) a partir de las unidades léxicas sobre la base de las reglas combinatorias y selectivas en los distintos niveles del sistema.

Conocimiento accional y conocimiento interaccional: abarca modelos de orden cognitivo para el actuar de las personas en distintas situaciones. Así se distingue entre:

- * El actuar práctico, como cortar el césped, conducir un automóvil, limpiar ventanas, etc.
- * El actuar comunicativo (la producción de textos y el procesamiento), que compete al conocimiento de cómo escribir una carta, entablar y llevar adelante conversaciones, etc.

Como propuesta adicional y complementaria puede considerarse el siguiente esquema que ofrece Gerardo Álvarez (1995), en el que pueden identificarse estos tipos de conocimientos, dispuestos de manera jerárquica, bajo la forma de árbol (algunos componentes se encuentran más especificados, lo cual no trataré aquí⁴):

Esquema de los componentes de la competencia de comunicación

³ Cfr. por ejemplo, Canale (1983), Kerbrat-Orecchioni (1990) y G. Álvarez (1995).

⁴ Me distancio especialmente de los subcomponentes que propone en la competencia discursiva, aunque este tema no es pertinente en esta oportunidad.



En ese esquema el conocimiento lingüístico – denominado explícitamente “construccional” – se formaliza de manera transparente como el posibilitador de la competencia comunicativa: el conocimiento del léxico y de la gramática son, entonces, la condición de base para las actividades de producir y comprender textos. Puede esbozarse entonces una primera definición: la gramática es un sistema de conocimientos, de orden discreto y combinatorio, que poseen los hablantes de una comunidad lingüística; ese conocimiento es base y condición de las actividades comunicativas de los hablantes. El conocimiento gramatical es objeto de diversas “modelizaciones” o teorías, a las que, sin embargo, en términos generales, subyace una convicción común: el conocimiento gramatical constituye esencialmente un “capital” de opciones y alternativas que poseen los hablantes para sus actividades comunicativas, basadas en el lenguaje; empleando una analogía con la biología, los conocimientos gramaticales son un reservorio de elementos y posibilidades de combinación que hacen posible la creación y comunicación de conocimientos, el intercambio y el entendimiento recíproco. Así la gramática es primariamente un instrumento posibilitador de pensamiento y un instrumento constructor de conocimiento.

No se me escapa que no es justamente éste el ángulo de comprensión de la gramática que se ha enfatizado en la enseñanza y en la gramática pedagógica: en efecto, en estos ámbitos se ha entendido el papel de la instrucción gramatical esencialmente a partir del enseñar e instruir sobre el bien decir (y escribir). Si bien este es uno de los fines importantes de la instrucción gramatical en la escuela, hacer explícito el conocimiento instrumental de la gramática, ampliarlo y refinarlo para lograr la **corrección** expresiva, también debe enfatizarse del mismo modo la finalidad profunda de la instrucción gramatical que consiste en que los niños logren la **efectividad expresiva** y **comprensiva**, es decir, la capacidad de formular textos orales y escritos bien formados y de comprender textos de creciente grado de complejidad a lo largo de su escolarización. Esta efectividad expresiva y comprensiva les permitirá no solo desempeñarse adecuadamente en distintos contextos y esferas de actividad, sino también desarrollar y cultivar vínculos afectivos y sociales y enriquecer la capacidad de imaginar y crear. El docente de lengua debería tener una comprensión de la gramática y del léxico orientada esencialmente en su capacidad constituyente y posibilitadora de conocimiento y comunicación, y no solamente como un instrumento de control y revisión de la corrección expresiva. En este sentido me parece esencial propiciar una actualización de la formación docente en gramática, que parta de este modo esencial de comprenderla, algo que, lógicamente, implica un cambio fundamental en la metodología para enseñarla.

Primera antinomia: Gramática y prácticas de producción y comprensión

La comprensión de la gramática como un instrumento de control y revisión me lleva a la discusión de la primera antinomia, puesto que en mi opinión la oposición entre gramática y prácticas de producción y comprensión es una de las principales razones que llevaron a la postergación y a una nueva reducción de la gramática en la escuela. El enfoque comunicativo de la lengua ha sido muy influido, en lo que se refiere al proceso de escritura, por el modelo de Hayes y Flower (1980) y Flower y Hayes (1996), y más específicamente por divulgadores de ese modelo. Flower y Hayes suponen que la producción de textos puede concebirse como un proceso de solución de problemas, suposición que constatan sobre la base de datos recogidos en experimentos de escritura mediante el método del “hablar en voz alta”. El proceso de producción textual se considera una sucesión de procesos de planificación, formulación (traducción) y revisión, potencialmente recursivos, que a su vez están constituidos por subprocesos y que son guiados y supervisados por una instancia de control, llamada monitor. Distintos investigadores han objetado la excesiva concentración del modelo en los procesos de planificación y revisión, que son probablemente los que más “huellas” deje el método del hablar en voz alta y han objetado la escasa atención que prestan al proceso “traducir” (formular). No hay explicitación de cómo esa traducción se realiza: el acercamiento al “proceso de escritura mismo” (la verbalización de contenidos) resulta extremadamente parcial. Sin embargo, la propuesta de Flower y Hayes ha sido objeto de sobreinterpretaciones⁵ por parte de divulgadores del modelo – algunos muy influyentes⁶ – que, a diferencia de aquellos autores, se han explayado sobre el papel de la instrucción gramatical en la escritura: así, cuestionaron seriamente el espacio de la gramática en la enseñanza de la lengua y de

⁵ Sobre este tema, ver el trabajo de Otañi y Gaspar (2001).

⁶ Ver, por ejemplo, el difundido libro de D. Cassany (1993).

sus prácticas⁷. Afirman que la gramática adquiere protagonismo en la etapa de revisión del texto ya escrito, cuando quien escribe reflexiona sobre el producto logrado para darle el acabado final. La lectura de estos manuales muestra que el conocimiento gramatical se equipara casi siempre a “corrección formal”, “reglas de ortografía”, “estructuras correctas”, reglas de la normativa, etc. La concepción de la gramática que subyace a estas presentaciones es restringida, es una gramática exclusivamente normativa, que parece reducida a la forma correcta del texto y disociada de los aspectos de contenido.

Sin embargo, actualmente, en la investigación de la producción de textos se atribuye una importancia central a la etapa de la formulación y se define el concepto de revisión de manera más amplia y diferente: en lugar de considerar las revisiones de textos exclusivamente como subordinadas y posteriores a los procesos de formulación, es decir, como modificaciones de textos ya manifestados, Wrobel (1992), por ejemplo, afirma que las revisiones operan en la elaboración (antes de la escritura) de lo que llama pre-textos. Sostiene:

“Formular puede comprenderse como un proceso de reformular y revisar. Sin embargo, las concepciones que limitan ese proceso a la modificación de expresiones textuales manifestadas son muy restringidas. Las revisiones de textos son relevantes para el proceso de formulación solo de una manera muy limitada; afectan solamente aspectos de la superficie textual del texto producido, sin intervenir en el proceso real de la producción de formulaciones de conceptos y su transformación en formulaciones textuales. Las formulaciones tienen lugar mucho más en el momento de la conversión bajo la forma de pretextos. Los pretextos, en tanto preformas de expresiones textuales representadas mentalmente y lingüísticamente constituidas, son la materia central en la cual se realizan y se pueden comprender analíticamente los procesos de la producción y modificación de expresiones textuales” (Wrobel 1992:380, mi traducción).

Pre-textos son estadios previos cuasilingüísticos de expresiones textuales - representados mentalmente - ; para esta autora, la transformación de contenido cognitivo en formulaciones lingüísticas ocurre a través de esbozos cuasilingüísticos, que representarían la “interfaz” entre planificación abstracta e intentos de formulación concretos. En las formulaciones y reformulaciones de pretextos (“objetos mentales”) que luego se plasmarán en productos concretos, interviene también como protagonista el conocimiento léxico-gramatical, que es el repertorio de opciones y posibilidades de que disponemos para configurar y presentar textualmente nuestro pensamiento y nuestras emociones. Su papel es protagónico en lo que denomina “revisiones conceptuales” y “revisiones contextuales”: las primeras se dirigen a las representaciones conceptuales que subyacen a los pretextos en relación con los objetivos, contenido y organización de lo que se expresará en el texto; esas representaciones conceptuales pueden ser consideradas por los escritores como “vagas”, “imprecisas” o “inadecuadas”, valoraciones que apuntan al plano del significado que se intenta configurar y comunicar; este proceso de revisión sirve entonces al desarrollo y diferenciación del pensamiento. El segundo tipo de revisión de los pretextos es el que denomina “contextual”: se dirige al aspecto de realización de pretextos e incluye variantes semánticas, léxicas y/o sintácticas, alternativas que se relacionan con la adecuación de la formulación al contexto comunicativo. En estos modelos, como vemos, el conocimiento gramatical interviene ya en la fase misma de la ideación y configuración conceptual de los textos (puede consultarse en Ciapuscio, 2006, un estudio ejemplar que emplea como sustento empírico producciones orales). En mi opinión, limitar su papel a la revisión de lo ya formulado y objetivado es falso y contra fáctico, como lo mostraría un rápido autoexamen a nuestra propia actividad de producción (recordemos situaciones que experimentamos a diario, cuando intentamos formular una idea y no damos con la palabra o las palabras adecuadas, circunstancia que normalmente verbalizamos en nuestra mente con frases del tipo cómo lo diría, ¿cómo decirlo?, o cuando nos auto reformulamos para precisar o corregir lo pensado, y entonces surgen marcadores como mejor dicho o quiero decir que muestran la “vuelta atrás” en el discurso, etc.).

Segunda antinomia: Gramática versus Gramática del texto

Como se ha ya sostenido en distintos trabajos (Otañi y Gaspar 2001, Di Tullio, 2000, Ciapuscio 2006) la reacción contra la gramática en los años 80 y 90 se debió a una manera inadecuada de practicarla y enseñarla: el sistema conceptual y terminológico del estructuralismo llegó a los ciclos iniciales de la escuela, muchas

⁷ Es preciso mencionar aquí que también en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras se han producido reflexiones similares, que asignan a la gramática un papel secundario, centrado en los procesos de monitorización (Krashen 1981). Una interesante crítica de esta posición desde la gramática generativa se encuentra en el artículo de Brucart (1998).

veces sin adecuación a la situación de enseñanza, al nuevo destinatario, y a los fines de la formación escolar, lo cual conspiró contra la efectividad de la enseñanza. Como afirman Otañi y Gaspar (2001), contrariando el interés estructuralista por todos los niveles lingüísticos, en términos generales la escuela simplificó considerablemente el modelo: redujo la enseñanza de la lengua a la gramática, la enseñanza de la gramática al plano sintáctico y frecuentemente convirtió el estudio de la sintaxis en una rutina “mecánica”, en un “etiquetado irreflexivo” de las funciones sintácticas, para emplear las palabras de Bosque (1994: 10-11).

El enfoque comunicativo introdujo la gramática textual y la lingüística del texto, que también habían penetrado con fuerza en el escenario de la investigación. La orientación textualista de la gramática surgió con vigor en Europa Central hacia fines de los años sesenta del último siglo, inicialmente en los países germano-parlantes, y luego se extendió hacia otras naciones, en las cuales los estudios sobre el texto experimentaron evoluciones particulares, dando lugar a distintos enfoques teóricos y direcciones de investigación. La gramática textual de origen germano en gran medida fue la que produjo el aparato teórico y metodológico central que hoy circula como propiedad y rasgo distintivo de los estudios gramaticales sobre el texto y que se llevó de manera entusiasta a la escuela; me refiero a nociones como cohesión, coherencia, tipologías textuales, etc.⁸

En el contexto de la enseñanza de la gramática, me parece especialmente relevante subrayar que el interés gramatical por los textos surge a raíz de **problemas de investigación no resueltos en el ámbito oracional**: a fin de poder describir y explicar problemas como la anáfora, el artículo, la coordinación, morfemas verbales para la expresión del tiempo y el aspecto gramaticales, la elipsis, entre otros, gramáticos de procedencia estructuralista y generativista preconizaron entonces el llamado “postulado de ampliación”: la unidad de análisis, según estos autores, debía extenderse de la oración al texto. Los textos fueron concebidos como sucesiones de oraciones, que compartían con éstas cualidades globales: esencialmente, el carácter infinito de textos y oraciones, el hecho de poseer ambas unidades estructura y componerse de elementos relacionados entre sí, la posibilidad de ser reducidos a “tipos o clases”, que se configuran como modelos preexistentes para las actividades de producción y comprensión de textos, etc. Los estudios fundacionales de la gramática del texto, entonces, no solo son temporalmente posteriores a la gramática oracional, sino que también lo son desde el punto de vista epistemológico. Surgieron por necesidades **internas** de la investigación gramatical y presuponen, por ende, los conocimientos adquiridos por la gramática oracional. Por lo tanto, **la gramática textual no es una alternativa a la gramática oracional sino una ampliación y una complementación de aquella**. Es un hecho indiscutible en el campo lingüístico que no es posible practicar una gramática del texto sin partir de una sólida gramática de la oración (Halliday 1994), ¿qué decir entonces de su enseñanza? Evidentemente no es posible acceder y comprender las cualidades gramaticales de los textos sin una sólida base en gramática de la oración. La inclusión de contenidos relativos a la gramática de los textos debe realizarse, entonces, no solo a partir de una adecuada progresión a partir de los conocimientos gramaticales básicos, sino además en una relación de vinculación explícita, que permita al estudiante comprender acabadamente cómo el entramado de los textos reposa en la estructura gramatical.

Tercera antinomia: textos de uso (periodísticos, vida cotidiana) versus textos literarios

Los cambios curriculares ocurridos a mediados de los 90 impactaron fuertemente también, como sabemos, en los géneros y tipos de textos que se empleaban para la enseñanza de la lengua. En este tema también asistimos entonces a una fuerte reacción contra el empleo exclusivo de textos literarios en la enseñanza de la lengua y la proclamación de la necesidad de trabajar con textos “auténticos” o textos de “uso” general; de esta manera, se respondía al objetivo del modelo comunicativo, que con razón sostenía la necesidad de capacitar a los niños para que se puedan desempeñar efectivamente en los distintos ámbitos de actividad social. Así, los manuales para la enseñanza de la lengua y las distintas instancias de enseñanza incorporaron de manera decidida especialmente textos del ámbito periodístico – noticias, crónicas, editoriales –, textos de uso, como recetas de cocina, esquelas, instrucciones de uso, los cuales ocuparon un espacio muy importante en la escuela, tanto para la ejemplificación como para las prácticas de lectura y comprensión.

⁸ Cabe destacar que en el campo científico la denominación “gramática textual” se reserva para los estadios iniciales de los estudios sobre el texto (aproximadamente, las décadas del 60 y 70), centrados en la preocupación gramatical. A partir de fines de los años 70, la denominación se reformuló en el sintagma Lingüística del Texto, que, por un lado, recoge la ampliación de la mirada sobre el objeto de estudio y, por el otro, es más dúctil para albergar los diversos intereses y perspectivas que reúnen a la disciplina en su vertiginosa evolución de los últimos treinta años.

Si bien es positivo que los niños sean confrontados con textos que se emplean en la vida cotidiana (lo cual ocurre, por lo demás, permanentemente en sus interacciones cotidianas), la postergación y reducción del espacio dedicado a la literatura en la clase de lengua me parece uno de los errores más graves en que ha incurrido la enseñanza. Las interacciones a las que están expuestos los niños cotidianamente traen la lengua corriente (especialmente, la de la televisión que en nuestro país, lamentablemente, deja mucho que desear) y, con ella también la alta cuota de rutinización, pobreza léxica y desidia estructural que la caracteriza: frases hechas, modismos, neologismos efímeros, anacolutos, construcciones anómalas en general, etc. No es mi intención argumentar en contra del empleo de textos de uso de calidad en la escuela, como es el caso de muchas producciones periodísticas y cotidianas, pero sí creo que es justamente la clase de lengua el espacio más apropiado para que los niños puedan aprender a expresarse con creatividad, con un vocabulario rico y diverso, aprendan a explicitar y reflexionar sobre los mecanismos y los recursos enormes que la lengua ofrece para expresarse, y así desarrollar el gusto y la sensibilidad estética: esto se encuentra, sin lugar a dudas, en la buena literatura. Una clase de lengua sin buena y adecuada literatura está perdiendo sus mejores posibilidades para enseñar la lengua misma y para forjar la cultura lingüística del niño. Porque justamente la cultura lingüística consiste en desarrollar el amor por la lengua y en poder expresarlo.

PROPUESTAS

Las reflexiones y consideraciones anteriores conducen a proponer que en la escuela la enseñanza de la lengua debe ser de orden holístico e integral: es decir, la lengua debe enseñarse y aprenderse como un todo, entendiendo explícitamente que sus partes (la gramática y las capacidades de uso de la lengua – desempeño oral y escrito en la producción y la comprensión) están intrínsecamente relacionadas, y que la primera – la gramática – es condición de posibilidad de las segundas. Con el adjetivo integral deseo destacar que la gramática debe enseñarse **en** el contexto de las actividades de producción y comprensión, esto es, simultáneamente y no a posteriori de aquellas.

En primer lugar explicitaré cuáles son, a mi entender, los fines de la enseñanza de la lengua materna y de la educación lingüística en la escuela. A continuación plantearé algunas ideas “fuerza”, como un primer borrador de la propuesta, los contenidos que considero esenciales en la enseñanza de la gramática, unos criterios relativos a la metodología que debería primar en su enseñanza y, finalmente, formularé unas reflexiones sobre la formación del docente de lengua, las dificultades y los modos de mantener actualizada esa formación.

a) Los objetivos de la enseñanza de la lengua materna y la educación lingüística

- * A través de la enseñanza reflexiva de la gramática, contribuir a desarrollar la capacidad de análisis, integración, generalización y síntesis de conceptos y relaciones conceptuales, es decir, aportar al desarrollo y la elaboración de la capacidad de pensar.
- * Mediante la instrucción razonada y motivadora para el desarrollo en la competencia de producción y comprensión escrita y oral de la lengua, competencia que deberá estar basada en un conocimiento de la gramática, capacitar para lograr un desempeño comunicativo efectivo y eficiente en las distintas esferas de uso de la lengua.
- * Fortalecer la competencia lingüística a fin de que los niños puedan reconocer y juzgar las diversas formas de manipulación (propaganda, prejuicios, discriminación, etc.). En síntesis, apoyar la formación de ciudadanos conscientes, responsables y sensibles respecto de las formulaciones propias y ajenas.
- * Favorecer el desarrollo de una cultura lingüística, es decir, el conocimiento general sobre el lenguaje, la lengua y la variedad lingüística, a través de la interacción y el trabajo con textos de calidad.

- * Sensibilizar y educar en la función poética de la lengua, exponiendo al niño a actividades de recitación y lectura en voz alta de obras literarias sencillas, de autores de habla española de distintas variedades lingüísticas.
- * Propiciar el autorrespeto lingüístico y la confianza en el propio desempeño comunicativo.
- * Respetar y concientizar acerca del valor intrínseco de las distintas variedades del español, y especialmente, promover la valoración de la propia variedad.

b) Ideas “fuerza” y contenidos esenciales de la enseñanza de la gramática en la escuela) Los objetivos de la enseñanza de la lengua materna y la educación lingüística

- * La gramática, en esta visión, es un instrumento esencial en la **construcción, interpretación y evaluación (normativa) de los textos**. Es decir, además de su definición y su función tradicional vinculadas con el aspecto normativo “el arte del bien decir y escribir”, es preciso recuperar y destacar su papel indispensable en la organización y formulación del pensamiento.
- * La gramática escolar o pedagógica debe partir del **léxico**, no solo para cumplir con la importantísima misión de incrementar el vocabulario del niño, sino también para enseñar reflexivamente la gramática, es decir, a partir de las características morfológicas de cada clase de palabra y las posibilidades combinatorias, morfológicas, sintácticas y léxicas, que las unidades léxicas habilitan o proscriben, conocimiento que el niño puede explorar y “descubrir” en su propia mente.
- * La clase de lengua, en los niveles básicos de la enseñanza, debe dedicar un espacio importante al trabajo con el léxico y la semántica de las palabras: las relaciones de significado entre ellas (sinonimia, antonimia, hipónimos, superordinados) y los campos léxicos que estructuran el vocabulario de la lengua.
- * Los niveles de la lengua centrales en la formación gramatical de la escuela primaria deben ser la morfología y la sintaxis elemental, fundada en un conocimiento sólido de las propiedades formales de las palabras.
- * La enseñanza de la morfología debe estar orientada también en la idea de juego lingüístico: los procedimientos y regularidades para la formación de palabras más generales en español (derivación, prefijación, parasíntesis y composición) deben derivarse de actividades que se planifiquen a partir de la competencia morfológica del niño, y de ninguna manera enseñarse a partir de inventarios o cuadros previos. Del mismo modo debe procurarse que el niño comprenda la morfología flexiva, en el armado regular e irregular de sucesiones de palabras, de acuerdo a si se observan o no las reglas de la concordancia flexiva.
- * La morfología flexiva debe relacionarse de manera sistemática con las clases de palabras típicamente afectadas: el conocimiento de las particularidades flexivas es un fundamento sólido y objetivo para que el niño incorpore de manera perdurable las distintas categorías de palabras y sus oposiciones más características.
- * La gramática escolar debe focalizar la enseñanza en las clases de palabras más importantes (Nombre, Verbo, Adjetivo, Conjunción, Preposición y Adverbio) para poder luego centrarse en los sintagmas a que ellas dan origen. En efecto, como es sabido, la gramática actual otorga un lugar privilegiado al nivel del sintagma en la estructuración gramatical: el sintagma se entiende como una unidad de organización intermedia entre la palabra y la oración, con sus propias reglas según la naturaleza del núcleo. Si el niño comprende en su educación básica la “lógica” que subyace a cada configuración sintagmática (por ejemplo, que en un sintagma nominal, hay un orden de palabras bastante canónico, que el que “manda” es el núcleo sustantivo y que de él depende su acompañante predilecto – el adjetivo -, etc.) habrá comprendido una parte esencial del juego gramatical, que podrá explotar y generalizar de manera potente en sus producciones lingüísticas.

- * La gramática escolar debe iniciar a los niños en el reconocimiento y análisis de las ambigüedades y de la polisemia, que puede crear el sistema de la lengua (un especialista alemán/un alemán especialista; compró el auto barato, hablé del partido de tenis con María, etc.), y de este modo aumentar su capacidad analítica y su desempeño comunicativo.
- * La práctica y fijación de la ortografía debe incorporarse en las actividades de revisión y reflexión sobre lo hecho, lo escrito o lo leído; partiendo siempre de lo que responde a las reglas generales e incorporando solo posteriormente la excepción.
- * Los contenidos léxicos y gramaticales deben enseñarse en una progresión coherente y adecuada, según su grado de complejidad, y deben sustentarse en el trabajo con ejemplares textuales, que también sigan el principio de la graduación de la complejidad.
- * La gramática pedagógica debe apoyarse en el trabajo y la ilustración con textos auténticos, pero los docentes de lengua deben velar y propiciar el empleo de textos de calidad, y en este sentido, se debe aumentar la presencia de la buena literatura en el aula. Solo de este modo se logrará forjar la cultura lingüística.
- * La formación lingüística implica necesariamente la inclusión progresiva de metalenguaje, es decir, de términos específicos de la disciplina, que permitan la denominación precisa de las nociones que el niño conceptualizar, a partir de la exploración y descubrimiento de su lengua, con el apoyo del docente de lengua.

c) Métodos y estrategias de enseñanza

Enseñar la lengua de manera holística e integral (la gramática integrada en las prácticas de producción y comprensión de textos escritos y orales), sostener un planteo mentalista y descriptivo de la gramática, implica que los métodos de la clase de lengua deben combinar dos orientaciones principales: por un lado, para la enseñanza de la gramática, la reflexión y el descubrimiento; por el otro, para la adquisición y el desarrollo de la producción escrita y oral de textos, la instrucción, basada en la idea de que es preciso proveer al niño de conceptos y relaciones conceptuales nuevas, ampliar su mundo de referencia mediante la lectura y el trabajo con piezas textuales de calidad y conducirlo en la escritura y la comprensión de textos cada vez más complejos.

La enseñanza de la gramática debe orientarse principalmente en la reflexión y el descubrimiento: como hemos dicho reiteradamente a lo largo de este escrito, los docentes de lengua deben partir y basarse en el conocimiento inicial que tiene el niño de su propia lengua. El maestro debe acompañar, favorecer y proponer actividades como las pruebas, los contraejemplos, el juego con las posibilidades y restricciones de la lengua: por ejemplo, ¿puedo decir X (¿el cielo blanca? ¿los perros muerde?). O, ¿por qué no puedo decir X?, ¿cómo puedo decir lo mismo pero de otro modo, usando otras palabras?. La pregunta, el intercambio, las objeciones desempeñan un lugar central en una enseñanza basada en el descubrimiento y la generalización a partir de los casos o ejemplos observados. El docente debe diseñar y emplear ejercicios que incluyan operaciones y manipulaciones de partes de oraciones o textos: reformular, expandir, reducir, sustituir, son operaciones que permitirán el reconocimiento y comprensión de los distintos niveles de estructuración de la lengua y luego de las distintas funciones sintácticas. En suma, es preciso entender y enseñar la gramática como un juego (serio pero divertido)⁹ que se entiende y se aprende a través de actividades intelectuales, a saber, la reflexión, la pregunta, la objeción, y con un conjunto de pruebas y operaciones sobre la lengua que apoyan esas actividades, como la supresión o borrado (por ejemplo, para comprender los distintos tipos de verbos: puedo decir: sonríó, camino, bailo pero no puedo decir *afirmo, *pongo, sin un contexto previo o situacional que apoye la interpretación; la sustitución (para identificar complementos, por ej. el complemento objeto directo del verbo, ví la película, la ví); el cambio o permutación del orden, para identificar

⁹ De hecho, como es sabido, teóricos sobresalientes de la lingüística y de la filosofía del lenguaje, como por ejemplo, Ferdinand De Saussure y John Searle, quienes han empleado la metáfora del juego de ajedrez para explicar el funcionamiento del sistema lingüístico y de las acciones verbales, respectivamente.

dependencias estructurales (la mamá de Pedro y María), etc.

El metalenguaje debe ser incluido de manera oportuna y progresiva: en este sentido puede pensarse que en los primeros cursos de la escuela primaria sería adecuado iniciar el proceso de enseñanza empleando paráfrasis de la lengua cotidiana para designar las categorías o clases de palabras (por ej., la palabras que “hacen”, “palabras qué o quién”, “palabras cómo”, “palabras que unen”) para luego introducir el término preciso (verbos, sustantivos, adverbios/adjetivos, conjunciones). El maestro bien preparado en lengua debería poder emplear potentes y explicativas metáforas, que iluminen los rasgos esenciales del concepto o noción que se intenta transmitir. Por ejemplo, para la enseñanza de la sintaxis elemental: el verbo como el “director de orquesta” de la oración, el sujeto y predicado como sus “actores principales”, el sustantivo, como la palabra “cabeza” del sintagma nominal, el adjetivo como “su acompañante preferido”, etc. Una metodología orientada al descubrimiento y la reflexión precisa de una cuota importante de oralidad e interacción en la educación gramatical; luego, para la consolidación y fijación de lo aprendido, de actividades vinculadas con el reconocimiento, el análisis y la revisión de lo escrito.

La enseñanza de la producción y de la comprensión de textos, en cambio, debe orientarse más en una perspectiva instruccional, es decir, una orientación didáctica en la que el docente realiza propuestas de tareas y actividades, brinda o proporciona orientación para la búsqueda de contenidos conceptuales, sugiere procedimientos y ofrece insumos de calidad para ejercitar y ampliar la competencia en producción y comprensión de textos orales y escritos.

En el trabajo de producción o comprensión de textos, las actividades de reflexión, descubrimiento y sistematización de las nociones gramaticales deben integrarse en una progresión adecuada y explotando las cualidades salientes de los textos, que deben ofrecerse también en una secuencia creciente de complejidad. Actualmente se dispone de un relativamente amplio “estado de conocimientos” sobre las propiedades gramaticales salientes de los distintos tipos de textos, las cuales pueden aprovecharse intensamente para la reflexión y el ejercicio gramatical. Por ejemplo, si se consideran los tipos textuales centrales – descripción, narración, exposición, argumentación e instrucción¹⁰ – es preciso que el docente de lengua conozca las cualidades esperables de los mismos (clases de palabras más importantes, tipos de verbo - de acción, de estado, copulativos, etc. - , tiempos verbales prototípicos, conjunciones y modificadores característicos, etc.). También es muy importante que sea consciente de los límites de esas tipificaciones, que no pierda de vista que se trata en última instancia de “normas ideales”, abstracciones que permiten capturar ciertas regularidades, pero que existe un amplísimo espectro de variabilidad, en síntesis, que no existen los textos “puros” sino que la mezcla e hibridación de estructuraciones textuales es el caso usual en los textos naturales. Porque asimismo los contenidos de gramática del texto se han explicado en los manuales de estudio de manera rígida, taxonómica, y muchas veces, incluso, irreflexiva.

// La formación de los docentes de lengua

De todo lo antedicho surge que el maestro de lengua debe reunir una serie de cualidades que se desprenden de los mismos fines que he planteado para la enseñanza de la lengua en la escuela primaria: debe poseer una formación sólida, comprensiva y actualizada de la gramática, de manera que esté en condiciones de dirigir, orientar y acompañar el descubrimiento, la reflexión y la sistematización de los conocimientos, a través el diálogo y la interacción con los chicos; debe estar en condiciones de plantear preguntas, objeciones y contraejemplos, debe poder explicar la lógica de la lengua. Por otra parte, debe ser un lector sensible y atento, de manera que esté en condiciones de seleccionar textos de calidad para sus clases, atractivos para el niño, y relevantes para su formación; debe poder transmitir el gusto y el placer por el entramado lingüístico, por los matices, los enigmas, los diferentes sentidos y la fantasía que el hecho lingüístico puede producir. Un maestro bien formado es sensible a las producciones de los niños y posee un conocimiento gramatical que le permite orientar las reescrituras, proponer cambios y alternativas. En este último sentido, la

¹⁰ De hecho, como es sabido, teóricos sobresalientes de la lingüística y de la filosofía del lenguaje, como por ejemplo, Ferdinand De Saussure y John Searle, quienes han empleado la metáfora del juego de ajedrez para explicar el funcionamiento del sistema lingüístico y de las acciones verbales, respectivamente.

formación del maestro de lengua reposa, en gran medida, en sus cualidades personales y en su responsabilidad individual.

Sin embargo, la tarea de formación de los docentes de lengua es, claro está, una responsabilidad del Estado, el que, en primer lugar, debe ser consciente de la relevancia de su tarea y de manera acorde debe llevar adelante las políticas educativas apropiadas para asegurar la calidad de esa formación. Personalmente considero que sería deseable una relación más estrecha entre los formadores y docentes de lengua con los investigadores de la lingüística y la gramática: en otros términos, sería deseable un contacto más regular, sistemático e institucional entre la universidad y los organismos de investigación, los institutos de formación docente y la escuela, haciendo así real la vocación de transferencia que define las universidades públicas. De esta manera se garantizaría no solo una formación y una actualización permanente de los docentes de lengua de los distintos niveles educativos, sino también un compromiso y una comprensión mayor por parte de los investigadores de la lengua de las necesidades y dificultades que experimentan los docentes en el aula. Por otra parte, de este modo, tal vez, se podría recuperar la tradición interrumpida en nuestro país, por la cual los investigadores de la lengua escribían manuales para la enseñanza, como fue el caso de Amado Alonso y Henríquez Ureña, M. Manacorda de Rosetti y Ofelia Kovacci, entre otros.

// Algunas sugerencias bibliográficas

En cuanto a instrumentos pedagógicos, debo decir que me ha impresionado muy positivamente la serie Cuadernos para el aula (NAP), para los ciclos EGB del nivel primario, editados por el Ministerio de Educación (1-6), en los que se observa un sólido fundamento conceptual, que sigue un muy razonable orden y disposición de contenidos (que respetan el principio de lo simple a lo complejo, de lo prototípico o general a lo menos prototípico), acompañado de una amplia variedad de actividades para el aula, sustentadas en textos diversos, pero con una presencia importante de literatura escogida con criterio y buen gusto, como también el juego entre textos de uso incluidos en creativos textos literarios: destaca en estos cuadernos una importante presencia de poesía y de actividades que favorecen el desempeño oral de los niños y que podrían estimular la memorización, capacidad que, a mi juicio, debería recuperarse como un objetivo de la escuela y la educación en general.

En cuanto a obras teóricas de referencia, no contamos con una gramática pedagógica para el nivel de la EGB, de allí que sea preciso recurrir a gramáticas destinadas al nivel medio y superior, a trabajos sobre temas particulares sobre morfología, sintaxis y léxico, y sobre esa base, realizar una importante tarea de adecuación y trasposición didáctica. Además de las gramáticas tradicionales, la Gramática Descriptiva del Español (1999) organizada y compilada por I. Bosque y Violeta Demonte, es actualmente la obra de referencia para quien quiera encontrar información descriptiva y especializada en temas de morfología y sintaxis del español. Pero además existen colecciones didácticas interesantes para los docentes de lengua, como por ejemplo, la serie Cuadernos de la lengua española, de Arco Libros (Madrid), que incluye interesantes trabajos descriptivos, precisos desde el punto de vista conceptual y claramente formulados, que además están acompañados de ejercicios variados. Por ejemplo, para morfología y formación de palabras: Alvar Ezquerro, Manuel (1993) La formación de palabras en español, para morfología y neologismos, Guerrero Ramos, Gloria (1997) Neologismos en el español actual; para conceptos y ejercicios sobre el léxico desde el punto de vista semántico: Teso, M. del (2002) Compendio y ejercicios de semántica I. Para sintaxis, es altamente recomendable el cuaderno ya clásico de I. Bosque (1994) Repaso de sintaxis tradicional. Ejercicios de autocomprobación, que aporta ejercicios inteligentes y variados, con un grado de complejidad creciente, seguidos además de las soluciones. También para los temas de morfología y sintaxis, los capítulos iniciales del Manual de Gramática del Español, de Á. Di Tullio (2005, Buenos Aires: La isla de la luna, especialmente, capítulos 1-3). También la serie Educación lingüística integral, en la que han publicado: a) Viramonte de Ávalos, M. M^a F. Freytes y B. Medrande de Alessio el Cuaderno 1, sobre temas de fonología y morfología (1. sobre El fonema, el sonido, la conciencia fonológica para abordar el texto; y 2. El morfema, la palabra, la conciencia léxica para abordar el texto. Comunicarte. 2001). b) Di Tullio, Ángela y M. Viramonte de Ávalos. Cuaderno 2. Ejercitación léxico-gramatical diaria para el despertar de la conciencia léxica Comunicarte. 2003. También la Universidad Nacional de Córdoba publicó un interesante número de la revista Lingüística en el aula, algunos de cuyos trabajos son referencias importantes de este escrito

(Epa... ¿y la Gramática?, 2000, año 4, número 4; Centro de Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Lenguas, UNC). El docente de lengua puede tener como guía terminológica y conceptual el interesante diccionario de términos de gramática, elaborado por Ma. Del Pilar Gaspar y Laiza Otañi (El gramaticario, Diccionario de términos de gramática, Buenos Aires: Cántaro).

Para la tarea normativa, se cuenta con distintas obras de referencia muy útiles: la Ortografía de la lengua española de la Real Academia Española (1999, Madrid: Espasa Calpe); entre nosotros, el Manual de corrección de estilo El arte de escribir bien en español, M. M. García Negróni (coordinadora); 2001, Edicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- Álvarez, G. (1995) “Competencia discursiva y textual del hablante nativo”, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 33, Chile, 5-14.
- Antos, G. (1982). *Grundlagen einer Theorie des Formulierens*. Tübingen, Niemeyer.
- Bosque, I. (1990). *Las categorías gramaticales*. Madrid, Síntesis.
- Bosque, I. (1994) *Repaso de sintaxis tradicional: Ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco Libros.
- Brucart, J. M. (1998). *Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. A. y. J. H. C. Celis. La Mancha, Universidad de Castilla: 17-42.
- Canale, M. (1983) “From communicative competence to language pedagogy”, en Richards et Schmidt, *Language and Communication*. New York: Longman.
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Paidós Comunicación.
- Ciapuscio, G. (2006) “Los conocimientos gramaticales en la producción de textos” en: Homenaje a Ana María Barrenechea, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires/EUDEBA, 157-169. ISBN 950-23-1522-7
- Di Tullio, Á. (2000). “Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática.” *Lingüística en el Aula* 4: 7-28.
- Di Tullio, Á. (2005) *Manual de gramática del español*, Buenos Aires: La isla de la luna.
- Flower, L. y J. Hayes (1996). “Teoría de la redacción como proceso cognitivo”. *Textos en contexto. Lenguaje y vida*. Buenos Aires, Asociación internacional de lectura: 73-110.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London/Melbourne/Auckland, Edward Arnold.
- Hauser, M., N. Chomsky y W. Fitch (2002): *The faculty of Language: What is it, Who has It, and How Did It Evolve?*, *Science* 298, 1569-1579
- Hayes, J. y L. Flower (1980). *Identifying the Organization of Writing Processes*. *Cognitive Processes in writing*. L. Gregg and E. Steinberg. Hillsdale, N.Y., Erlbaum: 3-30.
- Hymes, D. H. (1972) “On communicative competence”, en Pride y Holmes, *Sociolinguistics*. Londres: Penguin.
- Heinemann, W. y D. Viehweger (1991). *Textlinguistik: eine Einführung*. Tübingen, Niemeyer.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986) “Nouvelle communication et analyse conversationnelle”, *Langue Francaise* 70.
- Kovacci, O. (1977). *Tendencias actuales de la gramática*. Buenos Aires, Marymar.

Kovacci, O. (1994) "Propuesta acerca de los Contenidos Básicas. Área de Lengua", en Fuentes para la transformación curricular. Lengua, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación; pp. 103-176.

Krashen, S. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford, Pergamon.

Miotto, Carla (2005) Informe final de beca estímulo de la UBA. Ms.

Otañi, L. y M. d. P. Gaspar (2001). Sobre la gramática. Entre líneas. Teorías y Enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. M. Alvarado. Buenos Aires, Ediciones Manantial.

Rau, C. (1994). Revisionen beim Schreiben. Tübingen, Niemeyer.

Wrobel, A. (1992). Revisionen und Formulierungsprozess. Schreibprozesse - Schreibprodukte. Festschrift für Gisbert Keseling. M. Kohrt and A. Wrobel. Hildesheim, Olms: 361-385.



REFLEXIONES SOBRE EL LUGAR DE LA GRAMÁTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

ÁNGELA DI TULLIO

Universidad Nacional del Comahue/ Academia Argentina de Letras



LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA ACTUAL PARA LA ESCUELA PRIMARIA: PROPÓSITOS, CONTENIDOS, ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

La enseñanza de la lengua ocupa un lugar central en el currículum escolar por la envergadura y la variedad de las tareas que se le asignan –alfabetización inicial, formación lingüística, la habilidad en las actividades de producción y comprensión en lengua oral y escrita, la incorporación de registros, así como una iniciación en la cultura del idioma y de la literatura. A su vez, la formación lingüística incluye varios componentes: la consciencia fonológica, la madurez gramatical, el enriquecimiento del léxico y la competencia textual. Esta centralidad y complejidad se derivan de su objeto mismo, el lenguaje humano y de sus implicaciones en el desarrollo psicosocial y cognitivo del alumno.

En ambos aspectos, pero en particular en el segundo, la gramática representa el eje ordenador, en tanto organiza la expresión a través de esquemas o pautas, que hacen posible la conexión sistemática entre el sonido y el significado. Por eso, constituye una herramienta fundamental del pensamiento y una vía privilegiada para entender el funcionamiento de nuestra lengua, así como una guía confiable para distinguir la información y la desinformación, la manipulación y los estereotipos sociales, que se reconocen en expresiones tan habituales como *Es muy gauchito* o *Es una vieja*, aplicada incluso a una adolescente.

La gramática se ocupa, básicamente, de estudiar las combinaciones entre elementos significativos –que la morfología estudia en el ámbito de la palabra, y la sintaxis, en el del sintagma y de la oración. Estas combinaciones no son azarosas, sino que responden a regularidades que se formulan como reglas y principios. Tales regularidades dan cuenta de la formación de unidades de creciente complejidad a partir de elementos simples: Así, un sustantivo como perro puede ir modificado por un adjetivo: perro pequeño o por otros modificadores, como el preposicional de perro de caza. A su vez, cuando estos grupos desempeñan una función sintáctica, van introducidos por un artículo u otro determinante: el perro pequeño, ese perro de caza, mi perro. Como se advierte, adjetivo y artículo no tienen la misma función, aunque se unan directamente al sustantivo y concuerden con éste; en cambio, el adjetivo y el grupo preposicional sí cumplen en estos ejemplos la misma función, aun cuando se construyan de manera diferente.

Las tres unidades de complejidad creciente se corresponden con unidades semánticas diferentes, pero construidas de manera paralela a las sintácticas. En efecto, el sustantivo denota una clase de objetos; el sustantivo modificado, a una subclase, pero sólo el grupo introducido por el artículo permite hacer referencia a un perro en particular. Como se ve, las unidades semánticas se construyen paralelamente a las gramaticales. En unas y otras los diversos componentes de estos grupos no están ubicados en el mismo nivel, sino que se organizan jerárquicamente, y esta jerarquía responde a la estructura conceptual en que organiza nuestra mente. Como lo han demostrado los estudios cognitivos, el procesamiento del lenguaje no vincula directamente el sonido con el significado, sino que requiere la mediación de la gramática.

En el actual diseño de lengua de los dos ciclos de la escuela primaria se describen una serie de situaciones de enseñanza vinculadas con las actividades lingüísticas de producción y de comprensión de textos orales y escritos. Si bien en todas ellas la gramática desempeña una función más o menos explícita, el lugar en el que se ubica de manera más clara es el correspondiente a la reflexión sobre la lengua. Esta doble ubicación corresponde a los dos sentidos con que se interpreta la palabra: por una parte, un conocimiento intuitivo, un saber hacer implícito en las actividades lingüísticas, en concreto, la capacidad que todo ser humano posee de construir oraciones, de entender las que escucha y de evaluarlas como bien o mal formadas; por la otra, un conocimiento consciente y explícito, que requiere un aprendizaje, tendiente a crear una consciencia metalingüística. Este aprendizaje ha estado tradicionalmente a cargo de la gramática pedagógica, aunque se lo haya entendido de diversas maneras.

La gramática pedagógica contiene dos componentes: uno, descriptivo y el otro, valorativo. El primero enseña cómo está formada la lengua, cuáles son sus unidades y cómo éstas se combinan en construcciones más complejas, que se asocian con los significados, que también se construyen de manera compositiva. El componente normativo reconoce la valoración social (positiva o negativa) que se le asigna a ciertos rasgos. En la enseñanza tradicional el componente descriptivo estaba subordinado al normativo, porque la función básica de la gramática era imponer una norma, la considerada socialmente válida. En la gramática actual, en cambio, esta relación se ha invertido: al gramático le interesa no cómo la lengua debería ser sino cómo la lengua es efectivamente, es decir, el funcionamiento del sistema lingüístico. Sin embargo, el componente normativo se mantiene por su interés social y también pedagógico, en la medida en que orienta a los hablantes sobre las opciones morfológicas y sintácticas que se consideran correctas o

prestigiosas.

El aprendizaje que compete a la escuela atañe, específicamente, al acceso a la lengua estándar y a los recursos propios de los registros formales, es decir, a las estructuras gramaticales más elaboradas y un léxico intelectualizado, que no forman parte de la lengua conversacional. Por lo general, los niños que llegan a la escuela sólo conocen el registro informal, lo que significa que cuentan con un vocabulario acotado y con las estructuras gramaticales básicas. En gran parte, las dificultades que supone la escolarización estriban en la incorporación de nuevos registros, sobre todo el formal, propio de la lengua escrita. En efecto, en la lengua escrita, el léxico se enriquece en precisión, densidad y matices, y la gramática se hace más compleja y más explícita, con nexos especializados para expresar relaciones referenciales, temporales y lógicas. Si bien esta asociación entre escuela y lengua estándar ha suscitado polémicas, puede entenderse como una política de defensa de los niños que sólo puedan adquirir esta modalidad en la escuela, ya que, como se ha señalado, entre las varias facetas de la exclusión social está la exclusión lingüística.

La definición tradicional de la gramática –el arte de hablar y escribir correctamente– combinaba ambos componentes, con un fuerte peso de lo normativo: se entendía por arte un conjunto de reglas que incidían en las actividades lingüísticas productivas; estas reglas, basadas en el prestigio social de que gozaban ciertas formas, prevenían los posibles errores. Esta gramática confiaba en la incidencia del conocimiento sobre las actividades de producción y comprensión; este optimismo pedagógico se basaba en el sentido débil en que se aplicaba el adverbio *correctamente*, es decir, sin errores.

En cambio, la gramática pedagógica estructural tendía a reducir la enseñanza de la gramática al análisis sintáctico, que a menudo consistía en un ejercicio mecánico de identificación y rotulación. Si bien esa práctica ofrecía el atractivo de una máquina poderosa capaz de segmentar cualquier secuencia y clasificar y rotular sus componentes, al excluir el significado, no atendía a las intuiciones lingüísticas de los alumnos, que, naturalmente, parten del significado.

La gramática pedagógica actual es más ambiciosa. En primer término, se pretende ampliar el conocimiento que el niño tiene de su lengua, mostrando las opciones expresivas, tanto en lo que se refiere a la variedad y complejidad de las estructuras gramaticales, como en la riqueza, densidad y precisión del léxico.

Además, parte de supuestos diferentes: mientras que en la gramática tradicional y en la estructural el énfasis en la enseñanza de la gramática de la lengua materna se ponía en lo que el niño desconocía, en la gramática actual se pone en lo que el niño ya conoce: la enseñanza va dirigida así a que el niño descubra lo que ya sabe de su lengua, pero también a que lo enriquezca a través del aprendizaje de recursos expresivos nuevos.

El cambio de enfoque radica, pues, sobre todo en la escuela primaria, en que el trabajo va a consistir en *hacer gramática*, es decir, en explorar los mecanismos productivos de la lengua, a partir del significado para llegar a los elementos formales (en la producción) o en sentido inverso (en la comprensión). Esta práctica se desarrolla de manera sistemática a través de la paráfrasis o reformulación y de otros tipos de operaciones lingüísticas. Con ellas se pretende que el alumno advierta que no hay una única manera de expresar un determinado contenido, sino varias, que reconozca los matices diferenciadores y que, en lo posible, evalúe cuáles son los más adecuados a un cierto contexto o situación. Esta práctica no se realiza de manera espontánea, sino que requiere una guía constante del maestro, no sólo en el sentido de ampliar las opciones expresivas, sino, sobre todo, de inducir la reflexión de los alumnos sobre las actividades que están llevando a cabo) para fomentar la curiosidad, la búsqueda de soluciones y la justificación de la opción elegida. Esta selección contribuye a mostrar que las alternativas no son todas igualmente eficaces, elegantes o cohesivas, sino que una resulta más fiel al pensamiento que se quiere expresar y más adecuada al contexto en el que se inserta o a la situación comunicativa.

En una segunda instancia, en un plano más alejado de la práctica concreta, la reflexión se incluye en un programa de educación de la competencia metalingüística, es decir, de la capacidad propia del ser humano de tomar el lenguaje como objeto de análisis y de reflexión. Este programa consiste en una ejercitación en forma de “experimentos gramaticales” tendientes a desarrollar el hábito reflexivo y la capacidad argumentativa. Así, al principio, puede trabajarse con algunas cuestiones de normativa, como las reglas de acentuación –justificando que lleven tilde palabras como *ombú*, *ángel*, *régimen* y que no la lleven otras como *pared*, *examen*, *sintaxis*– o la formación de los plurales –teniendo en cuenta las reglas del español, fundamentar la incorrección de los plurales *pieses*, *cafeses*, *manises*. Más adelante se fomentará tanto el procedimiento inductivo –infiriendo una regla a partir de una serie de ejemplos: así a partir de dos grupos de grupos nominales, uno en el que el adjetivo se ubica después del sustantivo, como *una habitación*

luminosa la opone a una habitación oscura, mientras que el adjetivo antepuesto indica una propiedad inherente del objeto, sin oponerlo a otro. En un paso siguiente, se mostrará que no todos los adjetivos tienen esa propiedad: la posición no es variable en *una habitación {rectangular, matrimonial, azul...}* ni en *la {próxima, última, misma} habitación*.

En tercer lugar, en mi opinión, la reflexión sobre el lenguaje debe recaer también sobre el carácter constitutivo del lenguaje en la vida social e individual, su valor en la formación del pensamiento y en la expresión de los sentimientos, así como en la interacción con los otros. Asimismo, creo que resulta valioso suscitar el interés hacia la propia lengua y la modalidad hablada en el país y en la región, hacia sus rasgos típicos y los de otras regiones del mundo hispanohablante. El conocimiento de la lengua materna es cualitativa y cuantitativamente superior al de otras lenguas que se adquieren más tarde; como decía el primer gramático del español, Antonio de Nebrija, es la lengua que “se siente”, más que se posee o se usa. Sin embargo, se da la paradoja de que la poca gramática que se enseña en las escuelas proviene a menudo de las lenguas extranjeras. El horizonte de saberes, actitudes y habilidades que la escuela actual debe incorporar a la enseñanza de la lengua representa la “cultura del idioma”. Así, además de reconocer la importancia de la lengua materna como marcadora de identidad, debe tenderse al interés por el conocimiento de las lenguas segundas y extranjeras, y al aprecio de la diversidad, incluyendo las posibles situaciones de contacto del español con lenguas indígenas o con lenguas y dialectos inmigratorios.

//1. Propósitos

A partir de estas someras observaciones, la gramática pedagógica en la escuela primaria debe tender a que el niño:

- a) explore el conocimiento de la lengua que posee como hablante nativo;
- b) amplíe su conocimiento de la lengua materna y, por lo tanto, los varios componentes de su competencia gramatical: la consciencia fonológica, la léxica y la gramatical propiamente dicha;
- c) consolide las habilidades vinculadas a las actividades lingüísticas de producción y comprensión; en particular, su capacidad de emplear los recursos operativos en la paráfrasis y en la detección de ambigüedades;
- d) adquiera hábitos reflexivos sobre los diversos aspectos vinculados con el funcionamiento del sistema lingüístico;
- e) reconozca las varias posibilidades que prevé el sistema de la lengua, identifique las propias de la norma de nuestra comunidad y señale las variantes en el uso;
- f) a través de los experimentos gramaticales adquiera los hábitos necesarios para la labor intelectual, como observar, clasificar, describir, analizar, generalizar, deducir, demostrar, etc.;
- g) participe, en la ejercitación y los experimentos gramaticales, en el trabajo colectivo de discusión y argumentación; es conveniente, por lo tanto, llevar a cabo esta labor oralmente y practicar la oralidad en las diversas instancias de las actividades de hacer gramática;
- h) establezca las relaciones pertinentes entre los diferentes componentes del sistema lingüístico;
- i) diferencie las propiedades léxicas y gramaticales de los varios registros, e incorpore los propios del registro formal;
- j) vincule las propiedades gramaticales con las características genéricas de diversos tipos de textos con los que se trabaje en las prácticas didácticas;

- k) se interese por cuestiones relacionadas con las lenguas, sus funciones, su historia; la diversidad lingüística; la normativa.
- l) aprecie el uso poético de la lengua en la recitación y en otras actividades lúdicas, y se acostumbre a reservar parte de su tiempo y de su espacio a la lectura de obras literarias.

//2. Contenidos

En cuanto a los contenidos, el eje de la enseñanza de la lengua en la escuela primaria debe girar, en mi opinión, en torno a la relación entre la gramática y el léxico y centrarse, específicamente, en las clases de palabras, es decir, en las clases tradicionalmente reconocidas (sustantivo, adjetivo, pronombre, determinante, verbo, adverbio, preposición, conjunción, interjección). En este sentido, en el primer ciclo se trabajará, sobre todo, con la estructura y la formación de las palabras (es decir, con la morfología); con las clases y subclases de palabras, que se distinguen no sólo a partir de criterios gramaticales, sino también del significado respectivo, al menos en los elementos nucleares de cada clase, así como con las zonas de interfaz entre la gramática y la expresión —el sonido y su representación gráfica— y la gramática y el significado —como los diferentes tipos de relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, hiponimia e hiperonimia, meronimia). En el segundo ciclo los alumnos están ya en condiciones de manejar las relaciones más abstractas de la sintaxis por lo que corresponde introducir los conceptos básicos, también aquí en relación con la semántica.

El diccionario y la gramática encierran el conocimiento que los hablantes tienen de su lengua, pero al mismo tiempo son las obras en las que se codifica la norma, por lo que concentran la labor de las academias. Un buen punto de partida para ordenar los contenidos es la distinción entre estos dos componentes: el gramatical y el léxico.

Los elementos gramaticales se caracterizan por formar clases cerradas, con un número restringido de miembros; tienen un significado más abstracto que se define en oposición a los otros de su clase o subclase: así, el diccionario a veces indica las condiciones en que se usa el artículo definido, pero no define su significado, que se determina por oposición con los otros miembros de la clase. Por ejemplo, mientras que los demostrativos *este* —*ese* —*aquel*, diferenciados en cuanto a la distancia relativa al hablante, indican un objeto presente en la situación lingüística, el artículo alude más bien a una representación mental del objeto.

Los elementos léxicos, que forman parte de clases abiertas, llenan los esquemas gramaticales. Se definen en el diccionario y designan diferentes tipos de entidades (objetos, personas, lugares) o bien propiedades, acciones o procesos. Suelen contraer relaciones semánticas, como la sinonimia o antonimia, con otros miembros de la clase.

Es variable el número de piezas léxicas que conocen los hablantes de una lengua; depende de su edad, su oficio o profesión, su nivel cultural. Su uso suele estar relacionado con el tema de la conversación, sobre todo, en el caso de los sustantivos. En cambio, los elementos gramaticales son más estables, tanto porque son conocidos por todos los hablantes de una lengua como porque su empleo no depende de factores temáticos ni de otro tipo de circunstancias.

La distinción entre la gramática y el léxico no sólo se aplica a las palabras, sino también a las unidades menores que la palabra, es decir, los morfemas (las raíces son, por lo general, elementos léxicos y los afijos, gramaticales) y a elementos más complejos que se interpretan como una unidad de sentido: son las locuciones, que corresponden a las clases léxicas, como *mesa ratona*, que designa un mueble (locución nominal) o *tener en cuenta*, *tomar nota*, *agarrárselas* con (locuciones verbales), o bien a las clases gramaticales, como a través de (locución preposicional) y *puesto que* (locución conjuntiva).

Por otra parte, la sintaxis se estudia hoy en estrecha relación con el léxico; de hecho, es el verbo el que determina el número y el tipo de argumentos, que se expresan en las funciones sintácticas que lo van a acompañar, así como la interpretación sintáctica que reciban. Por ejemplo, un verbo como *hablar* requiere un sujeto (la persona que habla) y a veces también un tema acerca del cual se habla. En cambio, decir selecciona tres argumentos: quién dice, qué dice y a quién lo dice (es decir, un sujeto, un objeto directo y uno indirecto, respectivamente). La misma selección presenta *preguntar*, pero un verbo de significado similar interrogar requiere quién interroga, la persona interrogada y el asunto sobre el que se le interroga (es decir, un sujeto, un objeto directo y un complemento de régimen). Otras veces los verbos aparentemente similares

dan lugar a diferentes comportamientos de sus objetos: por ejemplo, *comer* le permite quedar implícito (como en *Come tarde* el postre, pero también *Come tarde*), pero con devorar la omisión no es posible: no se dice Devora tarde). Otros verbos imponen restricciones similares sobre los sujetos: así, en {*El empleado, el viento, la llave*} cerró la puerta es posible eliminar el sujeto agente, y decir también Se cerró la puerta sola, pero no lo es con asesinar, que siempre requiere un agente, como en El espía asesinó al senador frente a *Se asesinó al senador solo. Este tipo de información no tenemos que ir a buscarla al diccionario, ya que forma parte de nuestro conocimiento léxico.

Para lograr los propósitos enumerados resultan necesarios los siguientes contenidos prioritarios:

a) los dos componentes del sistema lingüístico: el componente léxico y el componente gramatical; la gramática y el diccionario;

b) las clases de palabras: las clases abiertas y las clases cerradas; rasgos morfológicos y sintácticos que las distinguen, significados de los elementos nucleares de cada clase; clases y subclases;

c) procedimientos morfológicos de formación de palabras: derivación y composición; bases, sufijos y prefijos; familias de palabras; las categorías morfológicas (“accidentes”);

d) relaciones entre la gramática y los otros componentes del sistema lingüístico: gramática y fonología, gramática y semántica, gramática y léxico;

e) unidades del léxico: morfemas, palabras, locuciones, refranes; el diccionario: las definiciones léxicas; las relaciones semánticas.

f) unidades de la gramática: morfemas, palabras, sintagmas y oraciones; el núcleo y su expansión: modificadores y complementos;

g) el verbo y los argumentos: número de argumentos que el verbo selecciona (cero, uno, dos y tres); valor semántico de los argumentos que el verbo selecciona: agente, paciente, destinatario, instrumento, etc; las funciones sintácticas.

//3. Estrategias de enseñanza:

La distinción que hemos establecido entre el componente gramatical y el léxico se extenderá a las estrategias respectivas de su enseñanza.

n cuanto a la gramática, se considerará en relación con los otros componentes del sistema lingüístico:

a. Gramática / fonología y ortografía: En el desarrollo de la consciencia fonológica es importante hacer notar, primero, las diferentes pronunciaciones que en nuestra lengua reciben ciertas unidades segmentales, como la *s*: comparando, por ejemplo, la *s* tensa de los santiagueños o los bolivianos con la *s* relajada de los rioplatenses, que a veces la pierden; más importante aún es hacer notar que en América y en parte de España no se distingue entre *s* y *z* o *c* —lo que se denomina *seseo*— mientras que en España sí se distingue. También interesan las unidades suprasegmentales como el acento, la entonación de las oraciones (la interrogativa frente a la declarativa, por ejemplo) y la existencia y lugar de las pausas, que permiten distinguir, por ejemplo, *Todo terminó felizmente* y *Todo terminó, felizmente*. Todas estas distinciones repercuten, obviamente, en la ortografía, la acentuación y la puntuación, que deben constituir temas constantes de ejercitación (por ejemplo, trabajo con parónimos, palabras que se distinguen por el acento diacrítico o por la posición del acento, contrastes derivados de los signos de puntuación, etc.).

En el aprendizaje de la ortografía, interesa prestar especial atención a los errores ortográficos que se producen en las palabras gramaticales. Así, una falta de ortografía en un elemento léxico (escencia por esencia o habrir por abrir) debe ser señalada y corregida, pero no debe asignársele el mismo peso que a un error que

recae en un elemento gramatical: por ejemplo, en Ha pedido de los señores padres, la *Dirección* convoca a una *reunión*... la hache revela que se ha confundido una preposición con el verbo haber y que el sustantivo pedido se ha interpretado indebidamente como un participio. La corrección de este tipo de errores y su fundamentación constituye un excelente ejercicio para el desarrollo de la competencia metalingüística.

b. Gramática y léxico: El tradicional ejercicio de formar familias de palabras consiste en reunir palabras que comparten una base léxica a la que se añaden afijos (prefijos o sufijos) o bien que se combina con otras bases en los compuestos. Además se pueden formar familias ampliadas, que incluyen la base griega, la latina y la española, como en hidro, *acu(a)-*, *agu(a)*; o en *hipo-*, *equ-*, *caball-*. Las familias de palabras reúnen palabras que comparten una base; otros paradigmas parten de un mismo prefijo (*des-*, *pre-*, *anti-*) o de un cierto sufijo (*-ble*, *-izar*, *-dor*). Este tipo de ejercitación pone de manifiesto la capacidad creativa de la lengua. Asimismo, las locuciones pueden reunirse también a partir de un elemento léxico (*punto y seguido*, *punto de vista*, *en punto*, *a punto*, *poner los puntos sobre las íes*, *agarrar a uno de punto*...), o bien a partir de un cierto significado; así, se introduce una causa mediante locuciones preposicionales como debido a (*que*), a causa de (*que*), y conjuntivas, como dado que, ya que, puesto que, en cuanto que.

En cuanto a la relación entre sintaxis y léxico, la reflexión va dirigida a detectar si las palabras seleccionan o no un complemento: así, son palabras relacionales el sustantivo *hijo*, el adjetivo *fácil*, el verbo *usar* y el adverbio *lejos*, pero no lo son *silla*, *alto*, *llover* y *aquí*, respectivamente. Los verbos se clasificarán por la cantidad de argumentos que requieran (desde cero a tres) para formar una oración; o bien por el papel semántico que este argumento representa, por ejemplo, los que llevan sujetos agentivos (*caminar*, *escribir*, *prometer*) y los que llevan otros sujetos (*nacer*, *gustar*, *depender*); o bien por una función sintáctica, los que requieren un objeto directo, y los que no lo llevan.

c. Gramática y semántica: Mediante diferentes tipos de ejercicios se mostrará que las palabras suelen tener más de una acepción (polisemia y homonimia); se estudiarán las relaciones semánticas, como la sinonimia y la antonimia, la relación parte-todo, la hiperonimia y la hiponimia. Se formarán campos semánticos con palabras de una misma clase o con palabras pertenecientes a diferentes clases. Se reflexionará sobre las relaciones entre las palabras cuando se mantiene el sentido literal (*pan duro*) y cuando se toman en un sentido figurado (*palabras duras*, *carácter duro*).

d. Gramática y discurso: Las relaciones de coherencia y cohesión que caracterizan un texto se basan tanto en el léxico (mediante sustituciones léxicas sinonímicas o cadenas nominativas formadas por series de palabras emparentadas por las relaciones semánticas mencionadas) como en la gramática (mediante relaciones anafóricas, elipsis, conectores). Las actividades de producción y de comprensión tenderán a mostrar que la estructura de la oración también puede ser más o menos cohesiva, según el orden de las palabras; las pronominalizaciones o la manera en que las oraciones se combinan en oraciones complejas o compuestas. Para ello se favorecerán las operaciones sintácticas (expansiones, omisiones, elipsis, sustituciones, permutaciones) que permiten construir una oración más compleja, con relaciones explícitas entre sus partes, o bien deconstruir una secuencia de oraciones para identificar los elementos que las forman.

En cuanto al léxico, las estrategias deben ir encaminadas a enriquecer el léxico de los alumnos, a actualizar su vocabulario pasivo y a lograr que usen las palabras con propiedad y adecuación. A diferencia de las terminologías que se aprenden en todas las asignaturas que forman parte del currículum escolar, en la clase de lengua, el objeto de estudio es el léxico estructurado en el sistema de la lengua y las reglas que regulan su aparición en el discurso.

Las actividades vinculadas al léxico deben organizarse a partir de varios criterios:

- a) privilegiar las piezas léxicas que forman parte del vocabulario básico;
- b) integrarlas en el conjunto de actividades de comprensión, análisis y producción de textos, es decir, en un determinado contexto, y no como una lista inconexa;
- c) favorecer de esta manera las inferencias sobre el significado de los elementos desconocidos;
- d) en un paso ulterior, usar el diccionario para confirmar o modificar la inferencia realizada. Esto no significa que no se recomiende habituar al niño a usar el diccionario en diversas actividades;

ya que resulta importante para el reconocimiento del lexema (y la consiguiente reducción de la información flexiva), para elegir la acepción adecuada de una palabra de acuerdo con el contexto e incluso para aprender a interpretar las abreviaturas y los signos convencionales;

e) trabajar, sobre todo, con las clases de palabras que no están especializadas en un cierto tipo de discurso. En efecto, los elementos nominales son los más dependientes del tema del discurso; en cambio, los verbos y los adjetivos, aunque también pueden tener usos especializados, se reparten más equilibradamente en discursos de diferentes temas. Suele ser muy pobre el repertorio de los adjetivos, “la palabra más culta de la lengua”: de hecho, puede medirse el nivel de cultura lingüística de un hablante por la matización que introduce en las modificaciones. Asimismo, la selección de los verbos depende de la densidad que la pieza léxica condense: así, mientras que en la lengua informal basta con unos pocos verbos de significado muy general, un discurso de nivel más formal requiere verbos que concentren mayor información semántica.

En estudios dedicados a la enseñanza del léxico, por lo general, se hace hincapié en los aspectos cuantitativos (cantidad de palabras que forman parte del léxico activo o pasivo de un hablante). Sin embargo, el cómputo de las piezas léxicas debe contemplar también las acepciones de los homónimos y de las palabras polisémicas.¹

De ese modo, contribuye a una consciencia y un control de estos aspectos y al hábito de reflexión sobre lo que se lee y de corrección de lo que se escribe.

La cuestión que aquí se plantea es muy antigua, tanto como la gramática misma, que desde la Antigüedad tuvo un lugar destacado en la educación, como en el trivium medieval. La definición tradicional de “arte de hablar y escribir correctamente” ponía de manifiesto su eficacia pedagógica, puesto que por arte se entendía un conocimiento práctico, de relevancia social, conformado por un conjunto de reglas y métodos, que eran transmitidos y aprendidos. De todos modos, algunos escépticos añadían: *Hablar y escribir correctamente es un problema de instinto, de práctica, de gusto y de inteligencia* (Américo Castro. *La enseñanza del español en España*. 1922, p.21). La gramática se complementaba tradicionalmente con la literatura: por una parte, la literatura proveía del goce de la lengua, la formación del gusto, el enriquecimiento del vocabulario, el hábito de resolver operaciones cognitivas y lingüísticas complejas, a lo que hoy añadiríamos la apropiación de un capital cultural y simbólico; por la otra, la gramática ayuda a reflexionar sobre lo que se lee y a corregir lo que se escribe.

Como ya se ha señalado, ha habido diferentes concepciones de la gramática y también diversas maneras de enseñarla en la escuela. La gramática escolar más tradicional tenía la forma de un catecismo, con preguntas y respuestas que debían recitarse de memoria. Obviamente, fueron numerosas las críticas que recayeron sobre ese tipo de gramática; por ejemplo, a comienzos del siglo XX, en *El Monitor de la Educación Común*, aparecían frecuentemente propuestas de maestros o inspectores interesados en imprimir a la gramática una nueva orientación, más dinámica, activa y racional, basada en ejercicios.

La gramática estructural, que tuvo su auge en las décadas del 60 y 70, entendió la lengua como una serie de relaciones internas, que se exhibían en el análisis sintáctico. Sin embargo, este a menudo consistía en un ejercicio mecánico de identificación y rotulación, que no brindaba una respuesta adecuada a las expectativas vinculadas a la producción y comprensión de textos. El fracaso de la gramática estructural se entendió como el fin de la gramática por su supuesta inutilidad frente a los problemas concretos de la producción, comprensión e interpretación de textos orales y escritos. Ahora bien, conviene evaluar el alcance de la inutilidad de la gramática, que, en mi opinión, debe entenderse en dos sentidos diferentes:

a) en un sentido fuerte supone que el conocimiento explícito y consciente que proporciona la gramática es inocuo para desarrollar una cierta habilidad lectora y productiva y, por lo tanto, es posible prescindir de tal aprendizaje, complejo y fatigoso. Esta ha sido la posición dominante en las últimas décadas.

¹ Así debe distinguirse un atracar1 (“arrimar una embarcación a la costa o a otro embarcación) de un atracar2 (“asaltar a alguien con armas para robarle”). Más difícil resulta determinar si se trata de la misma pieza léxica o de dos o más piezas léxicas diferentes en casos en que la diferencia semántica conlleva diversas estructuras sintácticas, como en Pedro arrancó una página del libro frente a El problema arranca de la última crisis, aunque en Luis arrancó el auto frente a El auto arrancó el contraste es el regular entre la versión transitiva y la intransitiva del mismo verbo.

b) en un sentido débil implica que este conocimiento no basta pero contribuye, de manera directa e indirecta, a tal objetivo.

En este segundo alcance, al que adherimos, la gramática no es una condición suficiente pero sí probablemente necesaria para lograr los objetivos generales de la educación lingüística. Para ello, sin embargo, la gramática debe reunir ciertas condiciones:

1. Es fundamental que esté basada en el significado, es decir, que se parta del significado para llegar a los aspectos formales, y no a la inversa; así, al hablar o escribir tratamos de ser fieles a nuestro pensamiento, y al escuchar o leer queremos captar el pensamiento del otro. Claro que en ambos procesos debemos encontrar los elementos formales más adecuados para transmitirlo y las pistas más confiables para reconstruirlo, respectivamente.

2. Desde un enfoque activo, se tiende a la exploración de las múltiples opciones léxicas y gramaticales que ofrece la lengua para expresar un cierto contenido. Esta práctica contribuye a la búsqueda de un ajuste entre el pensamiento y la expresión y al descubrimiento de las propias posibilidades expresivas. A medida que las operaciones se realicen de manera más consciente y sistemática, serán necesarios un vocabulario técnico y procedimientos específicos que orienten las actividades.

En diversas áreas existe un consenso cada vez más generalizado sobre la incidencia de la reflexión y el control que la mente ejerce sobre las actividades (físicas o mentales) que la persona realiza. Se ha demostrado cómo las habilidades complejas se aprenden y automatizan a través de procesos controlados, que requieren atención y tiempo. El saber declarativo de la gramática repercute, pues, en un *saber hacer*, consciente y controlado: es evidente, por ejemplo, que la escritura mejora con la gramática.

Aunque en las décadas pasadas se daba por descontado el fin de la gramática en la enseñanza de la lengua, hoy parece haber cambiado la opinión al respecto. Así lo indican, por ejemplo, algunos informes relativos a la enseñanza de la lengua en Inglaterra, donde la gramática fue prácticamente abolida en torno a los 60, pero que, reconceptualizada con los aportes de la lingüística moderna, hoy vuelve a ocupar un lugar central en el sistema educativo oficial a través de movimientos docentes como el "Language Awareness" o planes de Gobierno como la "National Literacy Strategy": la enseñanza explícita de la gramática descriptiva de la lengua materna o de las extranjeras ha producido, de acuerdo con Richard Hudson y John Walmsley (2005), con un notable éxito en el desempeño lingüístico de los estudiantes.

// Propuesta de actualización de la enseñanza de la gramática en la formación docente

Dada la complejidad que supone la enseñanza de la lengua, la función profesional del maestro no es sencilla. El maestro de lengua tiene que ser un productor experto, un atento oyente y un sagaz lector; en la medida en que su competencia lingüística contribuye a enriquecer la de sus alumnos, es un importante líder lingüístico.

Para eso no basta su destreza en el saber hacer; se requiere también un conocimiento - ya no intuitivo, sino consciente y fundamentado - sobre la lengua y su adquisición; en particular, cómo funciona el sistema de la lengua, cuáles son las reglas básicas de la formación de palabras, sintagmas y oraciones, qué factores están involucrados en la construcción del significado de un texto, cómo intervenir para que el aprendizaje sea más efectivo.

La formación profesional del maestro requiere tiempo y esfuerzo, y no se adquiere solamente a través de la didáctica de la lengua, sino que supone una especialización en las diversas áreas que se fueron señalando a lo largo de este trabajo: esta especialización, desde mi punto de vista, debería focalizar las habilidades productivas y comprensivas del maestro, a la vez que proporcionarle un sustento teórico adecuado, que, sin embargo, no se convierta en el centro de esa formación.

En concreto, el maestro debe conocer la gramática del español a través de obras descriptivas y normativas. Si bien puede variar el grado de profundidad con que la conozcan, deben conocerla en su

conjunto, no de un modo fragmentario: no es posible saber qué es un adjetivo, pero no diferenciar un predicativo de un circunstancial, ni tampoco conocer la función de objeto directo, pero no distinguir el caso de los pronombres personales o no reconocer la diferencia entre la construcción activa y la pasiva.

Como he señalado, es importante también que en la formación del maestro se ponga énfasis en lo que he denominado la “cultura del idioma”, integrada en un marco cultural amplio y rico. Esta cultura general y lingüística en sentido amplio no se adquiere en una materia específica, sino que proviene de la práctica de la lectura, sobre todo de la lectura de obras literarias. A través de la lectura se enriquece el léxico, se amplían las estructuras gramaticales, se ejercitan complejas operaciones de inferencias, se construye un capital simbólico y se aprende a pensar en mundos alternativos, que pueden mejorar el real.² Para que el maestro tenga un compromiso real con la lectura, esa práctica no debe serle ajena, por lo que debería corresponder a una parte importante de la actualización de la enseñanza de la lengua y de la gramática, no como una obligación sino, más bien, como un “derecho cultural”, tal como lo plantea la antropóloga Michèle Petit (2001):

“[E]l lenguaje no puede ser reducido a un código, a una herramienta de comunicación, a un simple vehículo de informaciones. El lenguaje nos construye. Cuanto más capaces somos de darle un nombre a lo que vivimos, a las pruebas que soportamos, más aptos somos para vivir y tomar cierta distancia de lo que vivimos, y más aptos seremos para convertirnos en los sujetos de nuestro propio destino. Pueden quebrarnos, echarnos e insultarnos con palabras, y también con silencios. Pero otras palabras nos dan lugar; nos acogen, nos permiten volver a las fuentes, nos devuelven el sentido de nuestra vida. Y algunas de estas palabras que nos restauran las encontramos en los libros. En particular en obras cuyos autores han intentado transcribir lo más profundo de la experiencia humana, desempolvando la lengua. Tener acceso a ellas no es un lujo: es un derecho, un derecho cultural, como lo es el saber. Porque quizás no haya peor sufrimiento que estar privado de palabras para darle sentido a lo que vivimos.

Una biblioteca, un libro, es algo que se ofrece, una hospitalidad que se ofrece. Dan hacia otro lugar; también introducen a otra manera de habitar el tiempo, a un tiempo propio” (pp. 114-115).

La complejidad de este saber profesional, no solo en términos de conocimiento sino, sobre todo, en lo que atañe a la formación de habilidades, requiere, desde mi punto de vista, una formación especializada en los Institutos de Formación Docente. La Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba ha implementado, con mucho éxito, una postitulación para maestros ya recibidos. Esta iniciativa, sin embargo, nos está mostrando una necesidad real y concreta, que debería plantearse desde el inicio de la formación del docente.

// Recomendaciones bibliográficas para formadores y docentes de la Escuela Primaria

No es fácil recomendar una gramática pedagógica específica para la formación del maestro que responda a las características que he señalado. Falta también el material didáctico con el que trabajar en la escuela. Ambas tareas son indispensables y urgentes. Considero, sin embargo, que una buena base de gramática tradicional constituye una ayuda muy útil para adquirir las nociones básicas: son recomendables, en este sentido, los manuales de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña Gramática Castellana en dos volúmenes. Losada, 1938; la Gramática esencial del español de Manuel Seco. Espasa, 1994, además de la Gramática de la lengua castellana de Andrés Bello (Sopena, 1970), los manuales de Castellano de Ofelia Kovacci o de Nicolás Bratosevich. Aunque destinada a la escuela media, puede resultar útil, sobre todo en

² Algunas investigaciones psicolingüísticas (Ross Winterowd, 1984) han destacado la importancia del hábito de la lectura en el desarrollo de las varias competencias lingüísticas; los estudiantes que han sido lectores de literatura en su infancia han adquirido las habilidades en la producción y en la comprensión de manera espontánea; los que no han tenido esa práctica, con diferencias personales, suelen requerir un esfuerzo consciente y sostenido.

lo que concierne a la normativa Gramática didáctica del español de Leonardo Gómez Torrego (SM, 1998). En la colección Cuadernos de la lengua española (Arco Libros), que dirige Gómez Torrego, se encuentran algunos volúmenes muy útiles para el trabajo en la escuela.

No obstante, considero que se da una condición sumamente auspiciosa en ese sentido, la próxima publicación de la Nueva gramática de la lengua española (NGRALE), cuya organización y redacción la Asociación de Academias confió al más reconocido gramático de la lengua española, Ignacio Bosque. Esta obra mantiene el diseño descriptivo y normativo de las gramáticas pedagógicas, e incorpora una serie de innovaciones en relación con las gramáticas académicas previas, la última de las cuales fue publicada en 1931. En efecto, por primera vez se pretende reflejar la variación geográfica y social que existe en la lengua culta del español contemporáneo, indicando las opciones gramaticales y, cuando no sean coincidentes, las valoraciones que éstas reciben en las diversas áreas geográficas. Esta gramática se publicará en dos versiones, que aparecerán simultáneamente: la versión extensa, que será una obra de consulta pero también un texto de estudio, y el Compendio, de carácter más didáctico puesto que va dirigido a un público más amplio, por lo que se distingue por su tono didáctico. Esta gramática hace especial hincapié en el análisis del significado de las construcciones; ese mismo recorrido –del contenido a la forma– es el que sigue el hablante cuando produce una oración o cuando comprende un texto. Además, su contenido informativo es coherente, objetivo y sistemático, de manera que resulta particularmente adecuado para construir ejercicios destinados a desarrollar la reflexión y la capacidad argumentativa (Bosque, Repaso de sintaxis tradicional. 1994). Considero que esta obra cumplirá una función fundamental en la renovación de la enseñanza de la lengua, puesto que constituirá un punto de referencia común en el currículum escolar de los países hispanohablantes y, en la formación de los maestros, aportará el conocimiento general, no fragmentario, de la gramática, necesario en su práctica docente.

Especialmente dedicados al desarrollo de las competencias lingüísticas para la escuela primaria, el Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad de Córdoba ha publicado dos cuadernos, uno dedicado a actividades vinculadas a la consciencia fonológica y otro a la competencia léxica (M. Viramonte de Ávalos, M^a F. Freytes y B. Medrano de Alessio. Educación lingüística integral (lectura, escritura, oralidad). Cuaderno 1: 1. El fonema, el sonido, la conciencia fonológica para abordar el texto. 2. El morfema, la palabra, la conciencia léxica para abordar el texto. Comunicarte. 2001, y Á. Di Tullio y M. Viramonte de Ávalos. Cuaderno 2. Ejercitación léxico-gramatical diaria para el despertar de la conciencia léxica Comunicarte. 2003, respectivamente). Asimismo, el mismo Centro publica la revista Lingüística en el aula, que trata de temas relativos a la enseñanza de la lengua; el número 4 (2000) está dedicado a la Gramática. La misma línea sostiene la revista Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas, que edita el CELA (Centro de Lingüística Aplicada de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario). El mismo centro ha recogido también una serie de trabajos en Temas actuales en Didáctica de la lengua (Rosario: Laborde: 2000). Resulta didácticamente interesante para incrementar la madurez sintáctica el trabajo del método de combinación de oraciones, desarrollado, en el ámbito hispánico, por Gloria Muñoz, Mónica Véliz y Max Echeverría, profesores de la Universidad de Concepción (Chile). En la bibliografía de morfología, contiene bastante información el libro de M. Lang Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno. También son recomendables los capítulos referidos a este tema (vol. 3) en la Gramática descriptiva de la lengua española, dirigida por Bosque y Demonte. Para la enseñanza del léxico pueden consultarse de Humberto López Morales (1998), Sánchez Casas, R. & J. García Albea (1986), Hurford, J & B. Heasley (1988).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Academia Real Española. "Características del proyecto y plan de trabajo". Materiales de trabajo. Manuscrito inédito.

Alonso, Amado y Pedro Henríquez Ureña (1938). Gramática castellana. dos vol. Buenos Aires: Losada.

Bello, Andrés (1847) Gramática de la lengua castellana. Buenos Aires: Sopena. 1970.

Bosque, Ignacio (1989) Las categorías gramaticales. Madrid: Síntesis

Bosque, Ignacio (1994) Repaso de sintaxis tradicional. Ejercicios de autocomprobación. Madrid: Arco Libros.

Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (1999) (Dir.) Gramática descriptiva de la lengua española. Tres vol. Madrid: Espasa-Calpe.

Castro, Américo (1922) La enseñanza del español en España. Madrid. Victoriano Suárez Editor.

Chomsky, Noam (1965) Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Aguilar.

Di Tullio, Ángela (1990) "Lineamientos para una nueva gramática pedagógica" en Revista de Lengua y Literatura. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, p. 3-14.

Di Tullio, Ángela (2002) "La otra crisis de la gramática escolar" en Giovanni Parodi (ed.) Lingüística e interdisciplinarietà. Ensayos en honor de Marianne Perdonard. Valparaíso: Ediciones Universitarias. p. 281-295.

Hudson, Richard & John Walmsley (2005) "The English Patient: English Grammar and teaching in the twentieth century" en Journal of Linguistics. 41. 593-622.

Hurford, J & B. Heasley (1988) Curso de Semántica. Madrid. Visor.

Lang, Mervyn (1992) Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno. Madrid: Cátedra.

López Morales, H. "En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación escolar". Revista de Lingüística Teórica y Aplicada 30. 39-50

Nebrija, Antonio de (1492) Gramática de la lengua castellana en Antonio Quilis (estudio y edición). Madrid: Ramón Areces. 1989.

Petit, Michéle (2001) Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México: F.C.E.

Sánchez Casas, R. & J. García Albea (1986). "Dos vocabularios: diferencias computacionales en el estudio del lenguaje" en M. Siguán (coord.) Estudios de Psicolingüística. Madrid. Pirámide. 87- 103.



**LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LA ESCUELA
PRIMARIA Y EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

ISABEL OTAÑI
Universidad de Buenos Aires



1. PUNTO DE PARTIDA

La convocatoria a un encuentro centrado en la discusión de los nuevos enfoques en la enseñanza de la Gramática, previo a la definición de los criterios que orientarán la construcción de los Diseños Curriculares para la Formación Docente, es de una importancia fundamental, pues pone en evidencia, una vez más y de manera clara, la relevancia y la necesidad de contenidos gramaticales para alcanzar el objetivo primordial del área, esto es, favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos.

El cuestionamiento a su efectividad y hasta utilidad, que comenzó a desplegarse sobre todo en la década del ochenta, se plasmó en un reordenamiento de contenidos del área que desplazó la gramática a la periferia o al exilio y colocó en el centro nociones vinculadas al estudio del texto, tales como *coherencia*, *cohesión*, *adecuación comunicativa*, *intencionalidad del mensaje*, *tipos textuales*, entre muchas otras. Esta marginación de la gramática puede constatararse en los documentos curriculares, en los libros de texto y materiales dirigidos a docentes publicados después de implementada la reforma, e incluso, en diagnósticos destinados a indagar el dominio de nociones gramaticales básicas, realizados a estudiantes de Letras de la Universidad de Buenos Aires, en el marco de la cátedra de Gramática en el año 2004.

El lema fundamental de este movimiento agramatical, cuya bandera enarbó el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, es que las habilidades de los alumnos en la comprensión y producción textual se desarrollan hablando, escribiendo, escuchando y leyendo textos; en otras palabras, poniendo en acción, en el contexto escolar, las prácticas sociales de uso de la lengua, a lo que se suma, o debería sumarse, una reflexión sobre las características funcionales y estructurales (cfr. Heinemann & Viehweger, 1991) de los textos. La aplicación de este lema encuentra, sin embargo, dificultades no menores en el aula que fueron analizadas en trabajos previos (Gaspar & Otañi, 2000; 2001; 2003; Otañi, 2008). Me referiré sintéticamente a dos de esos problemas.

El primero alude a las implicancias de limitar la enseñanza de la gramática a la revisión y corrección de las propias producciones en relación con los saberes que esas tareas demandan. Así, por ejemplo, ¿cómo explica el docente y comprende el alumno, sin contar con conocimientos gramaticales explícitos, el análisis de las diferencias en la intencionalidad inscripta en un texto que elige expresar determinados eventos por medio de una oración con sujeto expreso (*la policía reprimió a los docentes / el gobernador ordenó reprimir a los docentes*) o por medio de otras construcciones que permiten ocultar al agente del evento con distinta fuerza, como en el caso de una oración en voz pasiva, sin mención del complemento agente (los docentes fueron reprimidos) o bien una construcción cuyo núcleo es una nominalización del verbo (*la reprimición de los docentes*)? Aun más, ¿cómo reflexionar, más que “observar”, sobre estas diferencias de manera que, poco a poco, puedan percibir las sin asistencia del docente y elegir una de ellas en forma consciente para imprimir la intencionalidad deseada a sus propias producciones? Dado que la propuesta no parece considerar la reflexión gramatical en relación con las tareas de lectura, ¿es posible esperar que este problema surja en las producciones de los alumnos como tal, como conflicto que genere un debate reflexivo? Por otro lado, si de alguna manera se lograra que un texto instalara la necesidad de esta reflexión en el aula, ¿no enfrentaría acaso al docente a una nueva dificultad en relación con los conocimientos gramaticales previos que demandaría esta reflexión y que, en el marco de esta propuesta, no necesariamente el alumno domina? No olvidemos que el cuerpo de contenidos gramaticales está cohesionado por relaciones de jerarquía y dependencia de nociones, relaciones que las producciones espontáneas de los alumnos afortunadamente ignoran.

La revisión y corrección de buena parte de los problemas de puntuación y acentuación de las producciones de los alumnos tienen también una fuerte base gramatical (cfr. Otañi & Silvestri, 2008). Así, estos saberes son necesarios para comprender y aplicar la norma en la corrección de la acentuación del pronombre *él*, pero no del artículo *el*, o en el uso de una coma después de la mención de una circunstancia (de lugar, de tiempo, de modo, etcétera) cuando el sintagma que la expresa precede al sujeto de la oración. Tal vez, la mayor dificultad de esta dependencia sea el hecho de atentar contra el desarrollo gradual de la autonomía de los estudiantes, puesto que, como se ha defendido en trabajos previos (Gaspar & Otañi, 2001; 2003; Otañi, 2008) la carencia de conocimientos gramaticales conscientes imposibilita el desarrollo de la capacidad de reflexión sobre el lenguaje y, por lo tanto, instaura la dependencia del alumno al docente para identificar errores y corregirlos.

La segunda dificultad que entraña restringir la enseñanza de contenidos gramaticales en el momento de revisión y corrección de las propias producciones puede considerarse externa al trabajo mismo de revisión

y se relaciona con las causas que llevaron a esa marginación y a la sustitución de la misma por contenidos de la gramática textual, causas que, a su vez dieron lugar al mismo tipo de problema en relación con los nuevos contenidos. En efecto, la enseñanza de la gramática en el aula en los años sesenta y sobre todo, setenta, de la mano de una teoría conductista del aprendizaje, mostró, como acertadamente evaluaron los seguidores del movimiento agramatical, su ineficacia en el desarrollo de las habilidades para la comprensión y producción de textos. Sin embargo, esta falla no debería llevar a cuestionar la enseñanza de gramática, sino las modalidades que asumió esa enseñanza (modalidades que inevitablemente condicionan los contenidos a enseñar) basada en la memorización de definiciones y clasificaciones sintácticas, semánticas y morfológicas; en la identificación mecánica e irreflexiva de esas categorías en una lista de palabras (*clasificar morfológicamente los siguientes sustantivos*), de oraciones (*reconocer el sujeto y el predicado de las siguientes oraciones*) e, incluso, de textos (*subrayar los adjetivos presentes en el texto y clasificarlos semánticamente*); en la repetición excesiva e incansable de estos mismos “tipos” de ejercicios que, como tales, se centran en la evaluación más que en la enseñanza y su resolución se adivina más que resolverse; y, sobre todo, en la descontextualización o marginación de su uso como recursos en los textos.

“La evaluación inadecuada de las causas del fracaso de la gramática oracional llevó a marginarla en lugar de revisar y corregir sus propuestas y, a su vez, este error favoreció que en el aula se repitieran, con los conceptos de la gramática textual, los mismos procedimientos ineficaces de aquella. Así, el estudio de la cohesión suele reducirse a una actividad mecánica de relevo de recursos cohesivos de un texto que parte de una clasificación exhaustiva de esos fenómenos; el estudio de la noticia suele restringirse al reconocimiento de sus partes: titular, copete, cuerpo, etcétera; y el de la narración, a una identificación de elementos previamente definidos: marco, conflicto, resolución e, incluso, a forzar el texto para que “encaje” en estas categorías y en ese orden al que, vale aclararlo, el cuento moderno se resiste incansablemente. Pero el alumno persevera y, tarde o temprano, la excesiva repetición le permitirá descubrir el mecanismo y, por lo tanto, la respuesta correcta; entonces, al igual que los animales de Pavlov, habrá aprendido.

Podríamos preguntarnos qué aprende exactamente con este tipo de actividades. ¿Aprende a pensar en las palabras, las oraciones y los textos, en sus formas y significados? ¿Aprende a observarlos hasta desentrañar sus estructuras y significados, desarmarlos, ampliarlos, reducirlos, reordenarlos y rearmarlos? ¿Aprende a detectar y corregir problemas de concordancia en género y número entre sustantivo y adjetivo o bien a utilizar sus conocimientos sobre la estructura de las narraciones para organizar sus propias producciones o a anticipar en la lectura las acciones de los personajes en función de las características que se les asignan en el marco? ¿O tal vez aprende a incorporar y fijar una serie de términos técnicos y sus definiciones, tales como *género femenino*, *marco*, *conflicto* y nada más?” (Otañi, 2008, 24-25).

Por todo lo afirmado hasta aquí, considero que la restitución y consecuente reconstrucción del sentido de la gramática en el aula se constituyen hoy en una bienvenida reivindicación y en una necesidad incuestionable. Pero la revisión de los contenidos a enseñar y, sobre todo, cómo enseñarlos, también se presenta como incuestionable. Para muchísimos niños, sobre todo de los sectores populares, la escuela es una oportunidad de acceso a los productos culturales que nuestra sociedad valida para la formación del ciudadano. Si, como defendemos, el dominio de conocimientos gramaticales desempeña un papel relevante no sólo en el desempeño comunicativo, sino que además contribuye con el desarrollo de ese desempeño (Camps y otros, 2000a y 2000b; Ciapuscio, 2006), entonces la enseñanza gramatical proveerá a los alumnos de unos conocimientos estratégicos ineludibles para acceder a la herencia cultural a través de los conjuntos de saberes sociales que son comunicados fundamentalmente por textos orales y escritos.

A continuación, desarrollaré primeramente los lineamientos que propongo como base para reconstruir el sentido de la enseñanza de la gramática en la escuela primaria. Luego presentaré algunas propuestas centrales que pretenden aportar a la discusión acerca de los propósitos de la reflexión gramatical en la producción y comprensión de textos, las características de una gramática pedagógica y pautas para actualizar la formación docente.

LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Antes de abordar la propuesta de enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en los

institutos de formación docente, creo necesario analizar tres ideas eje que necesariamente imprimirán características específicas a la reconstrucción de la gramática en la escuela. Estas ideas son: 1) la recontextualización de los contenidos gramaticales científicos, 2) la consideración de la actividad gramatical como objeto de enseñanza junto a los contenidos gramaticales y 3) la consideración de los conocimientos que tienen los alumnos sobre su lengua por ser usuarios de ella.

En primer lugar, es necesario tener en cuenta que existe una comunidad de investigadores y otra de educadores, y que, si bien parecería que tienen un objeto común, la gramática, esto no deja de tener un importante matiz ilusorio. En efecto, las distancias en las maneras específicas de organización y funcionamiento de ambas esferas, los actores, las finalidades, las formas de circulación del conocimiento, el contexto, las expectativas, las posibilidades de acceso al conocimiento imprimen su sello en una configuración específica del objeto gramática. La gramática científica (o las gramáticas científicas) elaborada por la comunidad de investigadores se constituye en una fuente de conocimientos que deben ser necesariamente objeto de selección, apropiación, reformulación, reordenamiento y uso para adecuarlos al contexto escolar, en particular, a sus finalidades y a los conocimientos previos de sus actores.

Así, por ejemplo, un contenido relevante en cualquier gramática científica es la noción de función sintáctica. Sin embargo, las funciones sintácticas presuponen el dominio de una gama tan amplia y variada de nociones previas más una cierta habilidad para operar con la lengua que, a mi criterio, ponen en cuestionamiento la pertinencia de abordarlas en la escuela primaria. Entre las nociones involucradas están las clases de palabras, los sintagmas, la noción de núcleo y la configuración que éste le imprime al sintagma según su naturaleza categorial (esto es, si es un sustantivo, un verbo, un adjetivo, un adverbio o una preposición) y las relaciones entre sintagmas y nociones de morfología flexiva; entre las operaciones sobre la lengua, juegan un papel importante la sustitución, para reconocer tipos de funciones sintácticas, y la formulación de preguntas o la movilidad de las partes de la oración para reconocer el alcance de sus constituyentes. Así, la noción de la función sintáctica *sujeto* supone el dominio de las nociones de concordancia, sintagma nominal y sintagma verbal. La identificación de la concordancia sujeto-verbo demanda, a su vez, dominar las categorías morfológicas de número y de persona. Los conceptos de sintagmas nominal y verbal requieren manejar las nociones de sustantivo, verbo, pronombre, y también núcleo y modificador. Finalmente, el reconocimiento de constituyentes exige que el alumno sea capaz de realizar operaciones de movilidad para delimitar el alcance de cada construcción (“hasta dónde llega la construcción sustantiva”). Esto supone que la posibilidad de reconocer comprensivamente (y no de adivinar) cuál es el constituyente de la oración que funciona como sujeto requiere de la apropiación y el dominio reflexivo de una larga lista de contenidos previos. Frente a esta complejidad, en el aula suele apelarse a una pregunta: ¿Quién? Sin embargo, esta solución es falsa pues, induce a errores en el caso, por ejemplo, de verbos intransitivos o de usos intransitivos de algunos verbos del tipo gustar, encantar, molestar, en los que el sujeto nocional no coincide con el sujeto sintáctico (Gaspar y Otañi, 2005). Por lo tanto, valdría la pena preguntarnos por la adecuación y pertinencia de las funciones sintácticas como contenido a enseñar en la escuela primaria.

La segunda idea que considero fundamental en la reconstrucción del sentido de la gramática en la escuela es la consideración de la actividad gramatical como objeto de enseñanza, afirmación que ejemplifica otro aspecto en el que la gramática científica se distancia de una gramática pedagógica. Si aceptamos que la finalidad central de la enseñanza de la gramática es favorecer en los alumnos el desarrollo de la reflexión sobre la lengua y, consecuentemente, de las habilidades en la producción y comprensión de textos orales y escritos, las decisiones que se tomen para la configuración del objeto de enseñanza deberán implicar necesariamente la incorporación de la **actividad gramatical** como objeto junto a la gramática. En otras palabras, en esta concepción, los contenidos gramaticales y el modo de abordarlos son inseparables. Así, las actividades gramaticales que se despliegan en relación con un concepto, inevitablemente lo constituyen. Los debates que se sostienen a propósito de una consigna, la comparación de las distintas soluciones, la fundamentación de ideas, la ejemplificación y contraejemplificación, las relaciones con otros conceptos, las dudas y preguntas que surgen del mismo, la puesta a prueba son constitutivos de un concepto.

Vayamos a un ejemplo. En el marco de una secuencia didáctica sobre un tema aparentemente aspero como la relación de concordancia entre sustantivo y adjetivo, en una clase de sexto grado, los alumnos debían resolver la siguiente consigna, primero en pequeños grupos, y luego entre todos a partir de la puesta en común de las soluciones propuestas por cada uno:

- ¿PODRÍAS DECIR QUÉ ESTÁ ROTO EN CADA CASO Y CÓMO TE DAS CUENTA?**
- A) SOBRE LA MESA HABÍA UN LIBRO DE TAPAS ROJAS ROTAS.**
- B) SOBRE LA MESA HABÍA UN LIBRO DE TAPAS ROJAS ROTO.**
- C) SOBRE LA MESA HABÍA UN LIBRO, UNA LAPICERA Y UN CUADERNO ROTOS.**
- D) SOBRE LA MESA HABÍA UN LIBRO Y DOS CUADERNOS ROTOS.**
- E) LOS LIBROS DESCANSABAN ENTRE LOS ESTANTES OLVIDADOS Y ROTOS**
- F) LOS LIBROS DESCANSABAN ENTRE LOS ESTANTES DE LA BIBLIOTECA OLVIDADOS Y ROTOS.**

La resolución de esta consigna, tanto en los pequeños grupos como en la puesta en común llevó a los alumnos a considerar sus propias resoluciones como objeto de reflexión que los condujo a revisar sus conocimientos sobre la concordancia en género y número entre sustantivo y adjetivo; a poner en duda el uso correcto de un adjetivo que califica a varios sustantivos coordinados y de distinto género (en el caso de c); a reorganizar los conocimientos sobre el tema en función del nuevo conocimiento que generó el análisis de este caso; a detectar casos de ambigüedad (como d, e y f), detección que no todos pudieron realizar y, por ello, las respuestas de sus compañeros se constituyeron en nuevos problemas que demandaron nuevas reflexiones para su solución; al planteo por parte del docente de un nuevo problema frente a la ambigüedad detectada en d): *¿cómo podemos reformular esta oración de manera que quede claro que lo que está roto son sólo los cuadernos? ¿Y hay alguna manera de reordenar esta oración de manera que no queden dudas de que tanto los cuadernos como el libro están rotos?*; como consecuencia, a plantear y poner en discusión estrategias de reformulación diversas que abrieron, a su vez, nuevos problemas.

Indudablemente, este modo de abordaje de un contenido en particular atenta contra la distinción entre conceptos y métodos. Por el contrario, las operaciones realizadas por los alumnos para resolver el problema formulado pone en evidencia la inseparabilidad entre contenidos gramaticales y modos de abordarlos. Por otro lado, pone de manifiesto la importancia del rol docente como alguien que promueve permanentemente la reflexión.

La tercera idea eje que, a mi criterio, debe orientar la reconstrucción del sentido de la gramática en la escuela es la consideración de los conocimientos que tienen los alumnos sobre su lengua por ser usuarios de ella. Resulta evidente que la mente de un niño que inicia su escolaridad no es una tabla rasa; por el contrario, flexiona verbos, sustantivos y adjetivos, domina (comprende y usa) las estructuras gramaticales fundamentales y un léxico básico que le permiten comunicarse; y hasta es capaz de inventar nuevas palabras que respetan las reglas fonológicas, morfológicas y sintácticas de su lengua con el fin de comunicar sus ideas exitosamente. Estos conocimientos son de carácter intuitivo (no consciente) e involuntario; el trabajo con la gramática debe partir de estos conocimientos para que el niño los haga conscientes y, de este modo, pueda ejercer un control voluntario sobre ellos.

El análisis de tres “neologismos” infantiles nos permitirá explicar en qué sentido caracterizamos los conocimientos gramaticales del niño como intuitivos e involuntarios. Se trata de los casos de *terroroso*, que le permite a un niño de tres años y cinco meses contar, a falta de la palabra *terrorífico*, que vio en un libro “un monstruo terroroso”; *desaumentar*, que hace posible que un niño de cinco años y ocho meses dé cuenta de su posición respecto del tema de conversación de sus padres: “yo no sé por qué el presidente no desaumenta los precios de una buena vez y listo”; y *pasado mañana para atrás*, cuya creación frente al desconocimiento de la palabra *anteayer* le permite precisar a un pequeño de seis años que la última vez que se lavó los dientes “no fue ayer, sino pasado mañana para atrás”.

Estos ejemplos muestran el dominio que el niño tiene de su lengua, pues sabe, aun siendo incapaz de expresarlo en los siguientes términos, que el morfema *-oso* permite derivar adjetivos de sustantivos (terror en este caso) y que ese morfema es un sufijo, es decir que se adjunta al final del sustantivo. Este conocimiento intuitivo y adquirido por el uso de su lengua en un contexto social es el que lo orienta para formar *terroroso* y no **correr-oso* ni **osoterror*, por similitud con *mimo-mimoso*, *baba-baboso*, *peca-pecoso*, entre muchísimos otros ejemplos que tiene a su alcance en el habla cotidiana. Y ese mismo conocimiento es el que lo lleva a utilizar sintácticamente el neologismo creado como un adjetivo calificativo y no como un sustantivo y a flexionarlo en género masculino y número singular para que concuerde con el sustantivo *monstruo*. También sabe que el morfema *des-* es un prefijo y que permite formar antónimos de distintos verbos como *tapar-destapar*, *abrochar-desabrochar*, *atar-desatar*, etcétera. Este conocimiento le permite crear la palabra *desaumentar* y usarla en lugar de *bajar*, no porque no conozca este verbo, sino porque

probablemente no domine su uso, es decir, sabe que son las personas o los animales (u otros seres animados) los que pueden bajar o las cosas que pueden ser bajadas por alguien desde algún lugar, pero supone que los precios no pueden incluirse en ninguna de esas categorías y, por ello, no se decide a colocar esa expresión junto al verbo bajar. Finalmente, el tercer ejemplo muestra que el niño tiene también un dominio semántico y de las reglas sintácticas del español, pues es la comprensión del significado del sustantivo pasado *mañana* la que le permite usarlo para formar una expresión que nombre el día anterior al de ayer (y no al día de ayer u a otro cualquiera que no reúna el requisito de estar a dos días de diferencia del día presente). Además, el conocimiento intuitivo (esto es, no consciente) de las reglas sintácticas de su lengua le permiten combinar adecuadamente ese sustantivo con la construcción preposicional para atrás y así obtener un nombre comunicativamente efectivo, en tanto es ciento por ciento equivalente, desde el punto de vista de su significado y en el contexto usado, a la palabra *anteayer*.

Ahora bien, este análisis pone en evidencia, con el fin de explicarlo, el carácter inconsciente e involuntario de los conocimientos gramaticales que tiene el alumno cuando ingresa a la escuela. En palabras de Vigotsky (1995), el niño “declina y conjuga, pero no sabe que lo hace”; es decir, no tiene un control sobre ese conocimiento ni tampoco conciencia de su posesión. Es la enseñanza de la gramática la que le permitirá la toma de conciencia y el empleo voluntario de los elementos lingüísticos en todos los planos del lenguaje, lo que le permitirá a su vez organizarlos, enriquecerlos y sistematizarlos. Este aprendizaje es de suma importancia, pues desempeña, a su vez, un papel significativo tanto en el desarrollo del pensamiento abstracto (cfr. Mateos, 2001; Vigotsky, 1995) como en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

El análisis de los neologismos temporarios de los niños permite también comprender por qué es necesario postular un trabajo paulatino desde los prototipos y los ejemplares hacia las definiciones en la organización de la reflexión sobre contenidos gramaticales (e incluso, hacia las excepciones, en el caso de las reglas ortográficas). A grandes trazos, y como ya analizamos en un trabajo previo junto a Pilar Gaspar (2005): “los modelos de representación conceptual se pueden agrupar en tres tipos: modelos definicionales, modelos del ejemplar y modelos del prototipo. Los primeros, los clásicos o definicionales, postulan que una representación conceptual es pasible de subsumirse bajo la fórmula un X es un Z que Y; en otras palabras, según esta concepción, la representación de un concepto es la intensión, que emana a partir de una lista de rasgos definitorios necesarios y suficientes para identificarlo (por ejemplo: *sustantivo* es la clase de palabras que se caracterizan por la función privativa de ser núcleo del sujeto). Por su parte, en los modelos del ejemplar, la representación de un concepto es el conjunto de sus distintas instancias (para seguir con el ejemplo anterior, el concepto *sustantivo* es la lista de los sustantivos). En cuanto a los modelos del prototipo, parten del supuesto de que una categoría o concepto tiene una estructura interna: las categorías poseen un elemento focal o prototipo o ejemplo sobresaliente, que constituye el miembro más representativo de la clase; las distintas instancias de esa categoría difieren en distintos grados respecto de esos ejemplos focales. Investigaciones filosófico-psicológicas (Rosch, 1973; Rosch & Mervis, 1975) han demostrado la realidad psicológica de este último modelo de representación conceptual en niños y adultos. Algunos ejemplos para los conceptos gramaticales en lengua española: el sufijo *-oso* parece ser más representativo en la derivación de adjetivos a partir de sustantivos que el sufijo *-ífico*; la oración bimembre es el caso más representativo de la clase oración; el *sustantivo* común concreto individual contable (del tipo: libro, perro, taza) es el prototipo de la clase sustantivo; de la misma manera son representativos los verbos de acción entre los verbos, los adjetivos calificativos no relacionales, entre los adjetivos; los artículos entre los determinantes; los pronombres personales en caso nominativo entre los pronombres.

La organización de la reflexión desde los prototipos y los ejemplares hacia las definiciones requiere, en el campo de la didáctica, un serio estudio acerca de cuáles son los prototipos de los diferentes conceptos a tratar, y un profundo análisis que tenga en cuenta la ampliación gradual de los ejemplares hacia zonas menos centrales de las categorías. Desconocer este aspecto lleva a la introducción excesivamente temprana de definiciones que suponen un alto desarrollo del pensamiento abstracto o bien a una simplificación de los conceptos que perdura más allá de las primeras etapas de conceptualización. Ejemplo de esto son las creencias de muchos alumnos respecto de que el género gramatical se relaciona con el sexo o de que todos los sustantivos son cosas o palabras, o bien que son palabras que nombran cosas que “se pueden ver y tocar”.

2. EL LUGAR DE LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA: PROPÓSITOS EN RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS ORALES Y ESCRITOS

Reflexionar sobre el lugar de la gramática en la enseñanza de la Lengua y la Literatura conlleva, en algunas discusiones, un interrogante que, a mi modo de ver, plantea una falsa dicotomía: ¿la gramática en la escuela es un objeto de estudio o es una herramienta para la comprensión y la producción? Considero que en la escuela la gramática debe ser, junto a la actividad gramatical, un objeto de estudio y también una herramienta para la comprensión y la producción de textos orales y escritos.

Esto requiere, por un lado, enseñar contenidos gramaticales en relación con actividades gramaticales y a través de consignas que promuevan un desafío real, es decir, que susciten la reflexión individual y conjunta, y que incluyan el aspecto funcional del contenido gramatical que es objeto de estudio, es decir, cómo se usa en los textos. Por otro lado, esta propuesta requiere también enseñar el uso de contenidos y actividades gramaticales en tareas de producción y comprensión. En otras palabras, el trabajo con la gramática en el aula no debe, a mi criterio, restringirse a los problemas que surjan de las prácticas de lectura y escritura, sino que debe incorporar secuencias didácticas centradas solo en actividades gramaticales que permitan acotar un problema, profundizar su estudio, organizar los conocimientos que se van construyendo a propósito del mismo y sistematizar esos conocimientos.

Me centraré ahora en las características y finalidades que, considero, debe asumir la gramática en las tareas de comprensión y producción de textos y volveré sobre el trabajo con contenidos gramaticales desvinculados de esas tareas en las siguientes secciones.

La redefinición de la gramática en la escuela en relación con la producción y comprensión de textos orales y escritos demanda incorporar la actividad gramatical en las tareas de lectura y escritura con el propósito general de enseñar cómo se usan los conocimientos léxicos y gramaticales para resolver problemas de comprensión (reales o potenciales), generar nuevas interpretaciones de un texto leído, anticipar problemas de textualización, detectar problemas en las propias producciones, corregir esos problemas.

Cabe destacar que esta enumeración, incompleta, abierta y provisoria, propone articular la reflexión gramatical no solo con la escritura, sino también con la lectura, un espacio bastante olvidado en las propuestas didácticas que surgieron a partir de la última reforma curricular. En general, esas propuestas parecen tener una idea más clara acerca de cómo utilizar la gramática como herramienta en las tareas de escritura. Como ya revisamos de manera crítica, la mayoría postula el estudio de contenidos gramaticales en función de los problemas en las producciones de los alumnos.

La articulación gramática-lectura que defiendo llevaría a plantear secuencias didácticas que incluyan consignas que permitan reflexionar sobre características lingüísticas y discursivas de los textos. En este contexto, esas secuencias didácticas tendrían como finalidad la construcción de una representación del significado del texto, no necesariamente ni probablemente la misma en cada alumno. Esto no supone “usar” los textos para enseñar gramática. Por el contrario, supone usar y mostrar cómo se usa el conocimiento gramatical para producir otras –nuevas lecturas del texto.

Veamos un ejemplo. Una secuencia didáctica centrada en la lectura del siguiente texto, y presentada a alumnos de un cuarto grado, después de las consignas de lectura, de deducción del significado de algunas palabras clave y de análisis de la descripción de los dragones (qué partes eligió describir el narrador de estos animales y qué adjetivos usó para describirlos), incluye la siguiente consigna, que deben resolver en pequeños grupos:

LEÉ NUEVAMENTE EL TEXTO Y EXPLICÁ POR QUÉ LA DESCRIPCIÓN QUE SE HACE DE LOS DRAGONES CONVIERTE EL FINAL DEL CUENTO EN UN FINAL TERRIBLE.

LOS OJOS DE LOS DRAGONES

HACE MUCHO, MUCHÍSIMO TIEMPO, VIVÍA EN CHINA UN ARTISTA LLAMADO TAO LI, QUIEN SE HABÍA HECHO FAMOSO POR SUS PINTURAS DE DRAGONES. CIERTO DÍA, TAO LI FUE INVITADO A LA CORTE DEL EMPERADOR KU FAO. EL MONARCA DESEABA QUE CUBRIERA UN MURO DE SU LUJOSO PALACIO CON DRAGONES. TAO LI TRABAJÓ DURANTE SEMANAS Y MESES, Y FINALMENTE PINTÓ CUATRO MAGNÍFICOS Y TEMIBLES DRAGONES, CADA UNO CON DIECIOCHO VÉRTEBRAS AFILADAS Y PUNTIAGUDAS A LO LARGO DE SU LOMO, UNIDAS EN GRUPOS DE TRES. DE AMBOS LADOS DE LA BOCA LES SALÍAN LARGOS Y GRUESOS BIGOTES FOSFORESCENTES. LAS NARICES OSCURAS Y CAVERNOSAS DESPEDÍAN UN HUMO DENSO Y UN FUEGO ABRASADOR. LAS ENORMES ALAS DESCANSABAN A LOS LADOS DE LOS CUERPOS ESCAMOSOS. Y LAS LARGAS COLAS TERMINABAN EN TRES ENORMES DIENTES AFILADOS. KU FAO QUEDÓ MARAVILLADO, PERO AL MISMO TIEMPO, DECEPCIONADO. ¿POR QUÉ LOS DRAGONES NO TENÍAN OJOS? TAO LI EMPALIDECIÓ E INTENTÓ EXPLICARLE AL EMPERADOR SUS TEMORES SOBRE LOS OJOS. PERO KU FAO NO QUISO ESCUCHARLO Y LE ORDENÓ QUE LOS PINTARA SIN PROTESTAR NI DAR TONTAS EXPLICACIONES. TAO LI AGACHÓ LA CABEZA Y SUSPIRÓ RESIGNADO. TOMÓ ENTONCES UN PINCEL, LO MOJÓ EN PINTURA VERDE, LUEGO NEGRA, LUEGO AMARILLA, Y PINTÓ LOS OJOS DE LOS MONSTRUOS QUE, CASI SIMULTÁNEAMENTE CON LA ÚLTIMA PINCELADA, SE DESPRENDIERON DEL MURO, SALIERON VOLANDO POR LA VENTANA Y SE PERDIERON ENTRE LAS NUBES DEL CIELO.

El debate generado posteriormente, durante la puesta en común de las reflexiones particulares, puso en evidencia los ajustes que los alumnos realizaron a sus interpretaciones previas. En este sentido es que consideramos que el uso de la gramática como una herramienta al servicio de la construcción de sentido permite enriquecer las reflexiones sobre la comprensión de un texto, ajustar interpretaciones previas, generar otras-nuevas lecturas del mismo texto que, obviamente, en algún sentido, ya no es el mismo.

En el siguiente cuento, en el sueño del emperador, un ser mitológico se le acerca para pedirle algo. El narrador nombra tres veces a ese ser. La indagación de las distintas maneras de nombrarlo para explicar de qué manera el uso de esas palabras y construcciones contribuyen a darle suspenso a esta parte del relato generó un debate orientado a precisar cuáles son las características de esas clases de palabras que permiten la construcción de ese recurso literario. Nuevamente, el debate generó también otras nuevas representaciones del significado del texto:

LA SENTENCIA / DE: WU CH'ENG

AQUELLA NOCHE, EN LA HORA DE LA RATA, EL EMPERADOR SOÑÓ QUE HABÍA SALIDO DE SU PALACIO , Y QUE EN LA OSCURIDAD CAMINABA POR EL JARDÍN, BAJO LOS ÁRBOLES EN FLOR. ALGO SE ARRODILLÓ A SUS PIES Y LE PIDIÓ AMPARO. EL EMPERADOR ACCEDIÓ: EL SUPPLICANTE DIJO QUE ERA UN DRAGÓN Y QUE LOS ASTROS LE HABÍAN REVELADO QUE AL DÍA SIGUIENTE, ANTES DE LA CAÍDA DE LA NOCHE, WEI CHENG, MINISTRO DEL EMPERADOR, LE CORTARÍA LA CABEZA. EN EL SUEÑO, EL EMPERADOR JURÓ PROTEGERLO. AL DESPERTARSE, EL EMPERADOR PREGUNTÓ POR WEI CHENG. LE DIJERON QUE NO ESTABA EN EL PALACIO; EL EMPERADOR LO MANDÓ BUSCAR Y LO TUVO ATAREADO EL DÍA ENTERO PARA QUE NO MATARA AL DRAGÓN, Y HACIA EL ATARDECER LE PROPUSO QUE JUGARAN AL AJEDREZ. LA PARTIDA ERA LARGA, EL MINISTRO ESTABA CANSADO Y SE QUEDÓ DORMIDO. UN ESTRUENDO CONMOVIÓ LA TIERRA. POCO DESPUÉS, IRRUMPIERON DOS CAPITANES, QUE TRAÍAN UNA INMENSA CABEZA DE DRAGÓN EMPAPADA EN SANGRE. LA ARROJARON A LOS PIES DEL EMPERADOR Y GRITARON: "CAYÓ DEL CIELO". WEI CHENG, QUE HABÍA DESPERTADO, LA MIRÓ CON PERPLEJIDAD Y OBSERVÓ: "QUÉ RARO, YO SOÑÉ QUE MATABA A UN DRAGÓN ASÍ".

Reformular oraciones largas, con varias subordinadas, en dos o más oraciones más cortas; desarrollar construcciones que tienen como núcleo una nominalización deverbal y reformularla en una construcción en la que ese sustantivo sea reemplazado por el verbo del que deriva para hacer patente las relaciones que la nominalización opaca; reconocer estructuras ambiguas y reformularlas para que dejen de serlo; inferir el significado de palabras derivadas y compuestas a partir de un análisis de su estructura morfológica y la relación con palabras conocidas que apelen a los mismos recursos morfológicos; identificar los referentes de pronombres o hiperónimos; recuperar los elementos elididos en las elipsis; reflexionar sobre el uso metafórico de nominalizaciones frecuentes en los textos de estudio (por ejemplo en, *la toma y caída de Constantinopla*); reformular definiciones que no tienen la estructura prototípica término – verbo ser – concepto porque invierten ese orden y sustituyen el verbo ser por verbos como denominarse o llamarse (*la epidermis fabrica una sustancia que forma una cubierta llamada cutícula*) o porque tienen una estructura sintáctica más compleja como en *si dos rectas se cortan y determinan cuatro ángulos congruentes, a cada uno de ellos se lo llama ángulo recto / Los lados que forman el ángulo recto se llaman catetos y el lado opuesto al ángulo recto, hipotenusa*. Estas consignas ejemplifican algunas de las muchas maneras de aprovechar el conocimiento gramatical en las tareas de lectura.

Incluso durante la lectura. Interrumpir la lectura para analizar la descripción de los personajes o de un lugar o un objeto (qué partes se eligen describir y cómo se las describe), formular algunas anticipaciones en función de ellas y, después de la lectura, volver a las descripciones y a las hipótesis formuladas y vincularlas con más precisión al final de una narración y analizar de qué manera el texto ya nos anticipaba ese final en el marco mismo del relato; es decir, para reflexionar acerca del hecho de que las descripciones incluidas en las narraciones se vinculan a la historia que se narra; en otras palabras, no se describe cualquier parte de un personaje o de un lugar, lo que se elige, y por ende, lo que no se elige, y cómo se lo describe, a través de qué construcciones o palabras, nos comunica algo sobre el tipo de cuento (terror, fantástico, policial...), o sobre algún aspecto del desenlace o del conflicto. Por ejemplo, ¿por qué no se describe la forma de las orejas de los dragones del cuento “Los ojos de los dragones”? La indagación de estos aspectos, su análisis en el nivel micro y macrotextual, colaboran indudablemente con la toma de decisiones durante las tareas de escritura. Se verifica así un proceso en el que el uso de la gramática como herramienta en las tareas de lectura y escritura permite el desarrollo de estas habilidades y el desarrollo de estas habilidades redundan, a su vez, en dar solidez a los conocimientos gramaticales.

Con respecto al uso de la gramática como herramienta en las tareas de producción, solo agregaré a lo dicho hasta aquí, que no es necesario que los chicos produzcan una primera versión para identificar las dificultades y formular ejercicios que apunten a superarlas. Creo que en este aspecto contamos con conocimiento suficiente para anticiparnos a muchos de esos problemas: además de los normativos, la repetición de palabras, el uso de los tiempos verbales en las narraciones, la falta de vocabulario para describir, la formulación en las descripciones de personajes en las narraciones de rasgos no pertinentes en relación con la historia, la pérdida de control en estructuras sintácticas muy largas o con varias subordinadas.

Como pueden verificar, las tareas hasta aquí propuestas, en relación con el uso de la gramática como herramienta en las prácticas de lectura y escritura están muy alejadas de las viejas prácticas centradas en usar los textos, especialmente los literarios, para “estudiar gramática” (tales como, extraer los adjetivos usados en él y clasificarlos semánticamente, identificar y marcar introducción, nudo y desenlace o marco, conflicto y resolución de los textos narrativos, y nada más).

// LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA ACTUAL PARA LA ESCUELA PRIMARIA

Ahora bien, el tipo de trabajo que estamos proponiendo con la gramática en relación a las tareas de lectura y producción, debe ir acompañado (ya sea, por ejemplo, articuladas en proyectos didácticos si se trabajan con estos, o articuladas en secuencias didácticas que se proponen la producción de una clase textual determinada) por secuencias didácticas que orienten la actividad gramatical en función de un contenido gramatical específico y que permitan la reflexión sobre ese contenido, es decir, esta secuencia debe, a mi criterio, alejarse de los problemas vinculados a la comprensión y producción de textos. Esto no significa que el estudio de un contenido gramatical particular no incluya su uso en los textos. Por el contrario, si el trabajo con, por ejemplo, clases de palabras, se limita a palabras aisladas de su uso en construcciones y

textos, el conocimiento que se pueda construir de ellas va a ser limitado a priori.

Un ejemplo de esta afirmación lo constituye la siguiente consigna planteada como punto de partida de una secuencia que tiene por finalidad el estudio de los artículos definidos e indefinidos en un quinto grado. Obsérvese que en el cuerpo de la consigna, que es la primera en la secuencia sobre este tema, aparece la palabra “artículo”, de manera natural, sin una definición asociada y, a pesar de ello (o gracias a ello) los chicos la incorporaron a sus explicaciones sin conflicto alguno y también de manera natural.

**INDIQUEN CON QUÉ ARTÍCULO DE LA LISTA COMPLETARÍAN CADA ESPACIO Y POR QUÉ:
UN – UNA – UNOS – UNAS – EL – LA – LOS – LAS.
¿ES NECESARIO COMPLETAR TODOS LOS ESPACIOS?
EDWARD TEACH ERA PIRATA. PERO NADIE LO CONOCÍA CON ESE NOMBRE, PORQUE TODOS
LO LLAMABAN BARBANEGRA. HABÍA NACIDO EN CIUDAD DE BRISTOL, EN INGLATERRA.
..... LARGA BARBA NEGRA AZABACHE CUBRÍA SU ROSTRO. ENTRE PELOS ENMARAÑADOS
ASOMABAN OJOS ROJOS Y SALVAJES.
ERA HOMBRE ENORME PARA ÉPOCA, PUES MEDÍA CASI DOS METROS Y PESABA
125 KILOS. EN COMBATES CUERPO A CUERPO, USABA ESPADA CURVA, CORTA Y FILOSA.**

En este escenario, es necesaria una enseñanza que evite la recepción pasiva de conocimientos impartidos por el docente. El alumno debe ser interpelado como sujeto epistémico en una interacción con los otros que demande reflexión sobre la lengua, para que la gramática se convierta en un bagaje de opciones sobre las que podrá operar una selección consciente. En este punto, las características de las consignas y del rol del docente en su implementación y desarrollo asumen un papel primordial.

A mi criterio, las consignas de trabajo con la lengua y los textos deben constituir verdaderos problemas. Esto exige abandonar el carácter **unívoco** y **mecánico** que suele caracterizarlas. Superar el carácter **unívoco** implica no encasillar el problema en una única forma de resolverlo ni en una única respuesta correcta. Se abre así la posibilidad de poner a prueba, ejemplificar y contraejemplificar, generalizar, analizar, evaluar, formular y formularse preguntas, dudas, aclaraciones, discutir con los pares y el docente. Hablar y, por lo tanto, pensar sobre fenómenos lingüísticos se propone entonces como un camino necesario para que la gramática se interiorice y llegue a usarse con autonomía.

Superar el carácter **mecánico** implica liberar a la gramática “del yugo de la venerable rutina”, esto es, abandonar la repetición incansable de ejercicios como base del aprendizaje. La repetición apunta a fijar una definición o una clasificación dadas, junto a una terminología específica. Ejemplos de este modo de proceder son las tareas de indicar género y número de diez o veinte sustantivos dados, analizar sintácticamente cinco o diez oraciones, clasificar morfológicamente los verbos usados en un texto o bien identificar sus recursos cohesivos, y repetir estos mismos ejercicios a lo largo de semanas y meses, año tras año. Frente a ellos, las consignas problema exigen, como ya vimos, hablar sobre y pensar en la lengua, indagarla en colaboración con el docente y los pares a partir de los conocimientos que se poseen, con el fin de hacerlos conscientes, revisarlos, precisarlos, corregirlos, enriquecerlos, esto es, construir nuevos conocimientos, y sistematizarlos.

En cuanto al docente, es un verdadero director de orquesta. En primer lugar, construye la consigna con la intención de hacer adquirir a los alumnos un conocimiento determinado. El alumno interactúa con ella solo o con un pequeño grupo. Esta es una etapa de reflexión “privada”, de derroteros vagos e imprecisos, de búsqueda entre sus conocimientos de aquellos que considere pertinentes para resolver el problema; de puesta a prueba, descarte, modificaciones, hasta llegar a una respuesta, que es la que se comunica al resto de la clase llegado el momento.

El momento de presentación de las distintas soluciones se constituye en otro espacio de reflexión que puede ser más rico que el anterior, en tanto lleva a explicitar lo que se hizo y por qué se lo hizo de esa manera, implica un uso de un lenguaje adecuado y promueve el contacto con diferentes respuestas. Este es el momento de comunicación y argumentación. Durante la puesta en común, el docente alienta la comunicación de las respuestas, somete a discusión por toda la clase las distintas respuestas, indaga las razones

de las mismas, promueve la comparación, la confrontación de diferentes respuestas, acepta todas las respuestas sin validar inicialmente ninguna, retoma las afirmaciones consensuadas para todo el grupo, plantea contraejemplos, nuevos problemas en función de las respuestas sometidas a evaluación por el grupo, ayuda a establecer acuerdos, recuerda conocimientos previos, finalmente organiza y sistematiza lo aprendido.

PROPUESTA DE ACTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Las afirmaciones discutidas en esta propuesta ponen en evidencia que el futuro docente debe adquirir una formación teórica sólida, puesto que es el dominio de este conocimiento el que le va permitir formular consignas ajustadas a un contenido a enseñar, dirigir la reflexión, conceptualizar el conocimiento construido, formular nuevos problemas a partir de las respuestas concretas que generan los alumnos, identificar características relevantes de los textos literarios para reflexionar sobre ellos de manera de generar nuevas lecturas, identificar y ser capaz de tipificar los errores en las producciones de los alumnos para sistematizar y orientar la corrección de los mismos, entre otras.

Ahora bien, la habilidad de analizar los elementos lingüísticos (a nivel de la palabra, la oración y el texto) se desarrolla en el marco de situaciones interactivas, en las que no solo el lenguaje sea considerado como objeto de observación y discusión, sino que también lo sean los usos comunicativos del mismo⁴. En otras palabras, la reflexión sobre el lenguaje y la proyección de esa reflexión en la producción y en la supervisión de la comprensión de textos se enseña. Si tenemos en cuenta que no es esta manera habitual de trabajar en las aulas que transitaban la mayoría de los alumnos de los institutos de formación docente, ese aprendizaje necesita realizarlo en algún momento.

La manera de gestionar una clase centrada en la enseñanza de la gramática también debe aprenderse. Y este no es un dominio que se adquiera solo a través del estudio teórico. Necesita experimentar qué permite una puesta en común, cómo se lleva adelante, cómo interviene, cómo retoma y organiza lo dicho por los alumnos... Para aprender este rol, los futuros docentes necesitan también reconstruir el sentido de la enseñanza de la gramática (y de la literatura), necesitan aprender el placer por la lectura y la escritura, por el trabajo con los textos, por la reflexión lingüística; necesitan desaprender el papel del error en el aula, que un texto no tiene un único sentido y que ese sentido está en manos del docente, que el estudio de la gramática no es aburrido.

Sin embargo, y como sabemos, la formación de los formadores de docentes adolece de carencias similares en relación con el modo de abordaje de la gramática, de la literatura y de las prácticas de escritura. Por lo tanto, una reformulación de los planes de estudio no puede dejar de considerar un trabajo interactivo entre docentes, especialistas en didáctica de la lengua y especialistas en gramática y literatura. La revisión de los tiempos asignados al aprendizaje de contenidos especializados en las distintas áreas curriculares, más contenidos vinculados con un modo de gestionar esos contenidos especializados es otra deuda.

RECOMENDACIONES BIBLIOGRÁFICAS PARA FORMADORES Y DOCENTES DE LA ESCUELA PRIMARIA

Para sugerencias didácticas ricas, interesantes, creativas, atrapantes: las siguientes series publicadas por el Ministerio Nacional de Educación: *Cuadernos para el aula*, *Para seguir aprendiendo* y *Propuestas para el aula y dirigidas a alumnos de la escuela primaria*.

Para la formación teórica en gramática, la gramática del español de Ángela Di Tullio y la gramática didáctica de Gómez Torrego. Ambos incluyen ejercitación que promueve la reflexión gramatical. Para complementar esa ejercitación, la serie Cuadernos de la lengua española, de Arco Libros (Madrid). También, el Gramaticario. *Diccionario de términos de gramática*, publicado por Cántaro; *las compilaciones de Maite Alvarado: Entre líneas*.

Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura publicado por Manantial, y *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*, publicado por la Universidad Nacional de Quilmes.

Para la consulta y estudio de los aspectos normativos de la lengua, *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*, compilado por García Negroni y publicado por Edicial. Como complementos interesantes para el trabajo con el vocabulario: *El Diccionario de uso del español de María Moliner*; *el Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* de Manuel Seco e incluso el *Diccionario del argentino exquisito* de Adolfo Bioy Cáseres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, M. (2001) Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires: FLACSO/Manantial.

(2004) Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes

Baquero, R., A. Camilloni, M. Carretero, J. A. Castorina, A. Lenzi y E. Litwin (2008) Debates constructivistas. Buenos Aires: Aique

Bosque, I. (1998) Las categorías gramaticales. Madrid: Síntesis.

Bosque, I. (1994) Repaso de sintaxis tradicional: ejercicios de auto comprobación. Madrid: Arco/Libros.

Bronckart, J-P. (2007) Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila

(2008) Problemas de la didáctica de las lenguas. Un enfoque desde el interaccionismo socio-discursivo, en *Novedades Educativas*, 211, 10-13

Camps, A., O. Guasch, M. Milian & T. Ribas (2000) Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. En: Camps, A. & M. Milian (comps.) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, 135-162.

Camps, A. & M. Milian (2000) La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En: Camps, A. & M. Milian (comps.) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, 7-37

Ciapuscio, G. (2006) Los conocimientos gramaticales en la producción de textos. En: *Homenaje a Ana María Barrenechea*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires / Eudeba, 157-169.

Di Tullio, Á. (2005) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La Isla de la Luna (1° edición, 1997, Buenos Aires: Edicial).

Di Tullio, A. (2000) Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática, en *Lingüística en el aula*, 4, Centro de Investigaciones Lingüística Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, 7-17

García Negroni, M. M. (2001) *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Buenos Aires: Edicial

Gaspar, M. & I. Otañi (1999) *El gramaticario. Diccionario de términos de gramática*. Buenos Aires: Cántaro.

(2000) La gramática. En: Maite Alvarado (coord.) *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

(2003) El papel de la gramática en la enseñanza de la escritura, *Cultura y Educación*, 15 (1), 47-57.

(2005) Elementos teóricos para pensar una didáctica alternativa de la gramática, en *Actas del 5 Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Buenos Aires: El Hacedor. Heinemann, W. & D. Viehweger (1991) *Textlinguistik: eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer (Traducción: G. Ciapuscio) Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique. Mercer, N. (1996) *Las perspectivas*

socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En: Coll, C. y D. Edwards (comp.) Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. Madrid: Aprendizaje.

Newman, Griffin y Cole (1991) Conceptos básicos para analizar el cambio cognitivo. En: La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación. Madrid: Morata

Otañi, L. (2008) Una gramática reflexiva y contextualizada, en *Limen*, 8, Buenos Aires, Kapelusz, 22-25.

Otañi, L. & P. Gaspar (2001) Sobre la gramática. En: Maite Alvarado (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO / Manantial, 75-111

Otañi, L. & A. Silvestri (2008) Conocimientos gramaticales, desarrollo cognitivo y habilidades comunicativas. En: Messineo, C., M. Malvestitti & R. Bein (eds.) *Estudios de Lingüística y Antropología. Homenaje a Ana Gerzenstein*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 443-454

Rodríguez Moneo, María (1999) Conocimiento previo y cambio conceptual. Buenos Aires: Aique.

Rosch, Eleanor (1973) On the Internal Structure of Perceptual and Semantic Categories. En: Moore, T. E. *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press.

Rosch, Eleanor y Carolyn Mervis (1975) Family Resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories. En: *Cognitive Psychology* 7, 573 – 605.

Vigotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.



**LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA Y EL CONOCIMIENTO
LINGÜÍSTICO DE LOS NIÑOS**

ZULEMA SOLANA
Universidad Nacional de Rosario



INTRODUCCIÓN

En esta exposición plantearé en primer término algunas **nociones previas** que nos van a permitir entendernos: las diferencias entre conocimiento lingüístico y metalingüístico, qué puede entenderse por gramática, las relaciones entre adquisición del lenguaje, enseñanza y aprendizaje.

Luego presentaré **dos líneas** en la enseñanza de la gramática: **una**, que consiste en explicitar el conocimiento implícito que tiene todo hablante (en nuestro caso, los niños) de su lengua nativa, entendiéndose por “explicitar” la reflexión metalingüística, y **otra**, que iguala a la gramática (más precisamente la “lingüística”) con otras disciplinas como la matemática, la física, las ciencias naturales.

A continuación plantearé las relaciones entre gramática, **comprensión de la lectura y producción** de textos.

Finalmente, mencionaré **contenidos** tanto en la **formación del docente** como en la enseñanza a los alumnos para terminar con recomendaciones bibliográficas para el docente y/o sus formadores.

1. NOCIONES PREVIAS

// **Conocimiento lingüístico y metalingüístico**

Creo necesario recordar la distinción entre conocimiento lingüístico y conocimiento metalingüístico. El conocimiento lingüístico es el conocimiento de tipo intuitivo que tenemos respecto de nuestra propia lengua aunque no sepamos explicarlo y el conocimiento metalingüístico es el que toma como objeto al lenguaje, por ejemplo, si a un niño le preguntan “¿Qué hace Juancito?” y responde “Un dibujo” o “Está leyendo”, recurre a su conocimiento lingüístico ya que “hacer” puede ser tomado como “realizar” o como un verbo que puede referirse a distintas acciones. Si un profesor de lengua explica las subordinadas condicionales y dice “En pluscuamperfecto del subjuntivo se expresan las condiciones irreales” está exponiendo un conocimiento sobre el lenguaje, un conocimiento metalingüístico. Cuando un niño pequeño pregunta respecto de lo que una palabra quiere decir también recurre a un conocimiento metalingüístico.

Karmiloff-Smith en *Más allá de la modularidad* propone representaciones mentales en formatos diferentes para cada uno de estos dos tipos de conocimiento. Tenemos un tipo de formato para nuestro conocimiento lingüístico intuitivo que se redescubre luego en otro formato (dos pasos más) y recién en ese momento va a estar disponible para el análisis, lo llama modelo RR (rerrepresentacional).

// **Concepto de gramática**

Vamos a presentar este concepto del modo más amplio posible:

Una gramática es la descripción de una lengua, considerando unidades y combinaciones.

Si queremos avanzar un poco más debemos aclarar que a toda descripción subyace una concepción del lenguaje (teoría del lenguaje) lo que va a permitir que de la descripción se pase a la explicación y toda descripción también depende del objetivo al que se apunte. Ambas cuestiones van a llevar a un grado mayor o menor de formalización.

Una gramática debe definir sus unidades y tener algún tipo de reglas para indicar sus combinaciones; de este modo se podrán distinguir expresiones lingüísticas bien formadas de expresiones lingüísticas mal formadas. Por ejemplo, en español, no es posible una oración como:

* **niño el canta**

¿Por qué?

¿Está mal formada a causa de las unidades que la integran?

En el ejemplo anterior se pueden distinguir tres unidades “niño”, “el” y “canta”. Las tres unidades pertenecen al español, por lo tanto allí no está la causa de su mala formación.

¿El problema está en la combinación de estas unidades?

La combinación es posible, pero no en este orden. El orden en que se presentan no responde a las reglas de nuestra lengua, dado que el artículo ‘el’ debe anteceder al sustantivo ‘niño’.

Cuando trabajamos tomando como unidad el morfema estamos en el campo de la morfología, los morfemas se combinan constituyendo palabras. Cuando la unidad es la palabra y el ámbito es la oración estamos en el terreno de la sintaxis.

La sintaxis estudia combinaciones de palabras: sintagmas y oraciones.

¿Con cuáles datos trabaja la gramática?

La respuesta a esta pregunta está sumamente condicionada a la teoría desde la cual se encara el estudio del lenguaje. Sólo vamos a adelantar que en principio podría hacerse una gran división entre:

*** el trabajo con “corpus” o “textos reales” y**

*** el trabajo con “ejemplos”**

El concepto de “corpus” puede ser tomado en un sentido tradicional o computacional, en el primer sentido se trata de datos recogidos por el investigador, de mayor o menor extensión; en el segundo de grandes extensiones de textos digitalizados y, en general, anotados.

El trabajo con “ejemplos” se basa en la introspección del hablante nativo (su intuición) si se recurre a encuestas o en la introspección del investigador.

// Adquisición, enseñanza y aprendizaje

Los seres humanos adquieren su lengua materna sin que nadie se las enseñe, tienen la capacidad de aprender con sólo estar expuestos a la lengua de su comunidad, pero pueden también recibir aportes, para la construcción de su conocimiento lingüístico, de la enseñanza escolar.

2. ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA COMO REFLEXIÓN SOBRE EL PROPIO CONOCIMIENTO

Pueden reconocerse dos líneas no excluyentes para la enseñanza de la gramática: la que toma como eje el conocimiento que el niño o el adolescente tienen del lenguaje y la que implica la iniciación en una disciplina científica. Del mismo modo como se enseñan principios de física o matemática, se pueden enseñar principios de gramática, de lingüística. En este último caso nos estaríamos extendiendo a un campo que contiene a la gramática pero la sobrepasa.

Tomaré ahora el primer eje: gramática como reflexión sobre el conocimiento que tiene intuitivamente del lenguaje el niño o el adolescente y desarrollaré algunos ejemplos.

En primer término, el **conocimiento de sufijos derivativos**. Estamos en el terreno de las “familias de palabras”, tema tradicional en la enseñanza de la lengua en los primeros años escolares. Si pedimos a los alumnos que hagan listas de palabras emparentadas (por su raíz) podemos obtener series como:

acto, actuar, actor, actuación, acción, activo, inactivo, reactivo
camino, caminar, caminador, caminante, encaminado, desencaminado
escribir, escrito, escritor, describir, descripción
jardín, jardinero, jardinería
pan, panadero, panadería, panificación, empanar
amor, amar, amable, amante, amado, desamor

Podrían reunirse las palabras que terminan en igual sufijo. Los alumnos saben seguramente qué significa jardinero o panadero, nosotros podemos explicitar qué significa el sufijo –ero, también puede plantearse que existe un procedimiento de derivación de palabras: raíz + sufijo. Podemos así trabajar un segmento de la **morfología derivacional** explicitando un conocimiento lingüístico que los niños tienen como hablantes nativos.

El segundo ejemplo, **la concordancia sujeto/verbo**. Partamos de un ejercicio de completamiento.

El viento (soplar) desde el sur.
Los chicos (soplar) su barquito de papel.
(llegar) un cargamento de petróleo.
(llegar) tres barcos.

Si el docente logra las respuestas acertadas puede partir del conocimiento intuitivo sobre la concordancia que tienen los alumnos para reflexionar sobre él, para enseñar gramática. El tercer ejemplo, **distinción entre clíticos reflexivos y no reflexivos**. Partimos de las siguientes expresiones:

Juan se peina.
Juan lo peina.
Juan la peina.
Me miro en el espejo.

Y si las acompañamos de la pregunta: “¿a quién peina?” o “¿a quién miro?” y las respuestas son las esperadas sólo tenemos que explicitar un conocimiento que los alumnos ya tienen:

- * **los clíticos reflexivos repiten el sujeto y correferen con él**
- * **los clíticos no reflexivos no correferen con el sujeto**

3. ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA (PARTE DE LA LINGÜÍSTICA) COMO INICIACIÓN EN UNA DISCIPLINA CIENTÍFICA, DEL MISMO MODO COMO SE ENSEÑAN PRINCIPIOS DE FÍSICA O MATEMÁTICA

En la escuela se enseñan tanto cuestiones que podríamos designar de “tipo práctico”, como cuestiones teóricas o principios de iniciación en disciplinas teóricas. Ejemplos de las primeras son: el cálculo, el conocimiento del medio social, geográfico, natural, la lectura y escritura; ejemplos de las segundas son: los principios que permiten permutar o asociar libremente los elementos de una suma, pero no de una resta, los axiomas de la geometría. Llama la atención que frecuentemente se haya discutido sobre la pertinencia de la enseñanza de los principios relativos al lenguaje que, de algún modo, aparecen por detrás de la “enseñanza de la gramática”, también de la gramática tradicional o estructural, en lugar de discutir la pertinencia del objeto de estudio tal como se lo presenta o ha presentado.

Primero hay que insistir en una cuestión que debería ser el sustento para cualquier trabajo posterior con el lenguaje: la **descripción**.

// El lugar de las teorías

/ Estructuralismo

Cuando hablamos de “estructuralismo”, ¿a qué nos referimos? Estamos pensando en el movimiento que nace a comienzos del siglo XX y abarca a todas las disciplinas humanísticas, entre ellas a la lingüística y, por lo tanto, a la gramática. En primer lugar, puede decirse que resulta bastante difícil hablar de UNA gramática estructural porque hay tantas versiones cuantas escuelas de estructuralismo se han desarrollado a un lado y otro del Atlántico. En consecuencia, vamos a intentar tomar características que las diferencien en su conjunto de lo que se ha dado en llamar “gramática tradicional” por un lado y teorías posteriores como “gramática generativa” o gramáticas con una base enunciativa o textual, por otro.

- a) Es descriptiva y no prescriptiva.
- b) Es taxonómica.
- c) Recurre al significado sólo como elemento diferenciador.
- d) Analiza el lenguaje producido y no toma en consideración al hablante y /u oyente.
- e) Es inmanente
- f) El límite máximo del ámbito de trabajo es la oración.

/ Generativismo

Las características que daré corresponden, en general, a cualquiera de los modelos chomskianos pero estoy pensando, en particular, en el de Principios y Parámetros, correspondiente a la década del 80 y primeros años de la del 90:

- a) Tiene como objetivos ser descriptiva y explicativa.
- b) Formaliza sus descripciones.
- c) Se propone establecer principios generales para todas las lenguas.
- d) Busca caracterizar el conocimiento que un hablante/oyente tiene de su lengua.
- e) Trabaja con la técnica del ejemplo.
- f) Recurre a la intuición del hablante/oyente
- g) Uno de sus conceptos claves es el de gramaticalidad.
- h) El límite máximo del ámbito de trabajo es la oración.

La hipótesis central de la teoría lingüística es la de la Gramática Universal (GU) que viene a dar respuesta al problema planteado por la teoría que consiste en lo siguiente:

// Problema

Con datos pobres se logra un conocimiento rico y complejo. Es decir, los seres humanos reciben datos de su comunidad lingüística que no alcanzan para explicar sus conocimientos sobre el lenguaje. Un individuo dice expresiones que nunca escuchó y comprende cuestiones que no son evidentes por los datos.

// Hipótesis

Luego, plantea la lingüística generativa, los seres humanos nacen con una capacidad especial para el lenguaje. Esta capacidad especial es la gramática universal, que consiste en Principios generales que se realizan como Parámetros en las lenguas particulares.

// La técnica del ejemplo

La gramática generativa utiliza ejemplos contruidos para poner a prueba proposiciones. El ejemplo es una instancia mínima de refutación y funciona dentro de la dupla ejemplo/ contraejemplo.

// La determinación de la gramaticalidad y la intuición del hablante

Son los juicios de los hablantes los que van a decidir si una expresión es gramatical, es decir, bien formada, formada de acuerdo a las reglas de la gramática. En general, son los juicios del lingüista que trabaja mediante introspección, ya que no es habitual, dentro de la lingüística generativa recurrir a encuestas.

// La formalización de las descripciones

Por ejemplo las clases de palabras (sustantivo, adjetivo, verbo, etc) están trabajadas de un modo unificado, la X simboliza a cualquier categoría. Las categorías léxicas son:

N (nombre)**A(adjetivo)****V(verbo)****P (preposición)**

Esta clasificación está hecha a partir de la combinación de rasgos.
Las categorías funcionales son, entre otras:

Det (determinante)**Infl (inflexión)**

INFL (inflexión) es el núcleo de la oración, para decirlo de un modo simplificado la desinencia del verbo, es decir, los rasgos de tiempo, persona y número que obran como organizador de la oración.

SINFL (sintagma inflexión) es la oración.

A continuación daremos el esquema de formalización de una oración como:
A continuación daremos el esquema de formalización de una oración como:

Juan leyó sus apuntes**[[SN] [[INFL][SV]] SINFL**

4. LA GRAMÁTICA Y SU “UTILIDAD”. COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS

La enseñanza de la lengua comprende tradicionalmente un campo variado de cuestiones:

- * enseñanza de la ortografía
- * enseñanza de la comprensión y producción de textos
- * iniciación en la literatura
- * enseñanza de la gramática

Es bastante complejo balancearlas y combinarlas en la enseñanza. En la práctica, parece sencillo ver los necesarios aportes de la ortografía para la producción de textos, como de la comprensión de textos para la lectura literaria y algunas relaciones claves entre puntuación y gramática.

A las relaciones entre gramática, comprensión y producción de textos no siempre se las interpreta de la misma manera. Si consideramos que en el proceso de comprensión intervienen, entre otras variables, los conocimientos lingüísticos intuitivos que tiene el lector (en nuestro caso el niño), es decir, la gramática del lector, que van a ser exigidos por las características del texto (morfológicas, sintácticas, discursivas), estamos planteando una interacción entre uno de los conceptos de gramática a que aludí al comienzo y la comprensión de textos. Por ejemplo, un texto con una subordinación compleja o con estructuras de adquisición tardía va a ser de difícil comprensión para un niño que no haya acabado ese proceso de desarrollo.

Por otro lado, se pone en acción la gramática-conocimiento metalingüístico cuando en un texto nos detenemos para interpretar una relación anafórica, por ejemplo, o cuando en la última etapa del proceso de producción monitoreamos la escritura del texto en todos sus aspectos.

5. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE Y CONTENIDOS

Las estrategias de enseñanza van a estar ligadas al lugar que se dé a la gramática en la enseñanza de la lengua. Por mi parte, creo que no se debe renunciar a enseñar “fundamentos de lingüística (del estudio del lenguaje)” así como se enseñan fundamentos de física o de geometría, además también puede ser oportuna la enseñanza ocasional subordinada a las necesidades de la producción escrita, por ejemplo.

// ¿Cuáles deberían o podrían ser los contenidos de la formación gramatical de los niños de 6 a 12 años? Algunos ejemplos:

* Categorías o clases de palabras (determinantes, sustantivos, adjetivos, adverbios, verbos, preposiciones, conjunciones, pronombres)

- * entre los 6 y 8 años reconocimiento predominantemente por el significado.
- * de 9 a 10 años intensificar el estudio de los sufijos derivacionales y flexionales.
- * a los 11 y 12 años insistir en funciones y combinaciones.

Se podría esperar que a esta edad puedan resolver ambigüedades de asignación de categoría, por ejemplo: ¿Qué es “la” en la casa, en la mira y en la ayuda?

* La oración

- * entre los 6 y 8 años: oración simple, reconocimiento de sus límites por el punto en la escritura y por la figura tonal en la oralidad, observaciones semánticas. Observaciones sobre el orden de palabras.

* de 9 a 10 años partes de la oración simple (reconocimiento de sujeto y predicado por la presencia de concordancia), oraciones coordinadas (clasificación semántica). Consideraciones sobre la jerarquía de constituyentes en la oración simple.

* a los 11 y 12 años retomar lo anterior agregando algunas subordinadas. Consideraciones sobre la jerarquía entre oraciones.

// ¿Cuáles podrían ser los ejercicios didáctico-lingüísticos a implementar?

* Sin entrar en las conveniencias, para cada edad, de determinados requisitos didácticos, en líneas generales:

* Tendrían que atender tanto al reconocimiento como a la producción, por ejemplo dada una ocurrencia lingüística indicar categoría gramatical y rasgos morfológicos y a la inversa, dados la categoría y los rasgos morfológicos encontrar una ocurrencia lingüística que la exprese.

* Clasificar palabras que respondan a un criterio semántico, morfológico o sintáctico.

* Establecer relaciones semánticas o sintácticas entre oraciones dadas o producir oraciones que respondan a esos requisitos.

6. LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

Antes de dar una posición al respecto es necesario responder a los siguientes interrogantes:

a) ¿El docente va a enseñar sólo lengua, lengua y ciencias sociales o todas las asignaturas?

b) ¿Se espera que el docente pueda producir conocimiento, pueda investigar? ¿Cuál es el momento de comenzar a investigar?

La respuesta a a) tiene que ver fundamentalmente con el tiempo que se va a disponer para la enseñanza de la lengua y dentro de ésta para la enseñanza de la gramática, que es el tema que nos convoca.

Contestemos pensando en la situación más favorable: el docente sólo enseña lengua y **veamos cuáles serían los contenidos de su formación:**

* Tiene que conocer **teorías lingüísticas**, no porque vaya a enseñarlas a sus alumnos sino porque necesita saber los fundamentos que lo van a llevar a priorizar contenidos y métodos.

* Tiene que acceder a una **descripción de la gramática del español** que abarque:

Cuestiones fonológicas: los fonemas del español y sus realizaciones en las distintas zonas dialectales del país, esquemas de entonación, acentos previsibles y no previsibles, signos de puntuación (aspectos gramaticales y puramente normativos).

Cuestiones morfológicas: formación de palabras, prefijos, sufijos especializados en la formación de sustantivos, adjetivos y verbos, sufijos flexionales, el paradigma verbal, morfología y concordancia. Significado de tiempos y modos.

Cuestiones sintácticas: clases de palabras según su rol en la sintaxis, sintagmas, estudio de la oración, coordinación, subordinación.

* Tiene que conocer el proceso de **adquisición del lenguaje** (oralidad y escritura) y teorías que lo expliquen.

Cuando enseña gramática (explícita) tiene que poder determinar si los conocimientos que intenta

enseñar ya pertenecen a la gramática (intuitiva) del niño. De la misma forma cuando se propone favorecer el desarrollo del lenguaje, es decir, incidir sobre la gramática que el niño conoce y le permite comprender y producir expresiones de su lengua.

La respuesta a b) tiene que ver con lo que se espera de un docente de escuela primaria de cualquier especialidad (lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales).

Si consideramos que el nivel de conocimientos de un docente de primaria no debe ser inferior al de uno de secundaria, que el docente de alumnos de menor edad está en un segmento de la enseñanza de vital importancia para la formación del niño, su formación (la del docente) no debiera ser más breve ni menos profunda que la de su colega que enseña a adolescentes de trece años en adelante. Y ambos deben ser iniciados en sus años de formación en cuestiones de investigación que les permitan ser creadores y no reproductores de conocimiento.

7. RECOMENDACIONES BIBLIOGRÁFICAS PARA FORMADORES Y DOCENTES DE LA ESCUELA PRIMARIA

Alcoba, S. “La flexion verbal” en Gramática descriptiva de la lengua española, Bosque, I. y Demonte, V (ed) 1999

Ferreiro, E., Caperucita roja aprende a escribir GEDISA, 1996

Flórez-Romero, R- Torrado-Pacheco; M.C.-Mesa, M 2006 “ Emergencia de las capacidades metalingüísticas” en Revista Latinoamericana de Psicología v.38 n.3 Bogotá

Hurtado, A. 1984, Estructuras tardías en el lenguaje infantil, SEP, OEA, Méjico

Karmiloff-Smith, A. Más allá de la modularidad, 1995.

Pena, J., “Partes de la morfología” en Gramática descriptiva de la lengua española, Bosque, I. y Demonte, V (ed) 1999.

La Formación Docente en Alfabetización Inicial

