

Ofelia Kovacci

Doctora en Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires; Investigadora Principal del CONICET. Profesora Titular de Gramática y Sintaxis.

SUMARIO

I. Fundamentos teóricos

1. El conocimiento lingüístico
 - 1.1. Puntos de vista psicológicos
 - 1.2. La “facultad del lenguaje”
 - 1.3. Constelación de capacidades
2. Lengua oral y lengua escrita
3. La lengua en la educación
 - 3.1. La lectura y la escritura
 - 3.2. La lengua oral
 - 3.3. La gramática
 - 3.4. La investigación pedagógica
 - 3.5. Revalorización de la reflexión sobre la lengua

II. Propuestas para la educación lingüística

1. Los contenidos de la enseñanza
 - 1.1. El concepto de gramática
 - 1.2. El contenido de la gramática
 - 1.3. Gramática y texto
 - 1.4. Acerca de la base gramatical de los tipos textuales
 - 1.5. Acerca de los tipos textuales
 - 1.6. Gramática y vocabulario
 - 1.7. Gramática y distribución de la información
 - 1.8. La actividad lingüística y sus circunstancias
 - 1.9. Fines de la actividad verbal
 - 1.10. El papel de la inferencia y otros procesos lógicos
 - 1.11. ¿Qué lengua enseñar?
2. La literatura
3. La alfabetización inicial
4. Algunos medios y presupuestos

4.1. ¿Qué gramática enseñar?

4.2. ¿Cómo enseñar?

4.3. La formación de docentes y la evaluación de la enseñanza

4.4. Investigación y educación

4.5. Selección y distribución tentativa de contenidos

Bibliografía

Anexo: Criterio de consulta y nómina de colegas consultados

La enseñanza de la lengua es una práctica secular que refleja la experiencia acerca de que dicha práctica, metódica, reflexiva y sistemática, ayuda a desarrollar la competencia lingüística, y se define por la profesionalización que le es propia (Battaner, 1992). La enseñanza se liga a diversos factores; entre los principales están: la existencia en cada comunidad de una tradición peculiar; la evolución de la disciplina lingüística, sus avances y aperturas; el estado de la psicología y sus estudios sobre el proceso de adquisición de la lengua en el marco general del aprendizaje; las investigaciones educativas; la excelencia profesional.

Entre los fenómenos lingüísticos, me referiré centralmente a la gramática como base de su conocimiento, comprensión y producción.

I. FUNDAMENTOS TEORICOS

1. El conocimiento lingüístico

1.1. Puntos de vista psicológicos

Vygotsky (1992) entiende las unidades lingüísticas en el sentido saussureano: son biplánicas y sus planos son la palabra (significante) y el significado. Los planos no pueden separarse sin perder las propiedades básicas del total. El significado es el aspecto interno del lenguaje, y es en él “donde pueden hallarse las respuestas a nuestras preguntas sobre la relación entre inteligencia y palabra” (p. 25) y la base de la comunicación “verdadera”. Dice el autor:

El progreso lingüístico que se produce [en el niño] hasta llegar al total diferenciado de una oración ayuda a avanzar los pensamientos desde un total homogéneo hacia partes bien definidas [...] El pensamiento sufre muchos cambios al convertirse en lenguaje. No es una mera expresión lo que encuentra en el lenguaje: halla su realidad y su forma. (p. 167)

El desarrollo del lenguaje, según Vygotsky, sigue generalmente cuatro etapas de acuerdo con las leyes de las otras operaciones mentales. La *primera* es la etapa del lenguaje preintelectual y del pensamiento preverbal. La *segunda* se define por el desarrollo del lenguaje: “el uso correcto de las formas y estructuras gramaticales antes de que haya entendido las operaciones lógicas en las cuales [aquéllas] se apoyan” (p. 75); es decir, el niño puede emplear, por ejemplo, palabras como *porque*, *si*, *cuando*, mucho antes de entender las operaciones lógicas correspondientes (hecho demostrado por Piaget). La *tercera* es la etapa de las operaciones externas (contar con los dedos, etc.), que ayudan a solucionar problemas externos, y corresponde a la fase del lenguaje que Piaget llama egocéntrica. En la *cuarta* etapa la operación externa se convierte en interior (contar mentalmente, etc.), y el ni-

ño alcanza el lenguaje interiorizado, no ligado necesariamente al sonido, aunque por lo general coincida con el lenguaje exteriorizado (cfr. *Thèses*, 1929). Señala también Vygotsky que el pensamiento y el lenguaje se hallan en intersección, y la parte común es el “pensamiento verbal”: hay zonas del pensamiento que no se relacionan directamente con el lenguaje y hay lenguaje que no es estrictamente intelectual, como el emotivo (p. 76). A este respecto, Piaget afirma:

El lenguaje no basta para explicar el pensamiento, ya que las estructuras que caracterizan a este último tiene sus raíces en la acción y en mecanismos sensorio-motores [...] Pero no por ello es menos evidente, en cambio, que cuanto más refinadas son las estructuras del pensamiento, más necesario es el lenguaje para el perfeccionamiento de su elaboración. [En el doble sentido] de la condensación simbólica y de la regulación social, el lenguaje es indispensable para la elaboración del pensamiento. Entre el lenguaje y el pensamiento existe así un círculo genético tal, que uno de los dos términos se apoya necesariamente en el otro, en una formación solidaria y en una perpetua acción recíproca. (pp. 141-142)

El lenguaje interiorizado, según Vygotsky, supone una larga serie de cambios funcionales y estructurales, paralelamente con la adquisición de experiencias socio-culturales. (Este aspecto es subrayado en Halliday, 1982.) Finalmente las estructuras lingüísticas “dominadas por el niño se convierten en las estructuras básicas del pensamiento” (p. 80).

1.2. La “facultad del lenguaje”

En las etapas de la gramática generativa estándar (v. gr., *Aspects of the Theory of Syntax*, 1965), Chomsky ya sostenía la existencia de una “facultad del lenguaje” (como también lo había hecho Saussure), que correspondía a un modelo gramatical de estructura peculiar, y representaba la gramática universal (GU). Separaba tajantemente —como objeto de estudio, al menos— la competencia de la ejecución, como Saussure lo había hecho con la lengua y el habla. A partir de la expansión de la teoría conocida como “semántica generativa”, que contemplaba posibles alternativas al modelo generativo estándar (cfr. Ross, 1970, sobre la alternativa pragmática, desechada, sin embargo, por no tener un formato preciso), Chomsky adopta una posición más flexible, en la que la GU aparece como una parte de la psicología cognitiva junto con otros componentes, relevantes para la ejecución:¹

¹ Las traducciones de originales en lenguas extranjeras son nuestras.

Una persona que conoce una lengua [de acuerdo con los principios de la GU] normalmente conoce cómo usarla para lograr ciertos fines. Podemos decir que alcanza un sistema de “competencia pragmática” que interactúa con su competencia gramatical, caracterizada por la gramática [...] El conocimiento del lenguaje pertenece a un complejo más rico de creencia y conocimiento [...] el uso del lenguaje compromete sistemas cognitivos fuera de la competencia gramatical y pragmática. (Chomsky, 1977, p. 3)

Una teoría de la ejecución, del uso, debería incorporar estos sistemas, lo mismo que “las condiciones físicas y sociales del uso lingüístico” que no se tienen en cuenta en la gramática abstracta. Claro que esta teoría no existe, y la distinción conceptual entre competencia y ejecución es “claramente preteórica”. En 1980 Chomsky vuelve sobre estos conceptos:

Una explicación más completa del conocimiento lingüístico deberá considerar las interacciones de la gramática y otros sistemas, específicamente el de estructuras conceptuales y de la competencia pragmática, y tal vez otros, por ejemplo, sistemas de conocimiento y creencias que entran en lo que se podría llamar “comprensión del mundo según el sentido común”. (p. 92)

Por otra parte, señala que el estudio de la ejecución y el de la competencia se apoyan mutuamente (Ib., p. 226). En 1988 afirma (p. 94):

El uso efectivo del lenguaje involucra elementos de la mente/cerebro que exceden la facultad del lenguaje, de modo que lo que el hablante percibe o produce puede no reflejar estrictamente las propiedades de la facultad del lenguaje cuando se toman aisladamente.

1.3. Constelación de capacidades

Dik (1989) considera que las capacidades que intervienen en el uso del lenguaje son varias: 1) la capacidad *lingüística*, que permite producir, entender e interpretar expresiones de estructura muy variada y compleja en diversas situaciones comunicativas; 2) la capacidad *epistémica*, que permite construir gradualmente, conservar y aprovechar una base organizada de conocimiento, obtener conocimiento a partir de expresiones lingüísticas, almacenarlo y recuperarlo para utilizarlo en la interpretación de otras expresiones lingüísticas; 3) una capacidad *lógica*, mediante la cual se obtiene conocimiento a partir de ciertos bloques de conocimiento empleando el razonamiento: inductivo, deductivo, probabilístico, etc.; 4) una capacidad *perceptiva*, que permite obtener conocimiento de las percepciones, articularlo con el obtenido por otros medios, y utilizarlo de igual manera; 5) una capacidad *social*, por la cual se sabe no sólo qué decir, sino también cómo.

mo decirlo a un interlocutor particular, en una situación determinada, para alcanzar determinado fin. De estas capacidades, es en la primera donde se proyectan las otras, es la primera la que actúa como vehículo de las demás.

2. Lengua oral y lengua escrita

Vygotsky (1992) caracteriza la lengua oral frente a la escrita en los niños. La primera aparece fuertemente ligada al entorno y la situación; está motivada por necesidades o deseos que impulsan a solicitar respuestas o explicaciones, a efectuar pedidos y otras acciones semejantes (Austin, 1982; Searle, 1969); supone un receptor, y las motivaciones y acciones de los interlocutores determinan un dinamismo que acomoda el habla a los fines perseguidos por los hablantes; el habla cuenta con el apoyo de la estructura fónica, en particular la entonación, por su incidencia en los significados representativos, conativos, expresivos; y cuenta también con el gesto corporal. La escritura es “lenguaje sin interlocutor” presente, y nos obliga “a crear la situación, a representárnosla” (p. 138); carece de los apoyos fónicos; su necesidad para el niño no es evidente o inmediata. La escritura exige “una acción analítica”: las palabras y los grafemas se colocan en secuencias, y se requiere un “trabajo consciente” de la relación entre significado y grafía, y en la lectura, de la relación de la grafía con el aspecto fonológico de la oralidad. Mientras que la lengua oral precede al lenguaje interiorizado, la escritura lo presupone; y mientras que el lenguaje interiorizado es “compacto al máximo”, el lenguaje escrito se despliega al máximo, es detallado, y necesita “lo que se ha llamado una semántica deliberada, una estructura intencional de la trama del significado” (Ib.). A pesar de que cuando se empieza la enseñanza de la escritura los procesos mentales en que se basa la lengua escrita aún no se han desarrollado “en su exacto sentido”, esa enseñanza ayuda al niño a “alcanzar un nivel superior en la evolución del lenguaje” (p. 140).

Ong (1982) ve la escritura como una tecnología que, entre las muchas inventadas por el hombre, es la más importante. No se trata de una mera transcripción del habla oral, pues la escritura transforma tanto la expresión humana como el pensamiento:

Decir que la escritura es artificial no significa condenarla, sino todo lo contrario; más aún que otras creaciones artificiales, tiene un valor inestimable, porque es esencial para el desarrollo más pleno del potencial humano interior. (p. 122)

A propósito de la influencia del lenguaje y la escritura en el desarrollo de los procesos mentales, Simone (1988) recuerda un debate del siglo XVIII, acerca de la

diferencia entre el lenguaje y la imagen visual. Diderot señalaba que la pintura es una representación simultánea, y sus partes no determinan un orden preciso para su observación; el lenguaje, en cambio, es lineal: los pensamientos deben ser expresados en sucesión, determinándose así un orden obligatorio para la percepción del oyente o lector. Este orden refleja, según Condillac, un “método analítico”, que impone la articulación del pensamiento en un orden secuencial, y en esta transposición descansa la maduración de la inteligencia. El método analítico se presenta en forma más rigurosa aún en la escritura (cfr. Vygotsky, *supra*), y, por consiguiente, se puede considerar que es la forma que tiene mayor incidencia en la articulación del pensamiento.

Se perfilan de este modo, dice Simone, dos formas de inteligencia: la simultánea o global, que se funda básicamente en la simultaneidad e ignora o minimiza la dimensión analítica o secuencial, que se funda en la articulación, en el desarrollo temporal. Para Simone la inteligencia secuencial es más avanzada que la simultánea, ya que la primera se guía por la fuerza del orden, la estructuración y la planificación, que en la segunda faltan o apenas se manifiestan; la primera “formula explícitamente”, mientras que la segunda lo hace “implícitamente”.

En la evolución humana las microprácticas que están en el origen de la tecnología [pueden compararse] con la adquisición del orden y de la sucesión en el lenguaje. De modo que, en cierto sentido, la inteligencia simultánea es anterior a la secuencial y evolutivamente es superada por ésta. Tal superación no significa, sin embargo, eliminación o anulación: [...] se puede suponer que a la inteligencia simultánea se superpone (con un extraordinario efecto de incorporación) la inteligencia secuencial. (p. 186)

Observa también el autor que una característica de la programación informática actual es ser analítica; pero por ser *rigurosamente* analítica carece de un rasgo fundamental de la inteligencia natural: “su carácter ‘sintético’ y ‘transitivo’ (como decían los estoicos), es decir, le falta capacidad de ‘saltar’ los pasos, cuyo carácter obvio supera un determinado umbral, para llegar así más rápidamente a la meta” (p. 189).

3. La lengua en la educación

3.1. La lectura y la escritura

Los modelos de inteligencia señalados por Simone le sugieren al autor la correspondencia con “dos modelos de cultura y de formación de conocimientos” (p. 187): la cultura alfabética, que impone un orden secuencial, y la cultura visual, que

tiende a imponer lo simultáneo sobre lo lineal. “Una parte notable” de la cultura actual en todo el mundo, constituida en “fuente principal de los conocimientos de los jóvenes” en detrimento de la lectura, es la preeminencia de la imagen, de la dimensión visual. El equilibrio entre ambos modelos de inteligencia parece tender a perderse en favor de la pura simultaneidad.

Simone considera que a este estado de cosas contribuye la escuela cuando la alfabetización se concibe como simple habilidad gráfica y no como la “estructura intencional de la trama del significado” (Vygotsky), o cuando se tiende al exceso de escritura, al obligar al alumno a volcar por escrito sus experiencias —incluida la lectura— como el fin forzoso de todas ellas, lo que conduce al desapego por la escritura y la lectura, a la “desalfabetización” (p. 182).

El desequilibrio entre ambos modelos de inteligencia conduce al autor a la reflexión sobre el significado del cambio que conlleva:

No es siquiera arriesgado prever la futura constitución [nuevamente] de dos “clases cognitivas” [...] Se puede asimismo presumir que las actividades cognitivas y lingüísticas superiores estarán reservadas a la primera clase de personas [las ejercitadas en la inteligencia secuencial]; por lo demás es fácil ver que una parte importantísima de las adquisiciones intelectuales de la humanidad (desde el pensamiento matemático y científico a la filosofía y a la música) se debe al ejercicio sistemático y consciente de la inteligencia secuencial, estructurada y planificada. (p. 188)

Estas reflexiones se ligan con el papel que debe retomar la escuela, en orden a “restablecer los supuestos y la legitimidad de la inteligencia secuencial”, del alfabetismo y de la cultura ligada a la escritura, para no “disipar [...] un capital, una porción de inteligencia que debemos considerar una conquista” (p. 189-190).

3.2. La lengua oral

Una de las primeras maneras de la interacción entre los seres humanos es el intercambio oral, en la forma de ejercicio de las funciones del lenguaje (Bühler, 1979): desde la expresiva de la afectividad, la apelativa de la pregunta-respuesta, del pedido y el ruego, hasta la manifestación del pensamiento conceptual complejo del adulto cultivado. En la escuela inicial es el primer instrumento de la relación alumno-maestro, del acercamiento y la confianza que debe reinar en el aula. Por otra parte, es el instrumento central de la enseñanza-aprendizaje en el nivel preescolar y en el primer grado (oralidad primaria o pura). Una vez que se adquiere la escritura, ésta —como vimos— influye en las condiciones intelectuales, de modo que se puede hablar de oralidad secundaria en los hablantes al-

fabetizados (Reyzábal, 1993, p. 24). La lengua oral es el primer instrumento de socialización del niño, ya que requiere la presencia del otro (de los otros), y ese diálogo regula su inclusión entre estos, delimita su función (su responsabilidad) por esa pertenencia, a la vez que llena su necesidad afectiva (ser aceptado) como persona. El intercambio sano es participativo, cooperador, y una de las funciones de la educación en este ámbito es ayudar al mismo tiempo al alumno a mantener su independencia de criterio, la seguridad en sus intervenciones, la capacidad de iniciativa, la firmeza en su actuación.

No es exagerado afirmar que un alto porcentaje de la actividad escolar descansa en la lengua oral: la pregunta, la exposición, el informe, el comentario, hasta el intercambio de opiniones y el debate. No es, como no lo es la escritura, privativa de la clase de Lengua, pues en la lengua se conceptualiza el resto del saber. Opera con los sonidos y la prosodia, y una clara articulación permite manifestar los innumerables matices conceptuales y expresivos que el sistema fónico admite, y facilitar una comprensión auditiva adecuada; cuenta, además, con el gesto y el movimiento corporal, así como con el silencio. La contraparte del hablar es el escuchar, como gesto social elemental y como *actividad* indispensable de la comprensión (a fin de poder responder, asentir, disentir, rectificar, etc.), y también de la fantasía y el placer sensorial e intelectual ante la poesía o el cuento.

Si consideramos, con Biber, la relación entre las producciones orales y las escritas como tipos textuales que se sitúan en una escala de rasgos lingüísticos múltiples y dimensiones textuales múltiples, la lengua oral quedará asimilada a lo que diremos a continuación.

3.3. La gramática

Vygotsky (1992) señala que —como muestran estudios de la comprensión y la comunicación en los niños pequeños— la verdadera comunicación requiere dominio del significado, es decir, signos y procesos de generalización, que ocurren en una etapa avanzada en la adquisición del significado de las palabras. El pensamiento del adulto refleja una realidad conceptualizada; los niños no comprenden algunos mensajes aunque reconozcan las palabras aisladas, porque no dominan la red conceptual que se requiere para su comprensión en el texto (v. ejemplos de Jacobowicz, 1987, p. 2, Fenoy, 1987, p. 142). Este hecho depende de la maduración de la capacidad de pensamiento del niño e involucra su inserción social.

Las investigaciones de Vygotsky —actualmente revalorizadas (cfr. Moll, 1993)— se centraron en el nivel de madurez de las funciones psíquicas en los primeros años de la escolaridad, y en su correlación con la influencia de la escuela en su desarrollo (p. 136). Examinó el aprendizaje de las materias básicas: lectura y escri-

tura, aritmética y ciencias naturales, y encontró que la instrucción escolar tiene un papel importante en el desarrollo de la mente: “el único tipo de instrucción adecuada es el que marcha delante del desarrollo y lo conduce; debe ser dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya maduro” (p. 143). Dentro de las materias básicas se refiere a las “características especiales” de la gramática:

Se ha manifestado en alguna ocasión que la escuela podría prescindir de la instrucción gramatical. Sólo podemos responder que nuestros análisis muestran claramente que el estudio de la gramática es de una importancia principalísima para el desarrollo mental del niño. (p. 139)

El niño posee una gramática de su lengua antes de ingresar en la escuela, pero esa gramática (morfología y sintaxis) no es consciente, como tampoco lo es la fonología. Es difícil para él la articulación deliberada de sonidos aislados, aunque dentro de las palabras los pronuncie con facilidad, y no puede, naturalmente, recitar un paradigma de conjugación antes de haber sido instruido para hacerlo. El papel de la escuela es enseñar a utilizar las destrezas *conscientemente*: “La gramática y la escritura ayudan al niño a alcanzar un nivel superior en la evolución [de su dominio] del lenguaje” (p. 140). Como consecuencia, señala que “el desarrollo de las funciones psicológicas para la instrucción de las materias básicas no precede a la instrucción, pero explica una interacción continua con las contribuciones de la instrucción” (Ib.). Los estudios de Bruner se sitúan dentro de esta concepción general (1966). Asigna a la educación la misión de crear horizontes para usos nuevos del lenguaje, no contextualmente inmediatos y más elaborados. Los puntos de vista de Vygotsky se confirman en nuestros días en investigaciones educativas.

3.4. La investigación pedagógica

De acuerdo con investigaciones recientes (entre otros, Stodolsky, 1988), se considera que la enseñanza se ve afectada por la naturaleza del contenido, por su estructura y secuencia lógica, y por los objetivos que se persiguen. La autora investigó en 5º grado, cuando el alumno ya tiene varios años de entrenamiento escolar, en matemáticas y ciencias sociales (aunque creemos que sus observaciones son válidas para lengua). Comprueba que los escolares tienen un comportamiento más eficiente cuando la exigencia intelectual es más alta. La atención y la participación aumentan a medida que aumentan la novedad y la complejidad cognoscitiva puesta en juego. Menos atención ponen a la información conocida o que puede obtenerse fácilmente. Este patrón de comportamiento no varía con el nivel

socioeconómico de los niños. La autora señala que los psicólogos cognitivos sostienen cada vez con mayor firmeza que el avance del aprendizaje depende del contenido. (A nuestro criterio, los contenidos de lengua constituyen un importante desafío para ayudar a los alumnos no sólo a dominar reflexivamente sus recursos lingüísticos, sino también a desarrollar niveles cognitivos superiores.) No parece, concluye la investigadora, que la enseñanza de destrezas intelectualmente complejas —como puede ser la reflexión metalingüística, agregamos— necesite justificación.

La taxonomía de las metas de aprendizaje propuesta por Stodolsky respecto de los procesos intelectuales puestos en juego comprende cuatro niveles. El más bajo consiste en recibir y recordar información. El segundo nivel se refiere a aprender conceptos y destrezas, y a comprender. El tercer nivel, a aplicar conceptos y destrezas, las que pueden ser de investigación: obtención y comprensión de contenidos por el alumno (empleo de libros de consulta, gráficos, etc.), de presentación de información verbal y gráfica, de aplicación del conocimiento trasladándolo de un dominio a otro (por ejemplo, en lengua, la modificación de un esquema de carta familiar sustituyendo variables, como en el caso de escribir al autor de un libro para comunicarle impresiones sobre su lectura). El cuarto nivel es el de otros procesos de mayor jerarquía intelectual; en ellos se incluyen análisis, propuesta de hipótesis, generalización, síntesis, evaluación. En la reflexión sobre la lengua, pueden referirse, por ejemplo, al descubrimiento, por inducción/deducción, de regularidades sistemáticas a partir de datos adecuados. Así, a los 6-7 años, la distinción metalingüística entre palabra y oración, la noción de palabra (de diccionario) y “terminaciones” (flexión gramatical: *niño/niña, niños/niñas*); o, por lo menos desde los 8-9 años, el valor semántico del género gramatical en un corpus como: *naranja/naranja, ciruelo/ciruela, almendro/almendra*, etc., con la correspondiente ampliación del mismo paradigma y su comparación con otros similares, pero de diferente valor semántico: *tío/tía* o *jarro/jarra*.

3.5. Revalorización de la reflexión sobre la lengua

En años recientes se instaló en varios países (entre ellos Francia, España, Reino Unido) la discusión sobre los contenidos y forma de la educación, y se advierte que el enfoque resultante sobre la lengua hace hincapié en la sistematicidad de la enseñanza, apoyada en la reflexión acerca de las estructuras (particularmente notable en el currículo francés, junto con la importancia otorgada a la literatura francesa clásica y moderna). El hecho se explica si se entiende que la finalidad esencial de la enseñanza de la lengua materna es —como señala Hudson 1992— conducir

a los alumnos a hacer consciente el saber gramatical que ya poseen por ser hablantes, como instrumento del desarrollo y expansión de ese saber y su aplicación a la construcción de los textos, de los que es base.

En algunos de esos países se observaba la casi total desaparición de la gramática del currículo (caso del Reino Unido), excepto en la enseñanza de lenguas extranjeras, aun cuando se pretendiera principalmente la “eficiencia comunicativa”. Argumentos en favor de ese estado de cosas eran que la gramática es demasiado difícil para la mayoría de los niveles escolares, o que lo que importa es el uso práctico de la lengua. Hudson observaba que el primer argumento no es cierto, puesto que en Alemania se enseñan sin dificultad conceptos gramaticales complejos en las clases de alemán de todos los niveles. Claro está, la gramática —dice este lingüista— “desempeña un papel en esas lecciones junto con el estudio de la literatura y el desarrollo del dominio de la escritura, y los tres aspectos se sustentan mutuamente”; y agrega: “sería necio ignorar la experiencia de países como éste” (pp. 4-5). En el Cox Report (1988) se sale al encuentro del segundo argumento señalado:

Dos justificaciones para la enseñanza explícita acerca de la lengua son: primero, el efecto positivo sobre aspectos del uso que los alumnos hacen del lenguaje, y segundo, el valor general de ese conocimiento como parte importante de su comprensión del entorno social y cultural, dado que la lengua tiene funciones esenciales en la vida del individuo y de la sociedad.

Este informe se basó en otro documento (Kingman Committee, 1988), donde se exponen las recomendaciones de un grupo de expertos que estudiaron particularmente el controvertido tema de la enseñanza del inglés:

Se puede alegar que el dominio [del inglés] podría alcanzarse sin conocimiento explícito de la estructura de la lengua o de las formas de usarla socialmente. Pero no hay ninguna ventaja categórica en tal ignorancia. Es tan importante enseñar acerca de nuestro entorno lingüístico como de nuestro entorno físico, o acerca de la estructura del inglés como de la estructura del átomo. Y como creemos que el conocimiento acerca de la lengua, hecho explícito en el momento oportuno para el alumno, puede cimentar y también mejorar su dominio, el argumento es más persuasivo aún.

Este tipo de debate viene de lejos en la esfera del español (v. Peñalver Castillo 1991). En la Argentina estaba abierto hace más de medio siglo, cuando Amado Alonso, ante propuestas de enseñanza “ocasional” de la gramática, decía:

Quítese de una vez todo rastro de gramática: eso sería menos malo. Pero si hay que saber algo en el terreno que fuere, que se sepa bien, del mismo modo que si hay que hacer algo, que se haga bien. (p. 57)

En los debates de las recientes Jornadas de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua (Universidad Nacional del Comahue, noviembre de 1993), se coincidió en atribuir a la gramática una importancia fundamental para el desarrollo del pensamiento abstracto, y en recomendar la inclusión de su enseñanza implícita y explícita en los programas de la Educación General Básica (“Conclusiones”).

II. PROPUESTAS PARA LA EDUCACION LINGÜÍSTICA

1. Los contenidos de la enseñanza

1.1. El concepto de gramática

El término *gramática* ha sido empleado hasta aquí, y según los autores mencionados, con distintos alcances que conviene distinguir en cada caso:

1) La gramática es la estructura inmanente que constituye una lengua; consiste en un conjunto de elementos y las relaciones sistemáticas que contraen entre sí y con el conjunto.

2) Para Saussure la lengua es psíquica. También para Chomsky (1988, p. 93) es “la estructura determinada por el conocimiento del hablante”. Podemos decir que cada individuo posee una gramática mental.

3) Una gramática es un metalenguaje de primer grado: es la *descripción* de la gramática en los sentidos 1) y 2).

4) Es una *teoría* para la descripción (“gramática generativa”, “gramática relacional”, “gramática de la palabra”, etc.); es un metalenguaje de segundo grado.

1.2. El contenido de la gramática

El contenido de la gramática, en un sentido restringido, puede identificarse con la morfosintaxis de la lengua. Pero en sentido amplio —así tratada tanto en obras tradicionales (v. gr. la *Gramática* de Nebrija) como en los estudios más recientes (por ejemplo, la gramática generativa clásica, la gramática estratificacional o la gramática modular)— comprende todos los aspectos de la lengua: fonología, morfología, sintaxis, semántica, por la razón de que todos se interrelacionan en diversos grados, no sólo como fenómenos de estructura, sino también en los hechos de habla, en los textos o discursos. Esto es así porque la relación entre el significado y la expresión (fónica o gráfica) no es directa: está mediatizada por varios niveles o estratos de estructuración (Danes, 1971 y 1969). Los estratos se

diferencian por las unidades que los componen y por su estructura táctica, es decir, por el ordenamiento que las unidades contraen entre sí. Las entidades y los esquemas se establecen mediante la operación de dos ejes de relaciones (Saussure, 1959, p. 208): el paradigmático (relaciones asociativas *in absentia* o eje de selección) el sintagmático (relaciones *in praesentia* o combinaciones). La importancia de este mecanismo es así expuesta por Saussure:

Nuestra memoria tiene en reserva todos los tipos de sintagmas más o menos complejos, de cualquier especie o extensión que puedan ser, y en el momento de emplearlos hacemos intervenir los grupos asociativos para fijar nuestra elección. Cuando alguien dice *icállense!*, inconscientemente piensa en diversos grupos de asociaciones en cuya intersección se encuentra el sintagma *icállense!* Este figura de un lado en la serie *cállate, callemos, callaos*, y sólo la oposición de *cállense* con estas formas determina la elección; de otro lado, *cállense* evoca la serie *váyanse, acérquense, lávense, véanse*, etc., de cuyo seno es elegido por el mismo procedimiento; en cada serie se sabe qué es lo que hay que hacer variar para obtener la diferenciación propia de la unidad buscada. Cambiase la idea que se quiere expresar, y serán necesarias otras oposiciones para hacer aparecer un nuevo valor; se dirá, por ejemplo, *icállate!* o bien *iváyanse!*. // Así, pues, no basta con decir [...] que se toma *icállense!* porque significa lo que se quiere expresar. En realidad la idea conjura, no una forma, sino todo un sistema latente, gracias al cual se obtienen las oposiciones necesarias para la constitución del signo. [...] El día en que no hubiera ya *icállate!*, *icallaos!* frente a *icállense!*, caerían ciertas oposiciones, y el valor de *icállense!* cambiará *ipso facto* (p. 217). [Cfr. el funcionamiento del mecanismo con sintagmas más extensos: *no se callen, ¿se callan?*, *¿no se llamarían?*, *¿por qué no se callan?*, *¡si se llamaran!*, etc., más diversas oposiciones de persona, número, tiempo, etc.]

Me he detenido algo prolijamente en estos conceptos porque conforman el mecanismo básico de la constitución del sistema y del hablar (Jakobson y Halle, 1956, p. 60), y como tales deben regir toda enseñanza.

Desde el punto de vista del funcionamiento —sea de la trabazón interna como del uso real o potencial— de este sistema de estructuración, las formas de una lengua se caracterizan como medios de expresión adecuados para transmitir significados (*Thèses*, 1929). De acuerdo con esta finalidad, las relaciones entre estratos son de realización (Lockwood, 1972); por ejemplo, el significado ‘agente’ de una ‘acción’ es realizado por la función sintáctica sujeto en *Mi padre salió* o en *Mi padre escribió la carta*, y por el complemento agente en *La carta fue escrita por mi padre*. Pero el sujeto también puede realizar otros significados: ‘paciente’ en la última oración (‘paciente’ era objeto directo en la segunda); ‘experimentante’ de una ‘percepción’ en *Mi padre vio el cometa*; ‘poseedor’ o ‘beneficiario’ en *Mi padre tiene la carta*.

Una construcción sintáctica puede verse como un esquema vacío —como un significante— que realiza determinadas unidades y relaciones semánticas. Un mismo esquema sintáctico (Bock y Kroch, 1989) se llena con diferentes relaciones de significado por la incorporación del léxico, en particular las diferentes clases semánticas de verbos (Kovacci, 1990). La construcción de sujeto-verbo-objeto directo puede realizar, entre otras posibles, las siguientes redes semánticas: a) ‘agente’ ‘acción’ ‘paciente’: “Mi padre escribió la carta”; b) ‘experimentante’ ‘proceso’ ‘paciente’: “Mi padre vio el cometa”; c) ‘beneficiario’ ‘estado’ ‘paciente’: “Mi padre tiene la carta”; d) ‘locativo’ ‘estado’ ‘paciente’: “El mapa incluye las islas”; e) ‘agente’ ‘acción-proceso’ ‘experim’: “Juan asustó al niño”.

Este esquema sintáctico contrasta con otros solamente por propiedades sintácticas (Danes, 1964): dependencias, rección, etc.; por ejemplo, con el esquema de sujeto-verbo-objeto indirecto (*El libro pertenece a Pedro*, que realiza los significados ‘paciente’ ‘proceso’ ‘benefic’), o con sujeto-verbo (*Mi padre salió*: ‘agente-paciente’ ‘acción’). A los significados de las funciones se agregan los significados gramaticales y léxicos de cada palabra particular (*mi*: ‘1ª pers’ ‘sg’ ‘poses’; *padre*: ‘animado’ ‘humano’ ‘progenitor’ ‘masculino’; *salió*: ‘movimiento’ ‘dentro’ ∅ ‘afuera’;² etc.).

En las construcciones sintácticas intervienen palabras (las “palabras sintácticas”) formadas por componentes (unidades de significado: morfemas) que pueden ser léxicos: “padr(e)”, “sal(ir)”, o gramaticales: género, número, persona, tiempo, etc. A su turno, estos son realizados por configuraciones de fonemas llamadas alomorfos: /niñ-/ , /-o/ , /-s/ ; /eskrib-/ , /-e/ ; etc. Un morfema puede tener más de un alomorfo: de “sal(ir)”, /sal-/ ~ /salg-/ en determinadas combinaciones (*sale*; *salgo*).

Las palabras y construcciones morfológicas pueden considerarse en su realización fonémica, silábica y rítmica, que es independiente del significado; por ejemplo, la palabra *amigo*, según su significado, está formada por /amig-/ “amig(o)” y /-o/ ‘masc’; pero por su estructura fonémica se divide en tres sílabas: /a-mi-go/. Cada sílaba está integrada por un solo fonema (una vocal) o por más de un fonema (vocales, y/o vocales y consonantes) (Canellada y Kuhlmann Madsen 1987, p. 10). Por otra parte, en /sále/ y /eskríbe/ aparece el fonema /s/, pero se realiza fonéticamente en la Argentina en el primer caso como [s] y en el segundo como [h]: son alófonos del fonema /s/, y se distribuyen de acuerdo con determinados contextos.

Ciertos elementos fonológicos y sus configuraciones —como la entonación—, tienen función en la sintaxis, y manifiestan oposiciones semánticas (Kovacci, 1990); por ejemplo, delimitan oraciones y las constituyen en unidades modales

² Cfr. *entrar*: ‘movimiento’ ‘fuera’∅‘adentro’.

(aseverativas, interrogativas, exhortativas, etc.): *No está lloviendo. / No. Está lloviendo. / ¿Está lloviendo?*

La estructuración indicada, desde el significado al estrato fónico, representa el proceso de producción; la inversa es el recorrido del receptor, del proceso de comprensión (de la realización fónica al significado).

En los textos, todas las estructuraciones estratales aparecen simultáneamente, pero se distinguen en la descripción.

1.3. Gramática y texto

Hjelmslev (1961) estableció claramente que los “objetos de interés para la teoría lingüística son los textos” (p. 16), y que el fin de aquella es alcanzar la comprensión del texto mediante un análisis coherente y exhaustivo. Consideramos que el texto es un objeto sintagmático formado por oraciones,³ y el criterio para esta partición, que a la vez define la oración, es la solidaridad de dos constituyentes: el suprasintáctico (la figura tonal) y el sintáctico (palabra, sintagma). Resultado del carácter delimitativo y estructurante del primero, el segundo es sintácticamente autónomo (no está incluido en otro mayor). La figura tonal establece una unidad de sentido (distinta de la significación léxica; Danes, 1967; Alonso y Henríquez Ureña, 1938; Kovacci, 1990), esto es, una modalidad. Por otra parte, la oración es una forma sintáctica con potencialidad comunicativa (Kovacci, 1992). En una oración dada, a) el componente sintáctico manifiesta el contenido representativo (el significado), y b) la figura tonal sola o junto con rasgos morfosintácticos (modo verbal, índices, etc.), manifiesta la actitud subjetiva (aseverativa, interrogativa, etc.), es decir, el *modus*, asociado con el tiempo primario (el presente).

Es a partir del reconocimiento de la oración como unidad del texto como se abstraen las unidades y las relaciones que constituyen el contenido de la gramática: a) el conocimiento de los procesos sintagmáticos (formación de sílabas; formación de palabras; relación sujeto-predicado; verbo-objeto; ... ; solidaridades léxicas; etc.) y b) de los sistemas o paradigmas (de fonemas; de categorías morfológicas: género, número, tiempo ... ; de esquemas oracionales: bimembre / unimembre; predicado verbal / predicado no verbal; ... ; de campos léxicos, etc.). Como dice Hjelmslev, “la existencia de un sistema [de sistemas] es condición necesaria para

³ Existe la posibilidad de que un texto esté formado por una sola oración. Un caso extremo es el citado por Hjelmslev (p. 41): *ī* (imperativo singular del verbo “ir” en latín) puede constituir por sí solo un texto, formado por una sola oración (que se realiza sintácticamente como una palabra, realizada fonémicamente como una sílaba, la que consiste en un solo fonema).

la existencia de un proceso sintagmático” (p. 39), en cualquiera de los estratos de estructuración de la lengua, tanto en la oración como en el texto.

Por otra parte, todo texto, oral o escrito, se manifiesta en un determinado contexto de uso. La lengua se ha desarrollado para satisfacer necesidades humanas, y su organización es funcional con respecto a estas necesidades (*Thèses*, 1929; Halliday, 1985). Las necesidades de los hablantes se manifiestan en la actividad lingüística como expresión o como comunicación (informar, influir en los otros, etc.), y no pueden concretarse ni comprenderse sin tener en cuenta el sistema. Las estructuras estratales se adaptan sistemáticamente a la variedad de funciones de los hechos de habla (*Ib.*). En el marco reciente de la teoría pragmática, la visión de la lengua es similar:

La lengua se compone de gramática y pragmática. La gramática es un sistema formal abstracto para producir e interpretar mensajes. La pragmática general es un conjunto de estrategias y principios para alcanzar éxito en la comunicación mediante el uso de la gramática. La gramática está adaptada funcionalmente a tal punto que posee propiedades que facilitan la operación de los principios pragmáticos. (Leech, 1983, p. 76)

El texto es predominantemente una unidad semántica, no una unidad morfosintáctica. Pero los significados no se realizan sino mediante expresiones; como dice Halliday (1985), “sin una teoría de las expresiones —es decir, de la gramática— no hay manera de hacer explícita una interpretación del significado de un texto”. Sale así al encuentro de corrientes recientes de la lingüística que tratan los discursos sin atención seria y sistemática a la gramática sobre la que se basan, y aun ignorándola. Y agrega:

Hace veinte años, cuando la corriente principal de la lingüística estaba en lo que se ha llamado la ‘era sintáctica’, fue necesario argumentar en contra de la gramática, señalando que no era el principio y el fin de todo estudio de la lengua [...] Si yo ahora parezco un campeón de la gramática, no es porque haya cambiado de opinión en el problema, sino porque el problema ha cambiado. La actual preocupación se centra en el análisis del discurso, o ‘lingüística del texto’; y se supone a veces que ésta se puede llevar a cabo sin gramática, o aun que es de algún modo una alternativa a la gramática. Pero esto es una ilusión. Un análisis del discurso que no se base en la gramática no es un análisis en absoluto, sino simplemente un comentario común de un texto. (*Ib.*, p. xvii)

La oración ha sido considerada tradicionalmente el contexto mayor de la gramática, ya que dentro de sus límites, definidos por la entonación en el proceso del texto, se estructura mediante opciones de una jerarquía de funciones sintácticas (Kovacci, 1990, § 14) en correlación con la inserción léxica y la operación de las ca-

tegorías morfológicas. En la oración también aparecen, por una parte, relaciones estructurales que son procesos de formación textual, como coordinación e inclusión recursiva según el modelo superior de la jerarquía (Kovacci, 1989); y por otra parte, otros elementos organizativos cohesivos —que son formas de llenado y realización de la jerarquía—: elipsis, anáfora, orden de palabras, isotopías semánticas, etc. (Palek, 1968; Danes, 1974; Halliday y Hasan, 1976; Barrenechea, 1979 a, b; Kovacci, 1986, IV, VI; Garnham, 1989; Ciapuscio, 1989; Firbas, 1992; entre otros).

Fuera de la oración no se observan configuraciones jerárquicas diferentes, y, en cambio, sí las que constituyen procesos de formación textual: los elementos cohesivos. Además, el orden de las oraciones en el texto es decisivo para su constitución, de modo que la oración es la menor unidad textual que no puede permutarse en la secuencia textual (Halliday, 1985; Kovacci, 1990, § 3). El texto se ve, repetimos, como un objeto sintagmático que se analiza en oraciones. Por ello “la gramática es al mismo tiempo gramática del sistema [de la oración] y gramática del texto” (Halliday, 1985, p. xxii).

1.4. Acerca de la base gramatical de los tipos textuales

Investigaciones recientes muestran que existe una correspondencia entre tipos de texto y conjuntos de rasgos gramaticales que actúan como marcas recurrentes en aquéllos (Biber, 1986, 1991). Varios estudios se han centrado en los rasgos gramaticales contrastivos de las narraciones frente a otros tipos textuales. Longacre (1983, § 1.2) señala como típicos o muy frecuentes ciertos tiempos (y aspectos); por ejemplo, los pretéritos (perfectivos) en la narración, y el imperativo, el presente, el futuro o el infinitivo —así como la construcción pasiva— (conmutables entre sí) en el texto instructivo (recetas de cocina, manuales de instrucciones, etc.), en ambos casos señalando sucesión (Jones, 1977). La línea de la narración presenta oraciones aseverativas, con sujetos ‘humanos’ que son protagonistas de la historia, preferencia por los nombres propios para indicarlos, o la posibilidad de la primera persona (Hopper, 1979). Sin embargo, el pretérito perfecto (*llegó, entró, se había embarcado*) de la narración (el tiempo simple puede cambiarse por el presente histórico; Silva Corvalán, 1983), que señala los sucesos, y, por tanto, el dinamismo de las acciones, tiene su contraparte en el pretérito imperfectivo (*estaba, veía*) que describe situaciones, circunstancias, etc., y constituye el fondo que destaca como primer plano los sucesos narrados (Weinrich, 1974; Longacre, *ib.*). La temporalidad en narraciones producidas por niños se estudia en varios trabajos (Bocaz, 1986, 1987, 1989).

No son determinadas estructuras particulares las que pueden caracterizar gé-

neros discursivos, sino —como observamos al enumerar algunos de los rasgos típicos de las narraciones— su interacción sistemática con otras. Biber (1986) analiza una considerable variedad de trabajos previos que han intentado distinguir, por ejemplo, textos escritos frente a textos orales, trabajos de los que se extraen variadas conclusiones según los aspectos estructurales tomados en cuenta por los investigadores: los textos escritos son más elaborados, complejos y explícitos, o más independientes del contexto, o menos subjetivos, o más concentrados en cuanto a información, o más organizados. En algunos casos las caracterizaciones de un mismo tipo textual son opuestas debido a los diferentes parámetros empleados. Por otra parte, observa Biber que las diferencias lingüísticas de los textos se han atribuido a diferente procesamiento o a condiciones de la situación en que se emiten; sin embargo, considera que las discrepancias se deben a la importancia desmedida que se atribuye a unos pocos rasgos, o a la escasa cantidad de textos examinados, o al tipo de textos comparados sin tomar en consideración los diferentes fines comunicativos que puedan tener.

En una investigación que se realiza con escolares primarios de Buenos Aires y alrededores, con mi dirección, se han comparado dos tipos de textos producidos en séptimo grado: redacciones correspondientes al género narrativo, motivadas en secuencias de imágenes que sugerían un hilo argumental, y otro grupo de redacciones acerca de los torneos intercolegiales en los que participaron los alumnos. En las primeras, narraciones en tercera o primera persona, aparecen —entre otros rasgos— proposiciones sustantivas dependientes de verbos de ‘percepción’ y de ‘conocimiento’, y “oraciones mencionadas” (estilo directo); entre las proposiciones adverbiales las más frecuentes son las de tiempo (con *cuando* y *mientras*), de modo (con *como* y de gerundio) y de causa (con *porque* y *como*), y en pocos casos proposiciones concesivas, condicionales y consecutivas. Las narraciones orales tienen una estructura muy similar a las anteriores y no ofrecen variantes lingüísticas de importancia; “el hecho de narrar una historia sugerida en imágenes favorece la aparición de determinadas estructuras sintáctico-semánticas” (Ferrari, 1993), y las marcas subjetivas, las hipótesis y objeciones argumentales apenas aparecen. Los textos del segundo grupo son argumentativo-narrativos,⁴ y en ellos, además de las estructuras similares a las de los anteriores, aparecen con alta frecuencia verbos subordinantes de ‘opinión’, ‘volitivos’ y de ‘habla’, que describen actitudes subjetivas del sujeto hablante o pensante, y a veces alternan en construcción parentética (“desde el principio, *me parece*, ya estaba mal organizado”), los períodos concesivos, los adverbios y modificadores de la modalidad (*verdaderamente*; *según ellos*; etc.). En los correspondientes textos orales se observa un “in-

⁴ Acerca de la argumentación tratan Alvarez, 1994; Augst, 1992; Ducrot, 1980; Lo Cascio, 1991; Moeschler, 1985.

crecimiento de las tendencias” que aparecen en los escritos, como la alta frecuencia de períodos condicionales; pero estas diferencias parecen deberse a los temas abordados (“los niños de la calle”, “la droga”), que no se relacionan con experiencias de vida de los niños, sino que son “de mayor carácter deliberativo” (Ib.). Este hecho parece confirmar “la hipótesis de que no sólo los géneros discursivos, sino también la naturaleza de los temas favorecen la aparición de los rasgos sintáctico-semánticos” (Ib.).

Investigaciones como éstas en la escuela podrían dar resultados que sirvan de norma para medir la competencia gramatical y discursiva de los alumnos (productiva y receptiva), y para preparar materiales y procedimientos didácticos que favorezcan el desarrollo de esas capacidades.

1.5. Acerca de los tipos textuales

Se han descrito esquemas globales (o macroestructuras) para determinados tipos de texto (para los narrativos: Labov, 1972, p. 363; Dijk, 1983, p. 142; para otros, Hinds, 1979; Dijk, 1980, p. 229). Todos ellos tienen, sin embargo, múltiples variantes, aunque conservan rasgos gramaticales y léxicos que autorizan a reconocerlos como un tipo determinado (cfr. la composición de la “novela” a lo largo del tiempo). Ahora bien, un texto, como unidad semántica, cobra su significación de acuerdo con el contexto lingüístico o situacional, rasgo de todo significado lingüístico (= semiótico; Hjelmslev, 1961, pp. 45 y 106). Lo que permite a un emisor emplear determinada forma para un texto (su planificación: Schank y Abelson, 1987; Drop, 1987) son ciertas características de orden no lingüístico, que regulan, en general, las conductas, acciones, etc. Una es la NECESIDAD o propósito específico del emisor (informar, pedir, ordenar, etc.); son pedidos: (1) *Ma, ¿puedo ir a jugar con Pablo?*; (2) *Llamado a la solidaridad: se necesita sangre del grupo...*; (3) *Por la presente solicito se me conceda licencia...* En cada caso la SITUACION es diferente: a) relaciones entre los interlocutores: dos / varios / un emisor y varios receptores; proximidad / distancia social o afectiva; b) medio de comunicación: oral / escrito ± ilustraciones; c) lugar y tiempo: cara a cara / a distancia. PROCEDIMIENTO o formato: familiar / formal; cortés / seco / neutro; etc. Los textos admiten variantes: (3) *Por la presente solicito...* (formal seco); (4) *Me dirijo a usted a fin de solicitar...* (formal neutro); (5) *Tengo el agrado de dirigirme a usted a fin de solicitar...* (formal cortés). También el formato puede ser establecido institucionalmente: (6) *Visto... Considerando... (XX) resuelve... Art. 1º... Art. 2º... Regístrese, comuníquese a ... Cumplido, archívese.* El caso extremo es el formulario impreso que hay que completar con ciertos datos.

Algunos autores (Heinemann y Viehweger, 1991) consideran que existe (o se puede adquirir) un “saber sobre tipos textuales”, pero que —de acuerdo con los

parámetros antes indicados— es muy difícil establecer una tipología de textos como esquemas preexistentes. Sin embargo, señalan que ese “saber” se orienta por esquemas gramaticales y léxicos que se asocian con tipos textuales: así, el vocativo *ma* (1) sería impropio en los restantes textos; la forma impersonal de (2) sería impropia de (1) y de (3), etc. Por otra parte, tanto la palabra *solicitar* como la estructura interrogativa *¿puedo...?* se vinculan semánticamente con la clase ‘pedidos’; (3) - (5) pueden ir precedidos por *De mi consideración*, y son compatibles con el cierre final *Saludo a usted atentamente* (pero no con *Un abrazo*); y en otros tipos el vocabulario (relacionado por campos asociativos y léxicos) forma parte fundante del esquema textual (ejemplo: *propuesta, contenidos, lengua, texto, ...*). Los saberes sobre las situaciones o el formato son de orden sociocultural (corresponden a la capacidad social de Dik; aquí, § I.1.3), y las manifestaciones lingüísticas admiten múltiples variantes de acuerdo con las redes que aquellos conforman y las preferencias personales (función poética; Jakobson, 1960).⁵

1.6. Gramática y vocabulario

Gramática y vocabulario no pueden considerarse separados, ya se trate de la morfología de las palabras, ya de su entorno sintáctico. El vocabulario puede estudiarse aisladamente por una abstracción metodológica, y los procesos sintácticos pueden considerarse autónomos al tratarlos como formas puras. Pero en la manifestación, a cada paso se comprueba la interrelación de gramática y léxico (además del papel central que tiene éste en la determinación de los esquemas sintácticos mismos; cfr. aquí, § II.1.2). Así como no basta con el llenado categorial de funciones sintácticas (con las clases sustantivo, adjetivo, etc.), sino que también hace falta la compatibilidad semántica de las piezas léxicas particulares (*Pedro salió* / **Pedro acaeció*), también las propiedades semánticas del léxico comandan la rección de categorías morfológicas: cualidad de la acción y aspecto: *Paseó un rato* / **Llegó un rato* (Bello; Kovacci, 1986, VII; Vendler, 1967); modo: *Es necesario que venga* / **Es cierto que venga* (Bello; Terrell, 1976; Kovacci, 1992, §4; entre otros); o la elección de determinados esquemas sintácticos (como hemos indicado): *Lo vio* / **Lo perteneció* (pero cfr. la forma coloquial argentina *No se fue: lo fueron*).

Se está prestando al léxico una renovada atención en la lingüística, y también en otras disciplinas: sociología (Matoré, 1956; Vallejos de Llobet, 1990 y 1992), psicología (Lenneberg, 1982; Seguí, 1985; Seidenberg, 1989; Grainger y Seguí, 1990) y neurolingüística (Luria, 1982), así como también en informática, antropo-

⁵ Para un panorama sucinto sobre esta problemática, véase Bernárdez (1987), partes I y II.

logía y otros campos. El interés actual abarca tanto el punto de vista semántico como el gramatical (Fillmore, 1968 y desarrollos posteriores; Hudson, 1984; Moreno de Alba, 1986; Grimshaw, 1990; Jackendoff, 1983 y 1990; Bosque, 1990; Lamiroy, 1991; Lang, 1992; Varela Ortega, 1993; Alvar Ezquerro, 1993).

El léxico es el módulo lingüístico que relaciona más directamente el conocimiento del mundo y el saber lingüístico. Cada lengua posee un núcleo de sistemas léxicos específicos peculiares (Coseriu, 1977), que se rigen por los principios de la arbitrariedad del signo y del valor en el plano semántico (Saussure). Recientemente algunos autores consideran que en la práctica es difícil distinguir entre significados específicos de una lengua —estructurados en ella— que constituyen el “diccionario”, y el “significado enciclopédico” (Haiman, 1980; Hudson, 1984; Cruise, 1986), y tratan el léxico dentro de una teoría general de la estructura conceptual. Estas discusiones son altamente teóricas y no deben plantearse como tales en la tarea educativa; sí, en cambio, sus posibilidades de aplicación. La segunda alternativa, que reúne significado lingüístico *stricto sensu* y significado enciclopédico, es lo plausible para la aplicación escolar (ya que existen formas de análisis similares para ambas).

El “conocimiento del mundo” que el niño —y toda persona— va adquiriendo a lo largo del tiempo (Brown y Yule, 1983, § 7.6), se efectúa en gran parte a través del léxico. Cada unidad así adquirida se incorpora al conocimiento del individuo, acomodada por relaciones sintagmáticas y paradigmáticas a las estructuras gramaticales que ya posee. Es significativo que, en el proceso de adquisición de la lengua, el primer logro del niño en el desarrollo de una protogramática sea la palabra-oración; fuertemente contextualizada, contiene en germen el significado y los sentidos de más de una oración de la lengua madura (Canellada, 1968-1969; Hernández Pina, 1984; Véliz, 1987).

El vocabulario debe enseñarse en la escuela de modo sistemático y gradual. Dice el Kingman Committee (1988):

Si tenemos que ayudar a los alumnos a actuar intelectualmente —y consideramos que éste es el propósito principal de la educación— debemos emplear tiempo en las clases de lengua para examinar las palabras y el modo como cada una contribuye al significado de una oración. Debemos introducir a los alumnos en situaciones en las que estén obligados a reflexionar sobre las complejas asociaciones de las palabras mismas y a valorar las palabras [...] como poderosas ayudas para pensar.

En los estudios de lingüística aplicada se han distinguido las listas de frecuencia, el léxico básico y el léxico disponible (López Morales, 1978; Muller, 1965). Las listas de frecuencia registran: a) las palabras más frecuentes, sea en una comunidad lingüística (Juilland y Chang Rodríguez, 1964), o en un corpus más o menos res-

tringido —textos orales o escritos, espontáneos o planificados, redacciones escolares, etc.— (López Morales, 1978; Valencia y Hermansen, 1985; Valencia, 1986; Echeverría *et al.*, 1986); b) un rango determinado: el número de apariciones de una palabra (Avila, 1986; Echeverría *et al.*, 1987). Estudios de este tipo muestran que el hablante culto puede poseer el doble (unas cuatro mil palabras) de las que posee el hablante de nivel sociocultural más bajo (López Morales, 1986).

En ese repertorio, el léxico compartido constituye el léxico básico. Pero la aparición de las palabras puede estar condicionada por los temas que se tratan (por un “centro de interés”; Quilis, 1978; López Morales, 1978), de modo que el léxico básico y la frecuencia no son los únicos aspectos que señalan el conocimiento del léxico. También se considera como complementario el léxico disponible (Echeverría *et al.*, 1987), que consiste en las palabras que el hablante conoce y que usará en situaciones comunicativas determinadas (por ejemplo, el vocabulario de la escuela: *pupitre*, *pizarrón*, *tiza*) y que son improbables en otras. El cine, la TV (en otros tiempos los libros de aventuras: *sotavento*, *chalupa*, *estribor*, *grumete*, etc.) permiten adquirir vocabulario técnico (*atmósfera de metano*, *galaxia*, *robot*).

La ampliación léxica se adquiere con una enseñanza adecuada (Pastora Herro, 1990). Romo de Merino *et al.* (1991) mostraron en una investigación efectuada en la provincia de San Juan el enriquecimiento en el campo de los adjetivos empleando una ejercitación planificada (frente a un grupo testigo no entrenado igualmente). Por otra parte, las listas del vocabulario común y del disponible, suponiendo que estudios pertinentes los den a conocer (v. Accietto de Fernández, 1988), podrían ser recomendables como meta en ciertos niveles escolares y como base en otros más avanzados. Sin embargo, el hecho de poseer una palabra determinada no garantiza el dominio del hablante sobre ella, porque este dominio implica también las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas de la palabra con otras.

Las palabras pueden contraer diversas relaciones; entre ellas están las relaciones paradigmáticas que conforman campos léxicos (Coseriu, 1977; Lyons, 1977; Leech, 1977; Lenneberg, 1982; Cruse, 1986): sinonimia y escalas de sinonimia; antonimia, campos graduales y polaridad; hiponimia e incompatibilidad; series y ciclos; relaciones todo-parte; oposiciones inversas; oposiciones direccionales. En todos los casos, los sistemas se corresponden con compatibilidades o restricciones sintácticas basadas en el significado léxico; por ejemplo, campos graduales: *no es probable, pero es posible* / **no es posible, pero es probable*; relaciones parte-todo: *el chico tiene ojos negros* / **el chico tiene ojos*; oposiciones inversas: *Juan fue maestro de Pedro* / *Pedro fue alumno de Juan*; etc.

Las relaciones sintagmáticas delimitan las acepciones y el valor de una palabra (Quilis, 1978): *Sentó al niño* / *al muñeco en la silla*; *Esto sienta un precedente*;

No le sienta el chocolate / ese vestido; Se sienta en primera fila. También en la cadena sintáctica aparecen solidaridades léxicas (Coseriu, 1977), esto es, el empleo de una palabra (*ladrar*) junto con otra (*perro*) cuyo significado es rasgo distintivo de aquella, solidaridades que permiten no sólo la relación semántica precisa (*el perro ladra*), sino también efectos expresivos (*lo oí con mis propios oídos*) y metafóricos (*el frío muerde*).

Otras relaciones conectan el significante con distintos significados y el contexto, como la homonimia (u homofonía: “va a *ser* médico” / “el *ser* humano”), o la polisemia, que amplían a su vez las relaciones de campo; por ejemplo: *verde / maduro*; *verde / seco*; *verde / negro* (para ‘aceituna’) como antonimia; *años verdes* (= ‘jóvenes’) como sinonimia por metáfora; *verde / azul / rojo ...* como cohiponimia; etc. (v. Pottier Navarro, 1991).

Varios procesos semánticos permiten relaciones léxicas como la metaforización, la metonimia, la connotación referencial, la afectiva, la estilística, etc. (Leech, 1974; Lakoff y Johnson, 1986; Pérez, 1993).

Observaciones hechas sobre las definiciones o explicaciones de los niños acerca de las palabras que dominan, proporcionan indicios útiles —que deberían ampliarse en investigaciones *ad hoc*— para conocer mecanismos de relación semántica entre palabras. Simone (1988) registra el uso de la sinonimia (*leal: justo*), el de la paráfrasis (*corajudo*: “uno que nunca se asusta”), la paráfrasis que concretiza lo abstracto (*en vano*: “espera que te espera, pero no llega”; “*Razonable* quiere decir que no me ponga en la corriente de aire cuando estoy acalorado”: Vygotsky, 1992, p. 113); la paráfrasis de experiencia (*maldad*: “no obedecer a la madre o al padre”) o generalizadora (*bondad*: “paz sin peleas”), analógica y metafórica (“es como.../ cuando...”); por otra parte, la asociación por conocimiento del mundo (*buey / arado*: Bally, 1940; Frei, 1942).

El último ejemplo podría verse en la dirección de la semántica cognitiva: unir significado léxico y conocimiento del mundo, ya que se trata de un campo asociativo en un dominio o marco conceptual (Minsky, 1975). Ambitos como éste son las asignaturas escolares, que permiten al niño incorporar un vocabulario específico; así estudiar el léxico significa relacionar los campos de conocimiento. Haensch *et al.* (1982) observan que el diccionario tiene como “telón de fondo” todos los aspectos relativos a la comunidad lingüística respectiva. Desde los primeros niveles escolares el alumno debe familiarizarse con el diccionario (con la dimensión adecuada a su edad; Avila, 1992). A lo largo de la escolaridad la consulta puede diversificarse aprovechando los distintos tipos: el diccionario enciclopédico —el básico para el uso escolar—, el onomasiológico, los diccionarios inversos o de la rima, los de frases, locuciones y modismos, los de antónimos, los de neologismos, los de tecnicismos, de siglas, etc.

Otro aspecto del léxico es el morfológico de las modificaciones —hoy ampliamente revalorizado en la lingüística (Matthews, 1980; Spencer, 1991; Varela Ortega, 1990, 1993; Lang, 1992)—: derivación (*fin / final / finalizar / finalización*), composición (“un *sinfin* de...”), así como el de la combinación con categorías gramaticales (*final / finales / finalizó*). Se trata de sistemas que ponen en juego sintagma y paradigma, y dan lugar a la expansión del léxico generando formaciones nuevas. Así un niño (Simone, 1988) puede suponer que a partir del modelo *otoñal, invernal, primaveral*, se forma *veranal*, palabra gramatical, bien formada, pero no normal, ya que la normal no se vincula con *verano*, sino con un sinónimo (*estío / estival*). El proceso es el que también lleva a la “regularización” de paradigmas gramaticales (*sabo* por *sé*).

Desde el punto de vista de la propiedad del uso hay que considerar la calidad del vocabulario, regulada por las diferencias diatópicas, diastráticas y diafásicas (casos como *auto(móvil)* frente a *carro*, o *niño / chico / guagua / gurí*; *tipo* frente a *persona*; *por cuanto* frente a *porque*).

Por sus características, este estrato de la lengua es básico en la escuela para poner en contacto al alumno con los valores que la institución, como representante de la sociedad, debe transmitir. En otro orden, contribuye fuertemente a la cohesión de la comunidad hispanohablante, destacando la unidad dentro de la diversidad (Battaner, 1992).

1.7. Gramática y distribución de la información

Las nociones de conocido-nuevo, tema-remata o tópico-foco (Firbas, 1992; Halliday, 1985; Sgall *et al.*, 1986; Contreras, 1978; entre otros) se aplican al grado de distribución de la información (o dinamismo comunicativo, o perspectiva funcional) en la oración, tanto tomada aisladamente, como en su funcionamiento contextual. En este caso se trata de un procedimiento de cohesión que deriva en un paradigma de modelos de “progresión temática” (Danes, 1974; Givón, 1983).

Es difícil caracterizar en términos estrictos las nociones de tema-remata y conocido-nuevo. La primera oposición, según Firbas, indica como tema aquello de lo que se habla, y como remata lo que se dice del tema y elemento que lleva mayor grado de información; con entonación “normal”, es decir, sin énfasis particular, el remata es la parte destacada en: “Mi padre *ya* escribió la carta” / “La carta *ya* fue escrita por mi padre”, aunque, empleando la cima tonal como marcador, la primera oración puede invertir la relación tema-remata: “*Mi padre* ya escribió la carta”. En cuanto a conocido-nuevo, es la organización de la información en relación con su contexto lingüístico o situacional; lo conocido es lo que se puede recuperar del contexto: “La escribió *a máquina*” (lo nuevo es lo destacado). En este caso, conocido-nuevo coincide con tema-remata. Las dos últimas oraciones, como partes de un texto, siguen un modelo de progresión temática: aquel en el que el remata de una

oración funciona como tema en la segunda, creando cohesión entre ambas (y, si el texto continúa, contribuyendo a su coherencia). Los recursos más elementales del dinamismo comunicativo son el orden de los constituyentes, la relación activa / pasiva (y otras estructuras como “Lo que escribió mi padre es *la carta*”; Kovacci, 1991).

En los materiales orales y escritos de alumnos primarios bonaerenses, ya mencionados, la expresión de la relación causa-efecto se manifiesta en la subordinación o en la coordinación. Mientras que en el primer caso la expresión causal tiende a aparecer en posición remática en la oración —excepto con el incluyente *como*, obligatoriamente inicial—, en la coordinación la posición es icónica de los hechos: la causa se expone antes que el efecto o consecuencia (Ferrari). En este punto cobra importancia el reconocimiento (al hablar o al leer) de las unidades melódicas y la función del acento contrastivo o enfático, elementos que podrían modificar el valor informativo del orden de palabras. Estudios como éste son relevantes para la evaluación de la producción y la comprensión, que se asientan primordialmente en el carácter lineal del procesamiento oracional y textual (Rodríguez Fonseca, 1986; Kovacci, 1992c).

La noción de tema se vincula también con la noción de párrafo de un texto, sea porque se produce un cambio temático, una transición, un contraste (Jones, 1977; Longacre, 1979; 1983).

1.8. La actividad lingüística y sus circunstancias

La actividad lingüística cuenta con las circunstancias (entornos, contextos) en que ocurre: “no hay discurso [...] que no tenga un ‘fondo’” (Coseriu, 1962, p. 309) que lo oriente, y que permita comprenderlo sin dificultad. Un ejemplo trivial es la interpretación de *Este es el banco* ante un asiento o ante un establecimiento público de crédito.

El hecho de habla (oral o escrita) supone un emisor (hablante) y casi siempre un receptor (o más). Las lenguas codifican esta circunstancia mediante los sistemas de deícticos (pronombres, tiempo verbal). Pero al mismo tiempo, y por otros fenómenos de las estructuras lingüísticas (como en el caso de la morfología verbal en español), la indicación del hablante o del oyente mediante la ‘persona’ pronominal puede elidirse. La presencia o la ausencia del pronombre responde a necesidades de la situación de habla. En un estudio sobre la lengua de los niños en jardines de infantes que se lleva a cabo en Buenos Aires con mi dirección (Albano, 1986-1988), se evidencia que a esa edad el niño posee las reglas que dirigen la elipsis o la presencia necesaria del pronombre según el desarrollo del diálogo:

A. — Rafael tiene un montón de figuritas.

B. — Ah, pero *yo* me formé un *album* [álbum].

En este contexto sería agramatical la elipsis del pronombre, debido a la oposición que establece B frente al sujeto de tercera persona (Rafael) mencionado por A. Se trata de la regla de cambio de referencia e identificación del sujeto. La regla funciona igualmente al contraponer la primera persona:

A. — Miren, chicos. Puse mi nombre en el dibujo.

B. — Bah, *yo* también me escribí mi nombre en los dibujos.

Mientras que para A la expresión del pronombre sería enfática, el cambio de referente exige a B su identificación con la forma expresa. Esto último ocurre con carácter distributivo:

Enc. — ¿Ustedes ven televisión?

A. — *Yo* me veo a Gumer.

B. — Ah, *yo* también me miro todo.

Los interlocutores pertenecen a una situación espacio-temporal creada automáticamente por el hecho de hablar, en el que se dan *yo, él, allí, ese, ahora, entonces*, etc.

Por otra parte, el contexto es también “toda realidad que rodea un signo, un acto verbal o un discurso, como presencia física, como saber de los interlocutores y como actividad “ (Coseriu, 1962, p. 313). Uno de los contextos es el verbal, que es el discurso mismo: lo dicho antes, lo que se dirá después (*la casa de Pedro / la casa de Austria*). En este sentido funciona la progresión temática a que ya nos hemos referido, dado que remite al contexto anterior. Cuando la remisión esperada no se efectúa, se puede dar lugar a figuras como la “insinuación” o la “reticencia” (Grupo μ , 1987; Mortara Garavelli, 1988) (“A.: ¿Qué tal estuvo la conferencia de María? B.: Ella tenía un vestido precioso”).

El contexto extraverbal son todas las circunstancias no lingüísticas de la situación o del saber de los hablantes: el contexto empírico (*la señora del cuarto piso* supone saber que el edificio donde vive o está el hablante tiene por lo menos cuatro pisos); el contexto natural (*salió el sol* implica que sabemos que sólo hay un sol); el contexto práctico u ocasional (*¡qué frío!* referido al ahora); el contexto histórico particular o universal (de una persona, familia, ciudad, país, etc.: “*tía me dijo...*”; *el intendente; el Papa; la batalla de San Lorenzo; el viejo Vizcacha*); el universo de discurso (*el radio* puede remitir a la geometría o a la anatomía; las secciones en los diarios: exterior, deportes; etc.). Otro contexto frecuente es el gráfico (fotografías, dibujos, etc.) en textos escritos, que propone la interrelación de códigos diferentes (lingüístico / visual).

1.9. Fines de la actividad verbal

El lenguaje está estructurado para responder a las necesidades expresivas o comunicativas de los usuarios. Algunas de ellas están en el ámbito de la “función interpersonal” (Halliday, 1985); esto sucede con los fenómenos de cortesía o modestia, vinculados, por otra parte, con la teoría pragmática de las acciones verbales, como las propuestas relativas a los llamados actos de habla (Austin, 1982; Searle, 1969) o los principios de la conversación (Grice, 1975).

Los fenómenos de cortesía encuentran lugar, al menos en algunos importantes aspectos, en las gramáticas (v. gr. la *Sintaxis* de S. Gili Gaya), que llaman la atención acerca de usos de los tiempos y modos verbales dirigidos al efecto mencionado. La distancia que señalan algunas de estas formas, respecto del tiempo o de la noción de ‘realidad’, actúa como distancia cortés: el imperfecto de indicativo (por teléfono: *Te llamaba para saludarte*), el potencial (*Deberías estudiar más*), a veces reforzado con la interrogación, también desrealizadora (*¿No deberías estudiar más?*). En cuanto a los actos de habla pueden interpretarse como las fuerzas ilocutivas, con las que se usan, por ejemplo, las oraciones aseverativas de acuerdo con las situaciones de discurso (como informaciones, promesas, amenazas, etc.: *Tu padre va a volver a las ocho; Cerrado al tránsito*). Los verbos (por lo general en primera persona del presente de indicativo) y otras expresiones describen y designan metalingüísticamente de modo unívoco los actos que se realizan (*Te informo / hago saber / advierto que tu padre...*). De la misma manera pueden tratarse otras modalidades, que adquieren —con determinada forma gramatical— especial valor comunicativo en ciertas situaciones de habla: así la interrogación retórica (*¿Quién no sabe que dos más dos son cuatro?*), interrogación exhortativa (*¿Por qué no estudian más, chicos?*); ambos casos con la posibilidad de interpretación literal o interpretación retórica. En cuanto a las máximas del principio de cooperación (Grice): cantidad de información, cualidad —relativa a la confiabilidad de los mensajes—, relación —referida a la pertinencia—, manera —referida a la claridad, la concisión, el ordenamiento de la exposición—, pueden ser útiles para la expresión oral y escrita en diferentes géneros discursivos, ya que son regulativas y se aplican según grados y situaciones.

En la etapa preescolar, el niño no sólo emplea los recursos gramaticales de la modalidad implícita, predominantemente aseverativa, interrogativa, exhortativa y exclamativa, sino que también distingue usos alternativos de esas estructuras. Tal es el caso de la construcción interrogativa total, que emplea para requerir información (datos de Albano de Vázquez): *¿Te viste a Swat, Santi?*, o bien como forma atenuada, cortés, de la exhortación: *¿Me cambiás esta figurita?* Emplea esta forma indirecta con conocimiento de la situación comunicativa apropiada, es

decir, la posibilidad de atraer la voluntad del interlocutor (máxima de la benevolencia de Leech, 1983). En otra situación, de antagonismo, el niño usa la construcción con imperativo:

- A. — Chicos... Miren. Y este [auto] no te lo voy a prestar a vos.
 B. — Nene, *dameló*. Es mío el auto.

La investigación de aspectos como éstos en todos los niveles de escolaridad daría bases para programar formas adecuadas de estímulo y ejercitación de los recursos gramaticales y pragmáticos que permiten actos de habla exitosos, tanto directos como indirectos, y variados empleos retóricos: atenuación, énfasis, concesión, ironía, etc.

1.10. El papel de la inferencia y otros procesos lógicos

Simone (1988) señala (v. *supra*) que la inteligencia natural es analítica, pero tiene carácter “sintético y transitivo”, es decir, es capaz de “saltar” pasos. Precisamente, el conocimiento lingüístico —y tal vez la adaptación de la gramática a esa propiedad de la inteligencia natural— permite la producción y la comprensión de expresiones no totalmente explícitas (Dik, aquí § I.1.3). Hay ciertas formas de la argumentación que proceden de este modo, pero que “invitan” a llenar mentalmente los huecos de expresión (Wigdorsky, 1983; Velde, 1992). Así, *Estudió y va a poder contestar bien* presupone una “verdad general” que se infiere de los términos presentes (y constituye la premisa mayor de un silogismo: “las personas que estudian pueden contestar bien en los exámenes”), por lo cual el texto se entiende como un período consecutivo (sin que haga falta un coordinante de este significado específico: *por consiguiente, así que*, sino sólo el de significado más general: *y*). Son muchos los casos que se interpretan mediante inferencias “invitadas” por los elementos expresos: *¿Es triste, es alegre el mercado del Cuzco?* (los antónimos *triste / alegre* en un sintagma interrogativo se hallan en relación disyuntiva: *o /* y /* pero /* así que*); *¡Ese chico se porta bien o se va a la cama!* (la disyunción indica que la no realización de la acción indicada en el primer coordinado es la condición para que se cumpla la aseveración del segundo: “...se porta bien o si no [*se porta bien*] se va...”). (Kovacci, 1984, IV)

Además de la inferencia, también son frecuentes las presuposiciones. Al decir *El hermano de Pedro es alto* se asevera “es alto” y se presupone como verdadero que “Pedro tiene un hermano”; esto se comprueba porque al negar la aseveración se la contradice (“no es alto”), pero no se altera la verdad del contenido “Pedro tiene un hermano”. En las construcciones de artículo-sustantivo-*de...* que funcionan como sujeto, objeto, etc., se presupone la verdad del contenido de estos, de modo

que sería anómalo agregar a la oración: *pero Pedro es hijo único*. Ciertos predicados (Terrell, 1976; Kovacci, 1986, VIII) presuponen la verdad de la proposición objeto: *Oculto / aclara / tiene en cuenta que llovía* (se sigue que es verdad que llovía). También el significado de muchas palabras contiene presuposiciones; por ejemplo, el verbo *seguir*. En *A la una seguía hablando* se presupone que antes de la una ya hablaba; con el verbo *venir* la oración *María vino a Buenos Aires* permite saber que María no estaba en Buenos Aires, y que el hablante está en Buenos Aires; además, del significado léxico y gramatical del verbo se sigue que María estuvo en Buenos Aires. Esta última es una implicación (Leech, 1977; Lyons, 1977; Ducrot, 1972).

El conocimiento del mundo también opera en la integración de información en la construcción de textos mediante presuposiciones e inferencias. Niños que oyeron una serie de oraciones mezcladas entre las que estaban *Había hormigas en la cocina; La hormigas se comieron la mermelada; La mermelada estaba sobre la mesa*, luego dijeron que habían oído *Las hormigas de la cocina se comieron la mermelada que estaba sobre la mesa* (Garnham, 1989; v. también Muñoz y Véliz, 1983; Peronard, 1989; López Morales, 1993).

Las presuposiciones pueden dar lugar a efectos retóricos peculiares. Ante la pregunta *¿Cuándo vas a dejar de molestar al gato?*, que presupone “estás molestando al gato”, la respuesta *Yo no lo molesto* crea una situación polémica (Ducrot, 1972, p. 92; Wigdorsky, 1983). El alumno también debe adquirir conciencia de que ciertas construcciones y su llenado léxico pueden emplearse como vehículos de significados prejuiciosos. La oración *Pepe es pobre* atribuye a Pepe la condición de pobre, lo cual puede ser objetivamente cierto. Pero al decir *Pepe es pobre, pero honrado*, se establece una contraposición entre *pobre* y *honrado* marcada por el coordinante *pero*, que autoriza a inferir que ser pobre debería implicar no ser honrado, aunque esta expectativa no se cumpla para el sujeto *Pedro* (Ducrot, 1972, p. 128; Kovacci, 1986, XI).

Los procesos mentales que se desarrollan primero con la escritura y luego con el ejercicio del pensamiento analítico mediante el aprendizaje por descubrimiento (planificado por el docente) y la reflexión metalingüística, afianzan el pensamiento abstracto, inferencial, que caracteriza a las culturas letradas (cfr. aquí § 3.1). Luria (1976) estudió en sociedades iletradas otras formas de pensamiento, ligado a la situación concreta; al proponer el problema: “En el extremo norte, donde hay nieve, los osos son blancos. Terranova está en el extremo norte y siempre hay nieve. ¿De qué color son allí los osos?” La contestación típica fue: “No sé; yo vi un oso negro, otro no vi. Cada lugar tiene sus animales”. En un trabajo de campo realizado en los faldeos de Los Comechingones, Córdoba, se registran fenómenos parecidos; se le pregunta a una alfabetizanda adulta: *¿De qué color es el caballo negro de Juan?* (si bien la pregunta es cuestionable, y debería contestarse con una tautología). Ella res-

ponde: *Está mal, porque tiene que ser negro y hay algunos alazanes* (Heredia y Bixio, 1991, p. 59). El problema no reside en el nivel de inteligencia de alfabetizados y analfabetos, sino en el modo de comprender y razonar.

1.11. ¿Qué lengua enseñar?

El escolar está inserto en un medio con peculiaridades regionales de sistema y/o de realización, y estas presentan internamente variantes ligadas a la estratificación sociocultural (Rona, 1958). Actualmente se va extendiendo el criterio de considerar conjuntamente ambas clases de variantes y se tiende a una sociodialectología. En efecto, una lengua es un conjunto de subsistemas (dialectos / variedades diatópicas; Coseriu, 1982), cada uno de los cuales tiene vigencia en determinada región geográfica. Los dialectos se hallan en intersección, es decir, comparten conjuntos de rasgos de todos los estratos: fonológico, morfológico, etc., y se diferencian en otros, sea en partes del sistema, sea en las normas de concreción del sistema. El *sistema*, según Coseriu (1962, p. 97) es “una entidad abstracta, “una red de funciones””, es decir, “un conjunto de oposiciones funcionales” (Ib.); la *norma* son las “realizaciones obligadas” del sistema, las “imposiciones sociales y culturales”, y “varía según la comunidad” (Ib.).

Ejemplos de subsistemas diferentes en la variación dialectal son la existencia en el castellano de los fonemas /θ/ y /s/ (como en *caza / casa*), frente a /s/ en el español de América (para ambos significados); la existencia en el dialecto castellano de las formas pronominales y verbales de 2ª persona *tú cantas / usted canta // vosotros cantáis / ustedes cantan*, frente al subsistema de América, que reduce los plurales a *ustedes*. La diferencia *tú cantas* —vigente en la Península y gran parte de América— y *vos cantás* —propia de gran parte de la Argentina— es una diferencia de norma, ya que *tú* y *vos* y los sufijos verbales *-as*, *-ás*, manifiestan los mismos rasgos semánticos (‘2ª pers’ ‘sing’ ‘confianza’). También son diferencias de norma en distintas regiones las realizaciones de /s/ implosiva: [bóske] en México (y otras zonas), pero [bóhke] en toda la Argentina, excepto en Santiago del Estero, donde se mantiene un alófono [s] tenso (Vidal de Battini, 1964; pp. 108-110); o las realizaciones de *r̄* en la Argentina: alófono vibrante [r̄] en la zona rioplatense, y rehilado [r] en varias provincias.

Todos los fenómenos ejemplificados CORRESPONDEN AL NIVEL CULTIVADO DE LAS RESPECTIVAS REGIONES DIALECTALES, ES DECIR, AL NIVEL CULTO O ESTANDAR, que es el propio de la escuela, la prensa, la administración, los manuales de estudio, las reuniones (congresos, conferencias) nacionales e internacionales, etc. En este nivel, el resto de los fenómenos fonológicos (por ejemplo, la mayoría de las demás consonantes), morfológicos (los demás pronombres, formas verbales, etc.), y la ma-

yoría de las construcciones sintácticas, son comunes a todos los dialectos. Estos fenómenos comunes constituyen el núcleo o centro de la lengua general.

Los niveles menos cultivados de cada dialecto se caracterizan por normas diferentes a las del nivel estándar. Frente a las formas estándar rioplatenses [loh góles], *no hables, esté, vereda, se me cayó*, aparecen las formas subestándar [lo góle], *no hablés, estea, vedera, me se cayó*, etc. Rona (1958) esquematiza estas diferencias diastráticas del siguiente modo:

Dialectos ∅

Nivel culto -----

Nivel 2º..... -----

Nivel 3º.... -----

etc.

Las relaciones verticales en cada dialecto se entienden como diferencias socioculturales y de nivel de educación. Pero, como dice Hernández (1992):

De hecho, ninguna lengua estándar favorece las diferencias sociales o de grupo, sino que son los dialectos o las variantes sub-estándares, de ámbito restringido, los que tienden a perpetuar la estratificación social discriminadora. (p. 356)

Otra variedad es la diafásica (de registros o estilos), que se entrecruza con las anteriores y comprende diferencias según la situación de los hablantes: sexo, edad, generación, relaciones entre los interlocutores, grupos sociales y profesionales (las lenguas especiales o técnicas de oficios, deportes, ...), tipos de discurso (formal, familiar, ...), tema, tipos textuales (exposición, narración, ...), etc. (Zamora Salamanca, 1985, pp. 244-246).

Hernández señala la progresiva neutralización de diferencias entre habla urbana y rural por la migración del campo a la ciudad; la indiferenciación del habla de hombres y mujeres, de jóvenes y (algunos) adultos, o la adopción de las normas de las capitales, por la influencia de los medios de comunicación de masas. Así, en la provincia de Corrientes —que tradicionalmente distinguía *raya* y *ralla* con /j/ y /l/, respectivamente (Vidal de Battini, 1964)—, se observa en la actualidad una vacilación en el sistema y la norma (Kovacci, 1987); una palabra como *oyendo* se realiza como [ojéndo] o cómo [ozéndo], y *olla* es pronunciada alternativamente, hasta por un mismo hablante, con [j], [l] y [z], variante esta última propia de Buenos Aires. Además, en lengua oral (medios de comunicación) y en lengua escrita (diarios, y en menor medida otros textos) que debiera pertenecer al nivel estándar, se observan en Buenos Aires —en los últimos años con frecuencia creciente— fenómenos gramaticales que indican o bien descono-

cimiento de normas aún vigentes y reconocidas por otros hablantes cultos, o bien el desprejuicio por ellas (radio y TV: *el sartén, la pus, este agua*, entre otros casos; radio, TV y diarios: *apreta, tradució, satisfacieron, producieron, mercado automotriz, “fosfeno” es una palabra de tipo griega, todavía no se descubrieron a los autores, hubieron manifestaciones*, etc.).

Angel Rosenblat (1967) señalaba que la madre corrige el *sabo* o el *andé* de su hijo, o se enmienda el habla del inmigrante o del extranjero de acuerdo con los modos de expresión (las normas) de la colectividad, ya que ciertos criterios de corrección son “inherentes” a toda comunidad e integran “su fuerza de cohesión social”; pero no existen solamente para el lenguaje: toda sociedad “implica comunidad de usos, en la manera de comer, en la vestimenta, en una serie de actos ceremoniales, desde el nacimiento o la boda hasta la muerte”. Y acerca del origen y el porqué de las normas, Rosenblat afirma:

La convivencia y colaboración de sectores sociales diversos trae, inevitablemente, una nivelación. Y el problema lingüístico y cultural es: ¿nivelación hacia abajo o nivelación hacia arriba? // Pero, ¿ [...] por qué va a ser la norma [de la gente culta] superior a las otras? Sin duda porque la lengua no es sólo un instrumento utilitario de comunicación, sino además producto y expresión de una cultura. [...] Su instrumento inicial es la escuela; sus medios supremos la radio, la televisión, la prensa, el libro.

La última afirmación acerca de los “medios supremos”, vemos que no se cumple como debiera. Finalmente, haciendo suya la declaración del Congreso sobre el Presente y el Futuro de la Lengua Española, celebrado en Madrid en 1963, Rosenblat sostiene

[la necesidad] de franca aceptación de la pluralidad de normas de ejemplaridad existentes en el nivel del habla culta de los varios países hispánicos, pluralidad que no afecta realmente a la unidad esencial de la lengua como instrumento de comunicación panhispánica.

Los lingüistas que se han preocupado también por los problemas de la enseñanza de la lengua coinciden en recomendar el acceso del niño, por obra de la escuela, desde sus peculiaridades locales y familiares —sin desdeñarlas— al dominio de la lengua estándar de la región (a su vez inserta en la del país, y ésta en la del mundo hispánico). En este sentido, en nuestro país es precursor el libro *El español de la Argentina*, de Berta E. Vidal de Battini, publicado en 1954, y subtítulo “Estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias”. Con actualizaciones y reelaboración de materiales, la segunda edición apareció en 1964. La

obra le había sido encargada a la autora por el Consejo Nacional de Educación para que los maestros tuvieran un “recurso didáctico concreto” que les permitiera “elevarse desde la realidad de la lengua viva que hablan sus alumnos y los hombres de su comarca hacia el ideal de lengua culta que es el objeto de su enseñanza” (p. 9). Sin embargo, la mención del libro es de rigor en obras eruditas que traten la dialectología del español. Ana María Barrenechea señalaba en el volumen: “No había hasta ahora, en ningún país de habla hispánica, un libro dedicado a los maestros, que les proporcionase el instrumento indispensable de trabajo para conocer las diferencias dialectales y su estimación cultural”. De modo similar se expresaba Rona (1965). Rosenblat, en el Prólogo, situaba la obra en la huella de Andrés Bello, quien con sus *Advertencias sobre el uso de la lengua castellana* dirigidas a padres, maestros y profesores (1834), influyó en la corrección de formas del habla de los chilenos en el siglo pasado (entre ellas la erradicación del *vos* en la lengua culta). Dice Vidal de Battini:

Los hábitos lingüísticos se adquieren, se olvidan o se modifican como todos los hábitos: constituyen un problema de educación. El maestro tendrá que comenzar por cuidar su propio lenguaje y prestar mayor atención y tiempo al estudio de la lengua; pero es que el maestro ha de estar aprendiendo siempre y su ejemplo ha de ser la más perdurable de sus lecciones. (p. 15)

Desde la aparición de *El español de la Argentina* la dialectología ha ido aportando nuevos datos y ampliando otros con estudios más pormenorizados (entre estos: Abadía e Irigoyen, 1980; Biondi, 1991; Donni de Mirande, 1978, 1991, 1992; Fernández y Nogués, 1986; Fontanella de Weinberg, 1987; Kovacci, 1987, 1992a, 1992b; Malanca de Rodríguez, 1981a, 1981b; Martorell y Rossi, 1984, 1986; Moreno de Albagli, 1985; Pacios de Albiero, 1983; Rojas, 1980; una bibliografía completa es Donni de Mirande, 1994). Acerca de la dialectología en su relación con la actividad escolar existen interesantes trabajos en el ámbito hispánico (Requejo de Medjugorac, 1983; Rodríguez Fonseca, 1986; Vaquero, 1978, 1993; Morales de Walters, 1978, 1989; Peronard, 1978; Bravo Ahuja, 1992). Es necesario ampliar la investigación en este último aspecto. La Academia Argentina de Letras tiene como una sus principales tareas observar y recoger el léxico y otras formas del habla de la Argentina, considerándolos según sus diferencias diatópicas (Noroeste, Cuyo, ...), diastráticas (rural, vulgar, ...), diafásicas (familiar, formal, ...; despectivo, irónico, ...; deportes, música, ...), etimológicas (guaraní, italiano, ...) y diacrónicas (usábase, poco usado, etc.). Lo hace en varias publicaciones: el *Boletín* semestral, y volúmenes como los aparecidos en 1994. En 1994a incluye hasta el vocabulario más reciente (*barrabrava*, *trucho*, etc.).

La inserción del niño en la escuela puede tropezar con dificultades de diversa medida, en particular si ese niño desconoce los comportamientos y el lenguaje propio de la escuela: es el caso de los que proceden de ámbitos rurales apartados o de regiones de contacto lingüístico y/o étnico (aborígenes, inmigrantes, zonas de frontera). Camblong (1985), refiriéndose a la composición multiétnica de la población de la provincia de Misiones, señala el importante papel que puede cumplir inicialmente en la relación maestro-alumno, junto con el predominio del lenguaje afectivo, la apertura del canal de comunicación mediante el ejercicio de la función “fática” del lenguaje (Jakobson, 1960), propuesta sobre el concepto de “comunidad fática” de Malinowsky [1923]:

La ruptura del silencio, la comunión de las palabras es el primer acto para establecer lazos de compañerismo [...] los lazos de unión se crean por un mero intercambio de palabras. [...] Cada expresión es un acto que cumple la finalidad directa de vincular el oyente al hablante por un nexo de algún sentimiento social o de otra clase. (pp. 329-330)

Establecido este tipo de contacto, podrá iniciarse el intercambio lingüístico como instrumento de expresión, de apelación, de transmisión del pensamiento (Barriga Villanueva, 1992).

Existen pruebas de la percepción de las variedades lingüísticas por los niños. Un caso es el de la niña de 7 años que distingue las realizaciones de la palabra *pollo* como [pózo], [pójo] y [pólo], la primera como forma espontánea —dicha en Buenos Aires—, la segunda como propia de Tucumán, de donde procede su padre, y la tercera como la que la maestra enseñó al introducir la letra *ll* (cfr. Ferreiro y Teberosky, 1985, pp. 318-321). Por otra parte, los niños de Buenos Aires, que emplean el voseo como norma culta, y que conocen por las series televisivas el tratamiento tuteante (español, mexicano, etc.), adquieren la conciencia de esa diferenciación (y de otras de otros órdenes: el futuro perfecto de indicativo, cierto vocabulario, etc.): no es extraño oír que los niños pequeños se tuteen mientras juegan imitando la acción de la pantalla, para volver, una vez terminado el juego, al tratamiento voseante. El conocimiento pasivo se hace activo en la situación imaginaria. La investigación educativa debería servirse de este conocimiento para elaborar modelos de referencia y de refuerzo de la conciencia de la unidad de la lengua y la legitimidad y límites de su diversidad (Kovacci, 1992a).

Señala Hudson (1992) que si el aprendizaje parte del habla del niño en su medio social y cultural para dirigirse gradualmente a alcanzar el dominio de la lengua estándar, el primer aspecto por el que la gramática debe ser parte de la enseñanza de la lengua materna es estudiar el habla del alumno, compararla con las

formas escolarizadas, y sostener de ese modo el respeto por las peculiaridades lingüísticas en su contexto propio.⁶ La comparación entre formas de expresión permitirá ir introduciendo las variantes adecuadas para adquirir natural y sostenidamente el desempeño correcto en la lengua estándar, cuyas propias características se ligan —como hemos señalado— a variables diatópicas, diastráticas y diafásicas. En Corrientes —y el resto de la zona guaraníca— pueden aparecer formas subestándar como *nadie no te apura* o *nunca no lo vi* (Kovacci, 1987; Abadía e Irigoyen, 1980), en lugar de las generales *nadie te apura / no te apura nadie* y *nunca lo vi / no lo vi nunca*, respectivamente. El maestro o un alumno puede escribir ejemplos como éstos en columnas enfrentadas como C (Corrientes) y G (general). Los niños observarán las diferencias y podrán llegar a las generalizaciones adecuadas acerca de N (*nadie, nada,...*) y de n (*no*), formulándolas como reglas:

REGLA PARA C: N n preceden al verbo juntas.

REGLA PARA G: N n no pueden preceder juntas al verbo; por lo tanto:

a) si N precede, n desaparece

b) si n precede, N aparece después del verbo.

Se evidencia que la preparación del maestro y del profesor debe ser muy sólida, tanto en lo que toca a los contenidos —aquí el delicado problema de las variedades de uso—, como a las estrategias didácticas que permitan a los alumnos el descubrimiento de las analogías, de las regularidades de los fenómenos (es decir, de los sistemas subyacentes), y de sus correspondencias.

Finalmente cabe observar que la ortografía, que tiene carácter instrumental para la escritura y la lectura, es un código único para la representación de las expresiones de cualquiera de las variedades de uso, que asegura la uniformidad —y, por lo tanto, la inteligibilidad— de la escritura en el mundo hispánico. Su base sigue principios fonológicos, históricos y etimológicos; los dos últimos tienen valor distintivo de significados que, en muchos casos, no pueden discriminarse en la lengua oral (*el perro de caza / el perro de casa* en el español de América tienen una sola realización fonémica: /kása/). El aprendizaje de la ortografía debe empezar

⁶ Hay que distinguir también la noción de “propiedad” (Alonso y Henríquez Ureña, I, § 7). Propiedad es el uso de la expresión adecuada al pensamiento que se quiere manifestar y a la situación en que aquella se emite: *refalar, vedera*, por *resbalar, vereda*, pueden emplearse con propiedad si responden a los conceptos que el hablante desea expresar, pero las dos primeras son expresiones incorrectas en la lengua estándar; en cambio, es impropio decir *se detuvo en el dintel* si se intenta hablar del “umbral”.

con la enseñanza de la escritura y afianzarse a lo largo de la Educación General Básica (debería estar consolidado en el séptimo grado), ligado a la adquisición del vocabulario, a la copia con cuidado de la caligrafía (Pérez Sanz, 1993) y la supervisión del docente, a la práctica diaria de la lectura, en particular en voz alta con articulación correcta y clara, y al dictado de comprobación, actividades todas que contribuyen a fijar la atención, a afianzar la memoria motora y visual, a la reflexión sobre la uniformidad ortográfica (*trajo, traje*) o su diferencia (*dirige, dirijo*) en las relaciones paradigmáticas. La puntuación es parte de la ortografía; los fenómenos que se representan con los signos de puntuación tienen carácter suprasegmental (junturas, entonación) y su presencia se correlaciona con unidades de sentido (oraciones) o con divisiones incluidas en ellas, que coinciden con divisiones sintáctico-semánticas (Alonso y Henríquez Ureña, I, § 150). Una investigación llevada a cabo en San Juan en 5º grado (Romo de Merino *et al.*, 1991), comparando un grupo ejercitado sistemáticamente en el manejo de la puntuación para delimitar oraciones y otro grupo testigo, librado al aprendizaje ocasional, muestra un resultado sensiblemente mejor en el primer grupo respecto del segundo. Los maestros y profesores, naturalmente, deben poseer una ortografía perfecta.

En los últimos años de la EGB la reflexión sobre la ortografía y el origen de ciertas palabras, o la lectura de textos (*El Conde Lucanor*, capítulos del *Quijote*, obras del siglo XIX, etc.), motivarán la necesidad de los conceptos de diacronía y etimología, y la introducción de conocimientos sobre la historia de la lengua (Lapesa, 1980).

2. La literatura

En el *continuum* de las variedades de uso de la lengua se halla la literatura, entendida como creación estética en primer término. Mientras la lengua estándar en textos expositivos (clases, manuales, resúmenes, exposiciones orales, etc.) está presente en todas las asignaturas escolares, es en la clase de Lengua donde encuentra su lugar específico el texto literario. Más aún, en la clase de Lengua se estudian textos de todo tipo, pero⁷

la literatura es lenguaje liberado de la responsabilidad suprema de información [...]; las responsabilidades supremas de la literatura, su razón de ser ontológica, se encuentran fuera de su utilidad inmediata y de su verificabilidad.

⁷ George Steiner, citado por Fernando Lázaro Carreter en su *Estudios de lingüística*, 1980, Barcelona, Crítica, p. 179.

De allí derivan en gran parte, sin embargo, la ampliación del mundo, el cultivo de la sensibilidad y de la inteligencia crítica, la apertura a la libertad de la imaginación, la formación cultural superior y el goce que permite la relación dialógica con las altas creaciones literarias.

Como este tema merece un documento aparte, y no me extenderé en él, me permito citar la opinión de una colega consultada,⁸ que comparto plenamente:

[El lugar de la literatura es] muy importante. Debemos volver a la unidad Lengua-Literatura eliminando la creencia de que existe una especie de “grado cero” del lenguaje (lengua informativa, referencial o como quiera llamarse) *diferente* del de la lengua literaria. La una, enseñada en clases de Lengua; la otra, de Literatura. (No acuerdo en absoluto con la idea de “violación” como recurso estético). [...] Los textos literarios son, empero, modelos *sociales* de belleza —que por eso son leídos, releídos, publicados— y cabe que los estudiemos con especial interés.

Los textos, accesibles a las edades de los alumnos, deben ser clásicos y modernos; de varios géneros; argentinos, americanos y universales. En la EGB pueden seleccionarse y agruparse por géneros, por temas, por épocas, etc. Los fragmentos deben alternarse con la lectura de obras enteras. El docente, como en todos los casos, debe ser conocedor y sensible para orientar al lector en formación.⁹

La enseñanza de la literatura —de la lectura— sistemática se impone en el Nivel Polimodal, sin abandonar, no obstante, la práctica —y la reflexión pertinente— de los tipos discursivos instrumentales: notas de clase, resúmenes, informes de investigaciones, reseñas de libros o textos más breves, debates, etc.

3. La alfabetización inicial

Un problema aparte es, en el inicio de la educación primaria, la adquisición de la escritura y la lectura.¹⁰ A principios de la década pasada, en la ciudad de Buenos Aires, el currículo de primer grado proponía la enseñanza de un “código gráfico”

⁸ Verónica Orellano de Marra, profesora asociada de Lingüística en la Universidad Nacional de San Juan.

⁹ Especialmente en la actualidad, en que la “frontera entre la alta cultura y la llamada cultura de masas o comercial” se ha vuelto borrosa (Jameson, 1991, p. 17). Apreciaciones similares manifiestan Gilles Lipovetsky en *La era del vacío* (Barcelona, Anagrama, 1986) y Alain Finkielkraut en *La derrota del pensamiento*, Barcelona, Anagrama, 1987).

¹⁰ Este apartado se basa en Kovacci, 1993.

de trece letras en determinadas palabras claves; la enseñanza de la lectura y la escritura comenzaba en la segunda mitad del primer grado; la enseñanza completa de las estructuras silábicas se prolongaba hasta tercer grado (Braslavsky, 1991). ¿Qué teoría psicológica respaldaba esta visión que subestima la capacidad cognoscitiva del niño de seis años? La misma, tal vez, que favorece lo lúdico, lo divertido, lo ligero, en detrimento de lo intelectual y del esfuerzo. La misma, tal vez, que ha obligado al maestro en la escuela primaria, y al profesor en la secundaria, a convertirse en “animador cultural” (Obiols y Di Segni, 1994, p. 100).

Una experiencia realizada en años recientes en escuelas de la ciudad de Buenos Aires se basa en las teorizaciones de Vygotsky y en una ampliación de la de Freinet (1984). El método supone, con Vygotsky, que “el niño se acerca a la escritura como una etapa natural de su desarrollo y no como un entrenamiento desde afuera”. La experiencia se vincula con los métodos globales o naturales, que parten de textos (Braslavsky, p. 22). Con apoyos iniciales en el juego y el dibujo, la observación de que los niños preescolares “dictan” a los adultos algunos mensajes que luego simulan leer, el proyecto de las Experiencias del Lenguaje (LEA) intenta estimular el desarrollo de la relación pensamiento-lenguaje mostrando el maestro que la expresión que el niño “dicta” se reproduce en la escritura; y de este modo “el niño experimenta que la escritura es lenguaje” (Ib., 27). La escritura, realizada inicialmente por el maestro, gradualmente es producida por los niños. Ajuriaguerra (1982, p. 575) señala que “todo individuo normal, dado cierto nivel de desarrollo, tiene la capacidad para escribir, pero su potencial, que depende de la integridad y maduración de varios sistemas, no puede llegar a ser eficaz si no es por medio del aprendizaje. [...] es necesaria la transcripción de formulaciones verbales en formulaciones gráficas *con sentido*” [subrayado nuestro].

Las etapas reconocidas en los resultados del método LEA, ante las consignas del maestro de escribir sobre un tema determinado, son: 1) dibujos de trazos indiferenciados, con mezcla de números y letras al azar; 2) conocimiento externo y no instrumental del sistema de escritura; 3) acceso a su uso instrumental; 4) escritura simbólica significativa, que será el paso necesario para iniciar la etapa de expansión y enriquecimiento de la comprensión y la producción de textos hacia las formas más complejas de discursos (Braslavsky, p. 36).

Algunas actividades “funcionales”: manejo del espacio, orientación, etc., suelen ser conocidas por los niños, o bien se adquieren en la práctica escolar; en cuanto al léxico específico, también funcional, comprende conceptos —que podríamos llamar “teóricos”— como renglón, arriba, atrás, letra, número, oración (Ib., p. 28). Junto con la ejercitación en el reconocimiento y la producción de paradigmas fonológico-semánticos del tipo *tos / dos; paso / peso / piso*, etc., el niño va consolidando instrumentalmente las relaciones que rigen todos los sistemas lingüísticos: las sintagmáticas y las asociativas. Progresivamente el

procedimiento se aplicará con provecho a la variedad expresiva, por conmutación de las construcciones sintácticas. Los resultados del seguimiento de la labor ya publicados muestran una dirección promisoriosa, pues se logra que el niño no delectee como un paso intermedio hacia la comprensión, muchas veces bastante alejado de ella. La experiencia, prevista para dos años, ha permitido comprobar que la adquisición definitiva de la lectura y la escritura simbólica ocurre entre fines del primer año y los primeros meses del segundo (Ib., p. 71). Las producciones escritas de estos niños fueron comparadas con las de otros, alfabetizados mediante el método de palabra generadora; mientras que los primeros construyeron textos espontáneos, variados en contenido y originales en la expresión, la mayoría de los del segundo grupo produjo textos estereotipados (del tipo *mi mamá me mima* y sus variantes; B. Braslavsky, com. personal). Es de esperar que se hagan evaluaciones similares respecto de la aplicación de métodos constructivistas que se apoyan en las investigaciones psicogenéticas de Piaget (Kaufman, 1984).

Experiencias concretas respecto del desarrollo de la conciencia léxica y fonológica (es decir, identificación y segmentación, por el juego de sintagma y paradigma, de las unidades respectivas) realizadas en Buenos Aires, se refieren en Borzone de Manrique y Gramigna (1987). Las autoras señalan también la posesión del dominio silábico, que el niño manifiesta en la interpretación rítmica de palabras y oraciones.

No es aventurado prever que los niños alfabetizados como intérpretes y productores de textos significativos recorrerán con mejores perspectivas las etapas de consolidación y expansión de su dominio de la lengua oral y escrita; y podrán, a partir del tercer grado, empezar a reflexionar sobre su propia actuación y las estructuras que manejan (ya conocen intuitivamente la noción de oración, de palabra, de sílaba, de fonema, de letra), y seguir las etapas que hemos esbozado anteriormente.

Braslavsky llama la atención acerca de la NECESIDAD DE QUE LOS MAESTROS EN GENERAL Y LOS DE ALFABETIZACION INICIAL EN PARTICULAR, ESTEN BIEN PREPARADOS Y PROPONE QUE ESTOS ULTIMOS TENGAN UNA FORMACION ESPECIAL DE UN AÑO.

4. Algunos medios y presupuestos

4.1. ¿Qué gramática enseñar?

Una gramática puede ser teórica: puede interpretar, mediante un sistema conceptual previo, la estructura de la lengua; o puede ser normativa, presentar determinadas pautas sociales o literarias adoptadas como modelos (Kovacci, 1992a). Ambos aspectos pueden concurrir, y de este enfoque, aplicado en mayor o menor

medida, contamos con gramáticas como la de Nebrija, la de Andrés Bello o la de Alonso y Henríquez Ureña, por citar aquellas cuyo objetivo no es exclusivamente escolar. Acerca de los criterios teóricos, es conocida su variedad y su diversa complejidad. Su justificación es académica. Dice Bosque (1991):

Ha desaparecido la tradicional indiferenciación que existía hasta hace no mucho entre “manuales”, “tratados” y “libros de texto”, una identificación que parecería extraña en cualquier disciplina. [...] Es la consecuencia natural de que la teoría gramatical vaya haciéndose más compleja, adquiriendo unidades nuevas, y desarrollando las antiguas, lo que tiene como consecuencia inmediata el que existan muchos “niveles didácticos”, que se corresponden con otros tantos grados de dificultad. [...] Por importantes que sean, y sin duda lo son, los propósitos normativos y los pedagógicos han dejado de ser los únicos que justifican la investigación gramatical. (p. 10)

Como disciplina científica, la gramática tiene objetivos específicos, plantea problemas y sigue desarrollos independientes de su aplicación pedagógica en los niveles preuniversitarios. Ello no implica negar que el conocimiento científico que se obtiene de la investigación pueda iluminar de manera importante pero indirecta la práctica escolar, en la renovación de conceptos o en la metodología (Kovacci, 1992a).

Bosque proponía para la escuela una gramática “descriptiva”, que consistiría en la “gramática tradicional” (Nebrija, Salvá, Bello, Alonso y Henríquez Ureña, Seco, Gili Gaya, Fernández Ramírez, la *Gramática* de la Real Academia, 1931, entre las más importantes), más algunas descripciones relativamente “ateóricas” interesantes; pero excluía la gramática “teórica” (relacional, modular, cognitiva, funcional, de estructura sintagmática generalizada, y otras; Droste y Joseph, 1991) que, en parte al menos, se trata en la Universidad. El que las descripciones sean ateóricas significa para Bosque que no se ajustan estrictamente a principios o esquemas previos de una metateoría particular. Pero de hecho, abordar un problema lingüístico implica manejar conceptos teóricos coherentes que permitan la observación y la descripción adecuadas. Como señala el autor:

Los caminos de la enseñanza y la investigación gramaticales no son necesariamente coincidentes, puesto que en otras muchas disciplinas tampoco lo son. (p. 20)

La enseñanza escolar, ajustada a la comprensión de los niños y los jóvenes, no puede, sin embargo, dejar de ser rigurosa y sistemática en sus nociones. Aquí cabe la recomendación de Bello: “una lógica severa es indispensable requisito de toda enseñanza”, evitando “en la gramática las definiciones inadecuadas, las clasifi-

caciones mal hechas, los conceptos falsos” (*Prólogo*). La Argentina tiene una tradición propia en este terreno, que arranca de la *Gramática* de Alonso y Henríquez Ureña —a su vez vinculada con las doctrinas de Bello y de Jespersen, con la concepción del lenguaje de Humboldt y de Husserl—, y que conformó la que Rona (1969) llamó “escuela lingüística argentina”, con la integración en su aparato conceptual de los avances del estructuralismo europeo y norteamericano primero, y más tarde de la semántica estructuralista y generativa, del análisis filosófico del lenguaje ordinario, de la gramática del texto (Kovacci, 1993). Los problemas principales del aprovechamiento de esta riqueza de contenidos son su incorporación a la formación profesional de maestros y profesores, y su adaptación pedagógica adecuada en los manuales escolares. La nomenclatura (“sujeto”, “sustantivo”, “tiempo”, “coordinación”, “proposición”)¹¹ consolidada ya, puede ampliarse de acuerdo con necesidades del sistema conceptual (“elipsis”, “anáfora”, “topicalización”, etc.); pero su uso depende del nivel en que se trabaje: en los primeros grados, el sufijo bien puede ser la “terminación” y el sustantivo las “cosas” o “personas”. La didáctica deberá promover la observación, la reflexión, el descubrimiento, la apertura al uso consciente del lenguaje, como hemos sugerido ya respecto de algunos puntos concretos.

4.2. ¿Cómo enseñar?

La enseñanza de la lengua no puede reducirse sólo a la clase de Lengua. Siendo éste el medio o instrumento del que todas las asignaturas se sirven para comunicar sus contenidos, la colaboración de todos los docentes involucrados se hace imprescindible para lograr resultados efectivos en la comprensión y la producción lingüística oral y escrita (incluida, claro está, la ortografía). En el área específica de Lengua, el desarrollo de la enseñanza debe ser cíclico, yendo gradualmente de lo más simple a lo más complejo, de lo elemental a lo más elaborado; y ello es, en parte fundamental, porque la evolución biopsíquica de los alumnos así lo requiere; en parte, por la lógica de sucesión de los temas y su tratamiento en el tiempo escolar disponible; y por último —aunque no lo menos importante—, porque las estructuras ya adquiridas se refuerzan con la ampliación, y sobre ellas se amplía y

¹¹ El Kingman Committee (1988), refiriéndose a dificultades de los alumnos en la referencia anafórica o catafórica de palabras como *él, ellas, los, etc.*, señala: “es importante que el alumno empiece a aplicar una regla general de referencia que muestre el conocimiento de la relación entre el pronombre y el sustantivo. Y como maestros y alumnos necesitan, en la explicación del tema, un vocablo que designe esa clase de palabras (es decir, pronombres), no hay razón para no usar el término.”

potencia también la capacidad cognoscitiva del alumno (Kovacci, 1993). Comprensión y producción deben verse en este proceso como dos caras de una misma moneda. Lingüistas y pedagogos en colaboración deberán planear las metodologías adecuadas para graduar la ejercitación en este proceso longitudinal.

En varias secciones de esta propuesta hemos señalado la importancia de que el alumno descubra por sí mismo las estructuras en los diversos planos de la lengua (fonológico, morfológico, sintáctico, léxico, textual) y su funcionamiento a partir de datos que el maestro o profesor preparan, y de la guía de éstos, o a partir de su propia curiosidad y observación. Este modo básico de aprendizaje es el que conduce al desarrollo o afianzamiento de procesos intelectuales superiores (cfr. aquí, § I.3.4), y dota al alumno de los mecanismos mismos con los que aprende. Por consiguiente, estimula la aparición o el fortalecimiento de rasgos que definen la mente creativa, tales como: curiosidad, iniciativa, interés por el contenido y su profundización, imaginación, redefinición, sensibilidad, reflexión, autocrítica, flexibilidad, ... (Reyzábal, 1993).

La tecnología actual merece considerarse como medio de apoyo del aprendizaje. Así, las computadoras permiten, entre múltiples alternativas, obtener concordancias en textos; de este modo se pueden trabajar, por ejemplo, la semántica léxica, conociendo y comparando los contextos en que aparece una palabra; la normativa, mediante el listado de determinada construcción (por ejemplo, el (de-)uso de preposiciones ante pronombres relativos); las condiciones de aparición de determinadas construcciones, etc. Estos enfoques pueden resultar operativos si se los relaciona con aspectos de la realidad e interés del alumno; por ejemplo, si se propone el análisis, el debate o la mesa redonda (tanto a los 10 años como a los 16), acerca de programas de radio y televisión dirigidos con éxito a los jóvenes, en los que la pobreza de vocabulario, la sintaxis penosa, el estilo deliberadamente antiformal y antiintelectual son la regla. Se trata de un hecho cuyas características no sólo no “estigmatizan” a sus autores, sino que “no escandalizan a nadie [...] son recibidos con la mayor complacencia” y pueden llegar a formar parte de nuevas normas (Jameson, 1991, p. 20).

4.3. La formación de los docentes y la evaluación de la enseñanza

Al examinar algunos de los contenidos de la educación en el área de lengua hemos ido señalando la necesidad de que el docente los domine a fin de conducir el aprendizaje de los alumnos. En el caso de la gramática, Hudson (1992) señala que es un instrumento para maestro y alumnos, y por consiguiente corresponde al docente:

no sólo enseñar esos instrumentos, sino también adquirirlos [para sí mismo]. Una cosa es aceptar principios y actitudes generales, como lo es el respeto por el lenguaje del niño. Pero es una tarea completamente diferente desenvolverse con conceptos como

‘sujeto’, ‘tiempo’ y ‘pronombre’ al punto de tenerse confianza para aplicarlos, para entender sus relaciones, y para explicarlos de manera simple [así como lo es saber mucha gramática] para habérselas con intervenciones imprevistas de la clase. (pp. 6 y 59)

Así pues, la primera exigencia para alcanzar los objetivos que hemos ido enumerando es la formación seria, rigurosa, de maestros y profesores, y su periódica actualización. Esta tarea compete a la Universidad e Institutos superiores; y sería de desear que la carrera de magisterio tuviera su lugar en la Universidad. Es necesario preparar a los docentes para que dominen los contenidos (véase el clásico libro de Corder, 1973; Stubbs, 1986; Hudson, 1992). De nada sirve el conocimiento de métodos y estrategias didácticas si no tiene como motivos sólidos conocimientos del contenido de las asignaturas. El mejor de los planes de estudio fracasará si el docente no tiene los instrumentos fundamentales para su puesta en práctica.

Conectada con la calidad de la enseñanza hay una exigencia complementaria: la periódica evaluación de sus logros. Y si éstos no son los esperados, se han de efectuar las correcciones necesarias aprendiendo del error. También frente a las reformas de programas, métodos, etc., es preciso evaluar la eficacia de lo hecho anteriormente y sus condiciones de aplicación. Una orientación se considerará mejor que otra a la luz de los resultados obtenidos por cada una; de ahí que las innovaciones deban someterse a prueba y cotejo antes de su aplicación generalizada.

4.4. Investigación y educación

En varios puntos hemos señalado investigaciones efectuadas sobre aspectos de la lengua de los escolares: acerca de la producción (Gili Gaya, 1972; Rodríguez Fonseca, 1977, 1986; Echeverría, 1978a, b, 1986, 1987; Morales de Walters, 1978, 1989; Hurtado, 1984; Bocaz, 1986, 1987, 1989; Albano de Vázquez, 1986-1988; Ferrari, 1991, 1993; etc.) y acerca de la comprensión (Peronard, 1985, 1989; Parodi Sweis y Núñez Lagos, 1992; Schank y Abelson, 1977; Stein, 1992; Dijk y Kintsch, 1983; etc.). La aspiración es lograr descripciones completas fonológicas, morfosintácticas, etc. (gramáticas) de la lengua de cada etapa de maduración. Este tipo de estudio objetivo —hasta ahora emprendido en Universidades y Consejos de Investigaciones—, complementado con datos del entorno sociocultural, podrá servir de fundamento científico, junto con investigaciones sobre la psicología del niño y el adolescente, para la programación y la acción racional de la enseñanza (Kovacci, 1993). Cuando hablamos de gramáticas pedagógicas, por ejemplo, lo hacemos en plural, porque nos referimos a las gramáticas propias —prototípicas— de cada edad, basadas en la producción oral y escrita de los alumnos (Kovacci, 1992c). El conocimiento de los diferentes estadios proporcionará la información adecuada

para elaborar modelos pedagógicos de desarrollo y asentamiento de las estructuras y su manejo fluido.

4.5. Selección y distribución tentativa de contenidos para la EGB

Los bloques de contenido se entienden en función de que el hecho central es la comprensión y la producción de textos; pero elementos de todos aquellos aparecen en éstos simultáneamente. Por ejemplo (tercer nivel), *felizmente* es un modalizador valorativo 'emotivo'; entra en un campo léxico-semántico (o en varios): *felizmente / desgraciadamente, ...* Es un adverbio; puede funcionar como circunstancial de un verbo: (1) *El asunto terminó felizmente*, y como marca de modalidad: (2) *Felizmente, el asunto terminó*; (1) y (2) se diferencian por la presencia / ausencia de juntura y el orden de palabras, que precisamente distinguen las funciones; se comportan de modo diferente en la relación textual de pregunta-respuesta: (1) responde a la pregunta *¿Cómo terminó el asunto?*, y (2) es respuesta a *¿El asunto terminó?* Por otra parte, (2) se parafrasea con el predicado *Es una felicidad (que el asunto haya terminado)*, predicado que presupone la verdad de la proposición sujeto; y (1) admite otra paráfrasis (*Es felizmente como terminó el asunto*). Además hay una relación morfológico-semántica entre sustantivo (*felicidad*), adjetivo (*feliz*) y adverbio (*felizmente*): estas palabras se forman sobre la base *feliz* por derivación (sustantivo) y composición (adverbio). Las letras *z / c*, que realizan el fonema /s/ en América y algunas zonas peninsulares, en el castellano y otros dialectos realizan el fonema /q/. La letra *z* se cambia por *c* ante *e, i*.

PRIMER CICLO

Plano textual oral

Conversación. Pregunta-respuesta.

Comprensión del texto instructivo (consignas).

Escucha y recitación de poemas y cuentos breves.

*Producción de descripciones y narraciones; de anuncios, globos en historietas, etc.¹²

*Juegos poéticos: rimas, sustituciones (y efectos de significado, absurdo, ...)¹³

Lectura y escritura

Enseñanza de la lectoescritura.

Lectura y comprensión de poemas y textos breves.

Redacción de poemas y cuentos breves.

Redacción de textos breves: anuncios, tarjetas de felicitación, descripciones, globos de historietas, narraciones.

Planos fónico y gráfico

Pronunciación. Articulación. Normativa (*álgun Ø álbum, ...*).

Juegos con paradigmas vocálicos y consonánticos.

Juegos con junturas (pausas) y entonación (aseverativa, interrogativa, exclamativa).

Fonema y letra. Mayúsculas; minúsculas. Espacios entre palabras.

Signos de puntuación y entonación. Acento.

Plano sintáctico

Noción de oración: unidad de sentido reconocida por la entonación.

Noción de palabra.

Noción de concordancia: *sustantivo-verbo; sustantivo-adjetivo*.

Plano morfológico

Paradigmas de palabras según las “terminaciones” (género, número, tiempo, modo indicativo e imperativo: la segunda persona).

Normativa (*hació Ø hizo*).

Familias de palabras. Sinónimos. Antónimos.

¹² El asterisco señala contenidos comunes a lengua oral y escrita.

¹³ “Ahora que vamos despacio / vamos a contar mentiras, tralalá .../ Por el mar corren las liebres / por el monte las sardinas” (cit. en Leech, 1977, p. 22).

Plano léxico-semántico

- Inventarios y empleo de palabras usuales.
- Agrupamiento por campos asociativos y léxicos.
- Iniciación en el uso del diccionario.
- Juegos con palabras (sustitución, metátesis, ...) y efectos de significado.
- Valor semántico de la entonación (interrogativa, aseverativa) y de la juntura en la coordinación (*Juan Carlos y Martín / Juan, Carlos y Martín*).

SEGUNDO CICLO

Plano textual oral

- Práctica del diálogo motivado (sucesos escolares, noticias, etc.). Escucha y expresión: respeto de los turnos, manifestación de opiniones, mantenimiento del tema, resumen final.
- Dramatización.
- *Narración de sucesos oídos o leídos, cuentos, ... Imaginar, comparar y comentar variantes de acciones, personajes, escenarios.
- *Descripción y apreciación de códigos no lingüísticos (imágenes, danza, ...). Elaboración de texto para historietas mudas, ilustraciones, etc.
- Recitado de poemas memorizados.

Lectura y escritura

- Lectura y comprensión de textos (escolares, periodísticos, literarios) informativos, narrativos, expositivos.
- Búsqueda de información en enciclopedias, textos, ... (biblioteca del aula, de la escuela).
- Redacción de resúmenes, informes, esquemas, sobre temas curriculares de otras áreas. Cartas, solicitudes, instrucciones.

Plano fónico y plano gráfico

- Lectura en voz alta. Cuidado de la articulación, pronunciación, entonación. Distinción de significados y matices semánticos por la entonación y la puntuación.
- Concurrencia de vocales en la sílaba: diptongos y triptongos. Silabeo ortográfico. Reconocimiento de sistemas fónicos de otros dialectos.
- Aspectos fónicos de la poesía: rima, metro, etc.
- Afianzamiento y mejoramiento de la ortografía. Cuidado de la claridad en los trazos de la escritura. Cópia y dictado.
- Convenciones tipográficas: títulos, tipos de letra (subrayados, ...), división en capítulos, párrafos, estrofa en poesía.

Plano sintáctico

Distinción texto, párrafo, oración.

Construcciones nominales y construcciones verbales. Concordancia, rección pronominal. Modificadores: artículo, adjetivo, adverbio. Paráfrasis y sustitución con construcciones equivalentes (“Pedro camina *lentamente* / *con lentitud* / *como una tortuga*).

Algunos tipos de oraciones unimembres.

La referencia anafórica y catafórica de los pronombres en la oración y el texto (*él, este, que, donde, ...*).

Coordinantes (*y, o, pero, así que*). Paráfrasis con conectores (*Llovía, pero salió* / *Aunque llovía, salió*).

Estilo directo y estilo indirecto.

Plano morfológico

Formación del género y del número. Palabras variables y palabras invariables.

Noción de regular e irregular. Conjugación del indicativo y del imperativo de verbos regulares. Algunas irregularidades (*-é-:-ié-; -ó-:-ué-; ...*).

Normativa (*de* \emptyset *dé; ...*).

Comparación con la morfología de otros dialectos (*vos / tú; cantás / cantas*).

Familias de palabras por derivación y prefijación. Composición.

Plano léxico-semántico

Inventario y empleo de vocabulario aprendido.

Agrupamiento por campos semánticos. Homonimia y polisemia. El contexto.

Vocabulario técnico de algunas asignaturas. Uso del diccionario.

Juegos con palabras (y efectos de significado).

TERCER CICLO

Plano textual oral

Diálogo. Exposición individual. Entrevista. Mesa redonda / debate.

Dramatización.

Lectura y escritura

Lectura en voz alta de textos escolares, noticias, textos literarios (prosa y poesía).

Teatro leído.

Lectura e interpretación de textos con ilustraciones, gráficos, etc. Lectura e interpretación de textos publicitarios.

Con textos literarios de siglos anteriores (esp. medievales), se introducen nociones de historia de la lengua.

*Narración, incluyendo narración de películas, comedias televisivas, etc.

*Exposición (resúmenes, informes), argumentación (a favor o en contra) sobre temas previamente estudiados.

Uso de bibliografía.

Cartas, notas, solicitudes. *Textos publicitarios.

Plano fónico y plano gráfico

Silabeo ortográfico. Rasgos prosódicos (entonación, acentos, junturas) y signos de puntuación (punto, coma, paréntesis, ...) y de entonación.

Afianzamiento ortográfico. Reflexión sobre la relación fonema-letra.

Comparación con sistemas fónicos de otros dialectos.

Aspectos fónicos de la poesía: rima, metro, ritmo, asonancia, aliteración, etc.

Plano sintáctico

El texto y su partición en oraciones. La oración bimembre (sujeto-predicado) y la unimembre.

Funciones sintácticas; núcleo y modificadores; modificadores del verbo.

Sustituciones en las expansiones: palabra, construcción con núcleo, construcción con conector (preposiciones), construcción recursiva (“La casa *alta* / *tan alta* / *de dos pisos* / *que tiene dos pisos*”; “Viene *hoy* / *todos los días* / *por las tardes* / *cuando lo llamo*”).

Paradigma de esquemas oracionales (SV; SVOd; SVOi; SVCirc.; etc.). Verbos que aparecen en cada uno.¹⁴

Oraciones simples y oraciones complejas: coordinativas y adjuntivas. El vocativo; expresiones parentéticas. Combinación de oraciones en otra nueva, por coordinación y subordinación.

La elipsis en el sujeto, en la coordinación, en la subordinación.

La referencia pronominal (pronombres demostrativos, relativos, indefinidos) en la oración y el texto.

Construcción de textos con cuidado de la conexión, las elipsis, la referencia pronominal.

¹⁴ Este punto se relaciona con la noción de “participante” de ‘acciones’, ‘estados’, ‘procesos’; cfr. Plano semántico.

Plano morfológico

Formación de la flexión regular / irregular, nominal y verbal.

Morfología de los pronombres personales.

Formación de palabras por prefijación, sufijación derivativa, composición, parasíntesis.

Plano léxico-semántico

Análisis semántico del léxico. Etimología de algunos vocablos. Relación de sinonimia, antonimia, hiponimia; todo-parte, ... Ampliación del léxico por metáfora.

Isotopía léxica en el texto (repetición, sinonimia, paráfrasis, ...). Noción de tema en el texto. Noción de coherencia.

Noción de participante de acciones, estados, procesos (cfr. *¿Qué hace Juan?* admite la respuesta *Trabaja mucho, pero no Es alto*).

Las oraciones según la actitud del hablante o modalidad. Recursos fónicos (entonación), morfológicos (modo verbal), sintácticos ("*Según Juan, llueve*"; expresiones parentéticas: "*Llueve, me parece*"; frases verbales: *debe / suele / puede salir*), léxicos (verbos: *sabe / dice / cree / duda*; adverbios: *dudosamente / seguramente / felizmente ...*).

Acciones que se realizan con oraciones según su modalidad (informar, pedir, prometer, amenazar, ...).

Inferencias y presuposiciones.

Algunos usos retóricos de las oraciones (interrogación y exclamación retórica; ironía; etc.).

NIVEL POLIMODAL

Comprensión y expresión

Comprensión de textos informativos, entrevistas, notas de actualidad, etc.

Producción de informes, exposiciones, textos argumentativos.

Intervención en paneles, mesas redondas; exposición y argumentación oral.

Análisis y comentario del contenido y la estructura de videos documentales o de ficción, películas, audiciones de TV, etc.

Reseña de libros, revistas, conferencias.

Crítica de cine y teatro.

Crítica de recitales, conciertos de cámara y sinfónicos, óperas (cfr. ciclo *Vamos a la ópera*, Teatro Nacional Cervantes; abonos para estudiantes, Teatro Colón).

Dudas sobre uso de la lengua: manejo de diccionarios y gramáticas. Discusión en clase sobre recursos lingüísticos adecuados para cada tipo textual, situación, tema, etc.

Literatura

Lectura y estudio sistemático de la literatura (por épocas, temas, tipos de personajes, géneros, etc.).

Los textos serán de autores argentinos, americanos, peninsulares, de distintas épocas. Se incluirán obras en lenguas extranjeras traducidas (p. ej., la *Odissea*, libros o cuentos de Julio Verne, R. L. Stevenson, A. de Saint-Exupéry, R. Bradbury, etc.). Se podrán leer pasajes en el original inglés, francés, u otra lengua estudiada en la escuela.

BIBLIOGRAFIA

- ABADÍA DE QUANT, Inés y José M. IRIGOYEN, (1980) *Interferencia guaraní en la morfosintaxis y léxico del español substandard de Resistencia*, Resistencia, Universidad Nacional del Nordeste.
- ACADEMIA ARGENTINA DE LETRAS, (1994a) *Registro del habla de los argentinos*, Buenos Aires, Academia Argentina de Letras, (1994b) *Dudas idiomáticas frecuentes. Verbos*, Buenos Aires.
- ACCETTO DE FERNÁNDEZ, Teresita, (1988) “Estudio sobre evolución cuantitativa del léxico en alumnas del nivel medio”, *Trabajos del CIL*, III, Centro de Investigaciones lingüísticas, Universidad Nacional de Córdoba.
- AJURIAGUERRA, J. de y M. AUZIAS, (1982) “Lectura y escritura”, en: E. H. y E. Leneberg, 1982.
- ALBANO DE VÁZQUEZ, Hilda, (1986-1988) “Uso de la forma pronominal de primera persona singular *yo* en el habla de niños de 4 y 5 años”, *Letras*, 17-18; pp. 119-125.
- ALCINA FRANCH, Juan y José Manuel BLECUA, (1975) *Gramática española*, Barcelona, Ariel.
- ALONSO, Amado, (1940) “Los nuevos programas de lengua y literatura”, *Revista de Filología Hispánica*, 2.
- ALONSO, Amado y Pedro HENRÍQUEZ UREÑA, (1938-1939) *Gramática castellana*, Cursos I y II, Buenos Aires, Losada.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel, (1993) *La formación de palabras en español*, Madrid, Arco Libros.
- ALVAREZ, Miriam, (1994) *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*, Madrid, Arco Libros.
- AUGST, Gerhart, (1992) “Aspects of writing development in argumentative texts”, en: D. Stein (ed.).
- AUSTIN, J.L., (1982), *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
- AVILA, Raúl, (1986) “Léxico infantil de México: palabras, tipos, vocablos”, en: *Actas del II Congreso Internacional sobre el español de América*, México, UNAM; pp. 510-517.

- AVILA, Raúl, (1992) "Diccionarios para niños: un problema de comunicación", en: R. Barriga Villanueva y J. García Fajardo, pp. 231-247.
- BALLY, Charles, (1940) "L'arbitraire du signe", *Le français moderne*, 8; pp. 193-206.
- BAPLE: *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, (1978) "Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna", Vol. VI.
- BARRENECHEA, Ana M., (1979a) "Problemas semánticos de la coordinación", en: Barrenechea, A. M. *et al.*, pp. 7-19.
- BARRENECHEA, Ana M., (1979b) "A propósito de la elipsis en la coordinación", en: Barrenechea, Ana M. *et al.*, pp. 21-37.
- BARRENECHEA, Ana M. *et al.*, (1979) *Estudios lingüísticos y dialectológicos*, Buenos Aires, Hachette.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca, (1992) "De las interjecciones, muletillas y repeticiones: su función en el habla infantil", en: R. Barriga Villanueva y J. García Fajardo, pp. 99-113.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca y Josefina García Fajardo (eds.), (1992) *Reflexiones lingüísticas y literarias*, México, El Colegio de México.
- BATTANER, María Paz, (1992) "La enseñanza del español / lengua materna. Vocabulario y léxico". Congreso de la Lengua Española, Sevilla, Pabellón de España-Instituto Cervantes.
- BELLO, Andrés, (1988) [1847] *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Arco Libros; 2 vols.
- BERNÁRDEZ, Enrique (comp.), (1987) *Lingüística del texto*, Madrid, Arco Libros.
- BIBER, Douglas, (1986) "Spoken and written dimensions in English", *Language* 62, pp. 384-414.
- BIBER, Douglas, (1991) "Oral and literate characteristics of selected primary school reading materials", *Text*, 11, pp. 73-96.
- BIONDI ASSALI, Estela, (1991) "Lenguas en contacto: el español hablado por los inmigrantes árabes en la Argentina", *Actas del III Congreso Internacional de El español de América*, Vol. 3; Valladolid, Junta de Castilla y León, pp. 1219-1232.
- BOCAZ, Aura, (1986) "Conectividad causal y temporal en la construcción de relatos en lengua materna y extranjera", *Lenguas Modernas*, 13, pp. 79-98.
- BOCAZ, Aura, (1987) "La expresión de la simultaneidad en la producción de discurso narrativo infantil", *Lenguas Modernas*, 14; 69-86.
- BOCAZ, Aura, (1989) "Los marcadores de expresión de la simultaneidad en el desarrollo de estructuras sintácticas y textuales complejas", *RLA* 27; 5-22.
- BOCK, J. Kathryn y Anthony S. KROCH, (1989) "The isolability of syntactic processing", en: G. N. Carlson y M. K. Tanenhaus, pp. 157-196.
- BOLINGER, Dwight, (1989) *Intonation and its uses*, Stanford, Stanford University Press.

- BORETTI DE MACCHIA, Susana, (1983) *Estructuras coloquiales de la interrogación en el español de Rosario*, Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- BOSQUE, Ignacio, (1990) *Las categorías gramaticales*, Madrid, Síntesis.
- BOSQUE, Ignacio, (1991) "La investigación gramatical sobre el español. Tradición y actualidad", Simposio Internacional de Investigadores de la Lengua Española, Sevilla, Pabellón de España.
- BORZONE DE MANRIQUE, Ana M. y Susana Gramigna, (1987) *Iniciación a la lectoescritura*, Buenos Aires, El Ateneo.
- BRASLAVSKY, Berta, (1992) *La escuela puede*, Buenos Aires, Aique, 2ª ed. aumentada [1ª ed., 1991].
- BRAVO AHUJA, Gloria R. de, (1992) "Educación bilingüe-bicultural en México: criterios de viabilidad", en: R. Barriga Villanueva y J. García Fajardo, pp. 261-283.
- BROWN, Gillian y George YULE, (1983) *Discourse analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BRUNER, J. S., (1966), *Studies in cognitive growth*, Nueva York, Willey & Sons.
- BÜHLER, Karl, (1979) *Teoría del lenguaje*, Madrid, Alianza.
- CAMBLONG, Ana, (1985) "Una reflexión acerca de dos funciones semióticas", *Revista Argentina de Lingüística*, 1, pp. 215-219.
- CANELLADA, María Josefa, (1968-1969), "Sobre lenguaje infantil", *Filología*, XIII, pp. 39-47.
- CANELLADA, María Josefa y John KUHLMANN MADSEN, (1987) *Pronunciación del español*, Madrid, Ed. Castalia.
- CARLSON, Greg N. y Michael K. TANENHAUS, (1989) *Linguistic structure in language processing*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- CIAPUSCIO, Guiomar E., (1989) "El texto de divulgación científica: un análisis semántico", *RLA*, 27, pp. 23-36.
- CONTRERAS, Heles, (1978) *El orden de palabras en español*, Madrid, Cátedra.
- CORDER, S. Pit, (1973) *Introducing applied linguistics*, Harmondsworth, Penguin Books.
- COSERIU, Eugenio, (1962) "Determinación y entorno", en su *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos.
- COSERIU, Eugenio, (1977) *Principios de semántica estructural*, Madrid, Gredos.
- COSERIU, Eugenio, (1982) *Sentido y tareas de la dialectología*, México, ALFAL-UNAM.
- Cox Report, (1988), DES and The Welsh Office.
- CRUSE, D. A., (1986) *Lexical semantics*, Cambridge, University Press.
- CHOMSKY, Noam, (1977) *Essays on form and interpretation*, Amsterdam, North Holland.

- CHOMSKY, Noam, (1980) *Rules and representations*, Nueva York, Columbia University Press.
- CHOMSKY, Noam, (1988) *Language and problems of knowledge*, Cambridge, The MIT Press.
- DANEŠ, František, (1964) "A three level approach to syntax", *Travaux Linguistiques de Prague*, 1; pp. 225-240.
- DANEŠ, František, (1967) "Function of sentence intonation", *Word*, 23, pp. 57-73.
- DANEŠ, František, (1971) "On linguistic strata (levels)", *Travaux Linguistiques de Prague*, 4, pp. 127-144.
- DANEŠ, František, (1974) "Functional sentence perspective and the organization of the text", en *Papers on functional sentence perspective*, ed. por F. Danes, Prague, Academia, pp. 106-128.
- DÍAZ VÉLEZ, Jorge, (1985) "Lingüística aplicada y lengua materna en la Argentina", *Revista Argentina de Lingüística*, 1, pp. 193-214.
- DIJK, Teun A. van, (1980) *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.
- DIJK, Teun A. van, (1983) *La ciencia del texto*, Buenos Aires, Paidós.
- DIJK, Teun A. van y Walter Kintsch, (1983) *Strategies of discourse comprehension*, Nueva York, Academic Press.
- DIK, Simon C., (1989) *The theory of functional grammar*, Dordrecht, Foris.
- DONNI DE MIRANDE, Nélica E., (1978) "Normas lingüísticas regionales y gramática normativa", *Lingüística y educación. Actas del IV Congreso Internacional de la ALFAL* Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- DONNI DE MIRANDE, Nélica E. et al., (1991) *Variación lingüística en el español de Rosario*, Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- DONNI DE MIRANDE, Nélica E., (1992) "El español actual hablado en la Argentina", en *Historia y presente del español de América*, Valladolid, Junta de Castilla y León, pp. 383-411.
- DONNI DE MIRANDE, Nélica E. et al., (1992) *Estudios sobre la lengua de Santa Fe*, Santa Fe, Fondo Editorial de la Provincia de Santa Fe.
- DONNI DE MIRANDE, Nélica E., (1994) "Argentina", en: *El español de América. Cuadernos bibliográficos*, Madrid, Arco Libros.
- DROP, W., (1987) "Planificación de textos con modelos textuales", en: E. Bernárdez (comp.), pp. 293-316.
- DROSTE, Flip G. y John E. JOSEPH, (1991) *Linguistic description and grammatical description*, Amsterdam-Filadelfia, John Benjamins.
- DUCROT, Oswald, (1972) *Dire et ne pas dire*, París, Hermann.
- DUCROT, Oswald, (1980) *Les échelles argumentatives*, París, Les Éditions de Minut.
- ECHVERRÍA, Max Sergio, (1978a) *Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española*, Concepción, Editorial de la Universidad de Concepción.

- ECHEVERRÍA, Max Sergio, (1978b) "Comprensión de la sintaxis: teoría y práctica", *BAPLE*, VI, pp. 31-42.
- ECHEVERRÍA, Max S., María O. HERRERA y Miguelina VEGA, (1986) "Diseño y construcción de una prueba de vocabulario pasivo: TEVI", *RLA*, 24, pp. 47-54.
- ECHEVERRÍA, Max *et al.*, (1987) "Disponibilidad léxica en Educación Media", *RLA* 25, pp. 55-115.
- FENOY, Blanca Liliana, (1987) "El efecto diferencial del contexto lingüístico en la interpretación infantil de estructuras", *Revista Argentina de Lingüística*, 3, pp. 137-147.
- FERNÁNDEZ, César y Carlos NOGUÉS, (1986) "Bilingüismo araucano-español en Neuquén", en: *Actas del II Congreso Nacional de Lingüística*, II, 71-85.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Salvador, (1985) *La enseñanza de la gramática y de la literatura*, Madrid, Arco Libros.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Salvador, (1986) [1951] *Gramática española*, Madrid, Arco Libros, 4 vols.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Salvador, (1986) *Gramática española 4. El verbo y la oración* (vol. ordenado y completado por I. Bosque), Madrid, Arco Libros.
- FERRARI, Laura, (1991), "Algunas observaciones acerca del período concesivo y su comparación con la coordinación adversativa en el lenguaje infantil", *Revista Argentina de Lingüística*, 7, pp. 115-139.
- FERRARI, Laura, (1993) "La gramática en el análisis del texto", *Revista Argentina de Lingüística*, 9, en prensa.
- FERREIRO, Emilia y Ana TEBEROSKY, (1985) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI, 5a. ed.
- FILLMORE, Charles, (1968) "The case for case", en: *Universals in linguistic theory*, ed. por E. Bach y R. T. Harms, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- FIRBAS, Jan, (1992) *Functional Sentence Perspective in written and spoken communication*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz *et al.*, (1987) "Mantenimiento y cambio de lengua en distintos subgrupos de la comunidad italiana del partido de Bahía Blanca", en: Vincenzo Lo Cascio (ed.), *L'italiano in America Latina*, Florencia, Felice Le Monnier, pp. 204-230.
- FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz, (1992) *El español de América*, Madrid, MAPFRE.
- FREI, Henry, (1942) "Ramifications des signes dans la mémoire", *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 2, pp. 15-27.
- FREINET, C., (1984) *Los métodos naturales. El aprendizaje de la escritura*, Barcelona, Martínez Roca.
- GARCÍA GARCÍA, Emilio, (1993) "La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora", *Didáctica*, 5, Madrid, pp. 87-113.

- GARNHAM, Alan, (1989) "Integrating information in text comprehension. The interpretation of anaphoric noun phrases", en G. N. Carlson y M. K. Tanenhaus, pp. 359-399.
- GILI GAYA, Samuel, (1955) *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Spes, 5ª ed.
- GILI GAYA, Samuel, (1972) *Estudios de lenguaje infantil*, Barcelona, Vox.
- GIVÓN, Talmy, (1983) "Topic continuity in discourse: an introduction", en: T. Givón (ed.), *Topic continuity in discourse*, Amsterdam, Filadelfia, John Benjamins.
- GRAINGER, Jonathan y Juan SEGUÍ, (1990) "Estructura y funcionamiento del léxico mental", *Revista Argentina de Lingüística*, 6, pp. 23-38.
- GRICE, H. P., (1975) "Logic and conversation", en Cole, P. y J. L. Morgan (eds.), *Syntax and semantics, 3: Speech acts*, Nueva York, Academic Press.
- GRUPO μ , (1987) *Retórica general*, Buenos Aires, Paidós.
- GRIMSHAW, Jane, (1990) *Argument structure*, Cambridge, The MIT Press.
- HAENSCH, Günther, (1991) "La situación de la lexicografía española en el umbral del siglo XXI", en: *Simposio Internacional de Investigadores de la Lengua Española*, Sevilla, Pabellón de España y Universidad de Sevilla.
- HAENSCH, Günther *et al.*, (1982) *La lexicografía*, Madrid, Gredos.
- HAIMAN, John, (1980) "Dictionaries and encyclopaedias", *Lingua*, 50, pp. 329-357.
- HALLIDAY, M. A. K., (1981) "Text semantics and clause grammar: some patterns of realization", en: *The Seventh LACUS Forum*, Columbia, Carolina del Sur, Hornbeam Press, pp. 31-59.
- HALLIDAY, M. A. K., (1982) *El lenguaje como semiótica social*, México, Fondo de Cultura Económica.
- HALLIDAY, M. A. K., (1985) *An introduction to functional grammar*, Londres, Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. y Ruqaiya HASAN, (1976) *Cohesion in English*, Londres, Longman.
- HEINEMANN, W. y D. VIEHWEGER, (1991) *Textlinguistik. Eine Einführung*, Tübingen, Niemeyer.
- HEREDIA, Luis D. y Beatriz BIXIO, (1991) *Distancia cultural y lingüística*, Buenos Aires, CEAL.
- HERNÁNDEZ, César, (1992) "Norma y lengua estándar", *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, ed. por G. Haltus, M. Metzeltin, C. Schmitt, Vol. VI, 1, Tübingen, Max Niemayer Verlag, pp. 354-368.
- HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta, (1984) *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*, Madrid, Siglo XXI.

- HINDS, John, (1979) "Organizational patterns in discourse", en: *Syntax and Semantics 12, Discourse and Syntax*, Nueva York, Academic Press.
- HJELMSLEV, Louis, (1961) *Prolegomena to a theory of language*, Madison, The University of Wisconsin Press.
- HOPPER, Paul J., (1979) "Aspect and foregrounding in discourse", en: *Syntax and Semantics 12. Discourse and Syntax*, ed. por Talmy Givón, Nueva York, Academic Press.
- HUDSON, Richard, (1984) *Word grammar*, Oxford, Blackwell.
- HUDSON, Richard, (1992) *Teaching grammar*, Oxford, Blackwell.
- HURTADO, Alfredo *et al.*, (1984), *Estructuras tardías en el lenguaje infantil*, México, Dirección General de Educación Especial, SEP.
- JACKENDOFF, Ray, (1983), *Semantics and cognition*, Cambridge, The MIT Press.
- JACKENDOFF, Ray, (1990) *Semantic structures*, Cambridge, The MIT Press.
- JACUBOWICZ, Celia, (1987) "Conocimiento léxico y principios sintácticos en el desarrollo de las representaciones lingüísticas", *Revista Argentina de Lingüística*, 3, pp. 107-135.
- JAKOBSON, Roman, (1960) "Concluding statements. Linguistics and poetics", en: *Style in language*, ed. por Thomas Sebeok, Cambridge, MIT Press.
- JAKOBSON, Roman y Morris HALLE, (1956) *Fundamentals of language*, Part II, 's-Gravenhague, Mouton & Co.
- JAMESON, Fredric, (1991) *Ensayos sobre el posmodernismo*, Buenos Aires, Imago Mundi.
- JONES, Linda K., (1977) *Theme in English expository discourse*, Lake Bluff, Illinois, Jupiter Press.
- JUILLAND, Alphonse y Eugenio CHANG RODRÍGUEZ, (1964) *Frequency Dictionary of Spanish Words*, Londres-La Haya-París, Mouton.
- KAUFMAN, Ana María, (1984) "Una expresión didáctica basada en el proceso de adquisición de la lengua escrita", en: José Castorina *et al.*, *Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 116-160.
- KINGMAN COMMITTEE, (1988) *Report of the Committee of Inquiring into the Teaching of English Language*, Londres, HMSO.
- KOVACCI, Ofelia, (1986) *Estudios de gramática española*, Buenos Aires, Hachette.
- KOVACCI, Ofelia, (1987) "Algunos rasgos fonéticos y gramaticales observados en el habla de la provincia de Corrientes", *Documentos del Predal Argentina*, 2, Ministerio de Educación y Justicia-OEA, pp. 14-20.
- KOVACCI, Ofelia, (1989) "La jerarquía de las funciones sintácticas", *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, LIV, N° 213-214, pp. 377-384.
- KOVACCI, Ofelia, (1990-1992) *El comentario gramatical*, Vols. I y II, Madrid, Arco Libros.

- KOVACCI, Ofelia, (1991) "Sobre la estructura de la forma de relieve con *ser* y proposición relativa", *Voz y Letra*, Málaga, 2, N° 1, pp. 39-49.
- KOVACCI, Ofelia, (1992a) "Proposiciones completivas y estructuras alternantes. Sistema y norma en el español de Corrientes", *Revista de Filología Española*, t. LXXII, pp. 687-698.
- KOVACCI, Ofelia, (1992b) "El objeto directo anafórico en el español de la provincia de Corrientes y un caso de interferencia del guaraní", en: *España y el Nuevo Mundo*, Buenos Aires, Academia Argentina de Letras.
- KOVACCI, Ofelia, (1992c) "La enseñanza de la lengua materna. La gramática". Congreso de la Lengua Española, Sevilla, Pabellón de España-Instituto Cervantes.
- KOVACCI, Ofelia, (1993) "La didáctica de la lengua materna. Experiencias en la Argentina", en: *Actas del I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español*, Madrid, CEMIP.
- LAKOFF, George y Mark Johnson, (1986), *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.
- LAMIROY, Béatrice, (1991) *Léxico y gramática del español*, Madrid, Anthropos.
- LANG, Mervyn F., (1992) *Formación de palabras en español*, Madrid, Cátedra.
- LAPESA, Rafael, (1980) *Historia de la lengua española*, Madrid, Gredos.
- LABOV, William, (1972) *Language in the inner city*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- LEECH, Geoffrey, (1977) *Semántica*, Madrid, Alianza.
- LEECH, Geoffrey, (1983) *Principles of pragmatics*, Londres, Longman.
- LENNEBERG, Eric H., (1982) "El concepto de la diferenciación del lenguaje", en: E. H. y E. Lenneberg 1982.
- LENNEBERG, Eric H. y Elizabeth LENNEBERG, (1982) *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*, Madrid, Alianza.
- LO CASCIO, Vincenzo, (1991) *Grammatica dell'argomentare*, Florencia, La Nuova Italia.
- LOCKWOOD, David G., (1972) *Introduction to stratificational linguistics*, Nueva York, Harcourt, Brace, Jovanovich.
- LONGACRE, Robert E., (1979) "The paragraph as a grammatical unit", en: *Syntax and Semantics 12. Discourse and Syntax*, ed. por T. Givón, Nueva York, Academic Press, pp. 115-134.
- LONGACRE, Robert E., (1983) *The grammar of discourse*, Nueva York y Londres, Plenum Press.
- LÓPEZ MORALES, Humberto, (1978) "Frecuencia léxica, disponibilidad y programación curricular", *BAPLE*, VI, pp. 73-86.
- LÓPEZ MORALES, Humberto, (1986) *Enseñanza de la lengua materna*, Madrid, Playor.

- LÓPEZ MORALES, Humberto, (1992) "En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular", *RLA*, 30, pp. 39-50.
- LÓPEZ MORALES, Humberto, (1993) "Producción de textos escritos: el modelo integral", en: *Actas del I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español*, Madrid, CEMIP.
- LURIA, A. R., (1976) "*Cognitive development: Its cultural and social foundations*, Cambridge, Harvard University Press.
- LURIA, A. R., (1982) "Problemas básicos del lenguaje a la luz de la psicología y la neurolingüística", en: E. H. y E., pp. 369-395.
- LYONS, John, (1977) *Semántica*, I, Cambridge, Cambridge University Press.
- MALANCA DE RODRÍGUEZ ROJAS, Alicia, (1981a) "¿Unidad o diferenciación del español? Problema visto desde Córdoba, centro continental de Argentina", *Cuaderno de Dialectología*, 1, Córdoba.
- MALANCA DE RODRÍGUEZ ROJAS, Alicia *et al.*, (1981b) "Actitud del hablante frente a su lengua. Resultados de una encuesta", *Lingüística española actual*, 3, pp. 33-74.
- MALINOWSKY, Bronislaw, (1984) [1923] "El problema del significado en las lenguas primitivas", en: C. K. Ogden e I. A. Richards, *El significado del significado*, Buenos Aires, Paidós.
- MARTORELL DE LACONI, Susana, e Iride ROSSI DE FIORE, (1984) "Resultados obtenidos con la encuesta: La actitud del hablante salteño ante su lengua", en sus *Estudios y ensayos lingüísticos y literarios*, I, Salta, Ed. Roma, pp. 37-74.
- MARTORELL DE LACONI, Susana, e Iride Rossi de Fiore, (1986) *Estudios sobre el español de la ciudad de Salta*, I, Salta, Ed. Roma.
- MATORÉ, Georges, (1953) *La méthode en lexicologie*, París, Didier.
- MATTHEWS, P. H., (1980) *Morfología. Introducción a la teoría de la estructura de la palabra* (trad. y adapt. de R. Monroy Casas), Madrid, Paraninfo.
- MINSKY, Marvin, (1975) "A framework for representing knowledge", en: *The psychology of computer vision*, ed. por P. H. Winston, Nueva York, Mc Graw-Hill.
- MOESCHLER, J., (1985) *Argumentation et conversation*, París, Hatier.
- MOLL, Luis C. (comp.), (1993) *Vygotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique.
- MORALES DE WALTERS, Amparo, (1978) "La adquisición de estructuras sintácticas complejas y la enseñanza de la lengua materna", *BAPLE*, VI, pp. 87-106.
- MORALES, Amparo, (1989) "Manifestaciones de pasado en niños puertorriqueños de 2-6 años", *RLA*, 27, pp. 115-131.
- MORENO DE ALBA, José G., (1986) *Morfología derivativa nominal en el español de México*, México, UNAM.
- MORENO DE ALBAGLI, Nélica, Delia EJARQUE, *et al.*, (1985) "La actitud del hablante culto mendocino ante su lengua", *Anales del Instituto de Lingüística* (Mendoza), 12, pp. 74-128.

- MORTARA GARAVELLI, Bice, (1988) *Manual de retórica*, Madrid, Cátedra.
- MULLER, Ch., (1965) "Fréquence, dispersion et usage", *Cahiers de Lexicologie*, 7.
- MUÑOZ, Gloria y Mónica VÉLIZ, (1983) "Incidencia del método de combinación de oraciones en la madurez sintáctica y en la calidad general de la composición", *RLA*, 21, pp. 81-86.
- NEBRIJA, Antonio de, (1989) [1492] *Gramática de la lengua castellana*, (edición de Antonio Quilis), Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.
- OBIOLS, Guillermo A. y Silvia DI SEGNI DE OBIOLS, (1994) *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*, Buenos Aires, Kapelusz.
- ONG, Walter J., (1982) *Orality and literacy*, Londres, Methuen.
- PACIOS DE ALBIERO, María S. *et al.*, (1983) "Actitudes lingüísticas de los hablantes en el nivel culto de San Miguel de Tucumán", *Boletín del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias*, 3, pp. 9-47.
- PALEK, Bohumil, (1968) "Cross-reference: a contribution to hypersyntax", *Travaux Linguistiques de Prague*, 3, pp. 255-266.
- PARODI SWEIS, Giovanni y Paulina NÚÑEZ LAGOS, (1992) "Estrategias lectoras en alumnos de educación básica", *RLA*, 30, pp. 249-261.
- PASTORA HERRERO, José F., (1990) *El vocabulario como agente de aprendizaje*, Madrid, La Muralla.
- PEÑALVER CASTILLO, Manuel, (1991) *La lingüística y la enseñanza de la lengua española en el bachillerato*, Granada, Comares.
- PÉREZ, Miguel José, (1993) "La metáfora en el habla infantil", *Didáctica*, Madrid, pp. 165-186.
- PÉREZ SANZ, María Cruz, (1993) "La escritura como apariencia: la aceptabilidad de la escritura", *Didáctica*, Madrid, pp. 157-164.
- PERONARD, Marianne, (1978) "Variación diastrática y lenguaje infantil", *BAPLE*, VI, pp. 107-126.
- PERONARD, Marianne, (1985) "Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: hacia un modelo", *RLA*, 23, pp. 19-32.
- PERONARD, Marianne, (1989) "Estrato social y estrategias de comprensión de la lectura", *Lenguas Modernas*, Chile, 16, pp. 69-78.
- PIAGET, Jean, (1983) *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Ariel.
- POTTIER NAVARRO, Huguette, (1991) *La polisemia léxica en español*, Madrid, Gredos.
- QUILIS, Antonio, (1978) "La enseñanza de la lengua materna", *BAPLE*, VI, pp. 3-29.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, (1931) *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, (1973) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, (1994) *Proyectos lexicográficos*, Madrid.
- REQUEJO DE MEDJGORAC, María I., (1983) "Propuesta para una dialectología infantil y adolescente", *BAPLE*, 11, pp. 73-82.
- REYZÁBAL, María Victoria, (1993) *La comunicación oral y su didáctica*, Madrid, La Muralla.
- RODRÍGUEZ FONSECA, Leonilda, (1977) "Modos y tiempos verbales en la actuación lingüística de niños de 5 a 6 años", *BAPLE*, 5, pp. 127-133.
- RODRÍGUEZ FONSECA, Leonilda, (1986) "Comprensión de la sintaxis en niños puertorriqueños: subordinación adjetiva", *Actas del II Congreso Internacional sobre el Español de América*, México, UNAM, pp. 452-457.
- ROJAS, Elena, (1980) *Aspectos del habla de San Miguel de Tucumán*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.
- ROMO DE MERINO, Alicia, Alicia JIMÉNEZ DE MARTÍN y Josefa BERENGUER, (1990) *La gramática en la enseñanza de la lengua materna*, San Juan, Fundación Universidad Nacional de San Juan.
- ROMO DE MERINO, Alicia y Alicia JIMÉNEZ DE MARTÍN, (1991) *La gramática en la enseñanza de la lengua materna en el nivel primario*, CONICET-UNSJ.
- ROMO DE MERINO, Alicia y Alicia JIMÉNEZ DE MARTÍN, (1993) "Los contenidos gramaticales en el nivel primario. Dos enfoques diferentes", *Anales del Instituto de Lingüística*, Universidad Nacional de Cuyo, XVI.
- ROMO DE MERINO, Alicia y Alicia JIMÉNEZ DE MARTÍN, (1993) "La madurez sintáctica y su relación con la enseñanza de la lengua materna", Informe, Universidad Nacional de San Juan.
- RONA, José Pedro, (1958) *Aspectos metodológicos de la dialectología hispanoamericana*, Montevideo.
- RONA, José Pedro, (1965) "Relaciones entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna", en: *El simposio de Cartagena*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- RONA, José Pedro, (1969) "La lingüística en la enseñanza del castellano", *Revista de la Universidad Industrial de Santander*, Bucaramanga, Colombia.
- ROSENBLAT, Angel, (1967) "El criterio de corrección lingüística. Unidad o pluralidad de normas en el español de España y de América", *El simposio de Bloomington*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, pp. 113-153.
- ROSS, John Robert, (1970) "On declarative sentences", en: *Readings in English Transformational Grammar*, ed. por R. A. Jacobs y P. S. Rosenbaum, Waltham, Mass., Ginn & Co., pp. 222-272.
- SALVÁ, Vicente, (1988) [1847] *Gramática de la lengua castellana*, I y II, Madrid, Arco Libros.
- SAUSSURE, Ferdinand de, (1959) *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada, 3ª ed.

- SCHANK, R. C. y R. ABELSON, (1977) *Scripts, plans, goals and understanding*, Hillsdale, N. J., L.Erlbaum.
- SEARLE, John R., (1969) *Speech acts. An essay in the philosophy of language*, Cambridge University Press.
- SECO, Rafael, (1988) *Manual de gramática española*, Madrid, Aguilar, 11ª edición.
- SEGUÍ, Juan, (1985) "Nuevos enfoques sobre un viejo tema: la identificación de palabras y la comprensión del lenguaje", *Revista Argentina de Lingüística*, 1, pp. 175-191.
- SEIDENBERG, Mark S., (1989) "Reading complex words", en: G. N. Carlson y M. K. Tanenhaus, pp. 53-105.
- SGALL, Petr *et al.*, (1986) *The meaning of the sentence in its semantic and pragmatic aspects*, Dordrecht, D. Reidel.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen, (1983) "Tense and aspect in oral Spanish narrative", *Language* 59, pp. 760-819.
- SIMONE, Raffaele, (1988) *Il linguaggio spiegato da una bambina*, Florencia, La Nuova Italia.
- SPENCER, Andrew, (1991) *Morphological theory*, Oxford, Blackwell.
- STEIN, Dieter (ed.), (1992) *Cooperating with written texts. The pragmatics and comprehension of written texts*, Berlín, Nueva York, Mouton, de Gruyter.
- STODOLSKY, Susan C., (1991) [1988] *La importancia del contenido en la enseñanza*, Barcelona, Paidós.
- STUBBS, Michael, (1986) *Educational linguistics*, Oxford, Blackwell.
- TERRELL, Tracy D., (1976) "Assertion and presupposition in Spanish", *Current studies in Romance linguistics*, ed. por M. Luján y F. Hensey, Washington D. C., Georgetown University Press.
- Thèses présentées au Premier Congrès des Philologues Slaves*, (1929) *Travaux du Cercle Lingüistique de Prague*, 1.
- VALENCIA, Alba, (1986) "Cómo usan el verbo los estudiantes chilenos", *RLA*, 24, pp. 35-46.
- VALENCIA, Alba y Violy Hermansen, (1985) *El léxico de los estudiantes de cuarto año medio: El verbo. Materiales*, Santiago, Universidad de Chile.
- VALLEJOS DE LLOBET, Patricia, (1990) "El léxico del iluminismo y del romanticismo en el español bonaerense", *Revista Argentina de Lingüística*, 6, pp. 47-64.
- VALLEJOS DE LLOBET, Patricia, (1992) "Evolución del léxico intelectual bonaerense en el primer cuarto del siglo XIX", *Revista Argentina de Lingüística*, 8, pp. 119-142.
- VAQUERO, MARÍA, (1978) "Enseñar español, pero ¿qué español?", *BAPLE*, VI, pp. 127-146.

- VAQUERO, María, (1993) "Norma lingüística y enseñanza de la lengua materna", *Actas del I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español*, Madrid, CEMIP.
- VARELA ORTEGA, Soledad, (1990) *Fundamentos de morfología*, Madrid, Síntesis.
- VARELA, Soledad (ed.), (1993) *La formación de palabras*, Madrid, Taurus.
- VELDE, Roger G. van de, (1992) *Text and thinking. On some roles of thinking in text interpretation*, Berlin, Walther de Gruyter.
- VÉLIZ, Mónica, (1987) "Protosubordinadores: formas de transición en el proceso de desarrollo sintáctico", *RLA*, 25, pp. 45-53.
- VÉLIZ, Mónica *et al.*, (1992) "Evaluación de la riqueza léxica en estudiantes de último año de enseñanza media", *Estudios Filológicos*, 27, pp. 59-71.
- VENDLER, Zeno, (1967) "Verbs and times", en su *Linguistics in Philosophy*, Ithaca, Cornell University Press.
- VIDAL DE BATTINI, Berta E., (1964) *El español de la Argentina*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
- VIRAMONTE DE AVALOS, Magdalena *et al.*, (1986) "Análisis de frecuencia de uso de las palabras del español de Córdoba para una finalidad interdisciplinaria", en: *Actas del II Congreso Nacional de Lingüística*, San Juan, Universidad Nacional de San Juan, III, pp. 329-333.
- VYGOTSKY, Lev S., (1992) *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.
- WAGNER, Claudio, (1985) "Propuesta de un diccionario normativo", *RLA*, 23, pp. 133-138.
- WEINRICH, Harald, (1974) *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Madrid, Gredos.
- WIGDORSKY, Leopoldo, (1983) "Vigencia del concepto de competencia lingüística en la enseñanza de la lengua materna", *RLA*, 21, pp. 87-99.
- ZAMORA SALAMANCA, Francisco José, (1985) "Sobre el concepto de norma lingüística", *Anuario de Lingüística Hispánica*, 1, pp. 227-249.

ANEXO

CRITERIO DE CONSULTA Y NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

Criterio de consulta

Encuesta

Buenos Aires, 10 de junio de 1994

Profesor/a

Sr. / Sra. ...

Universidad ...

Estimado/a colega:

El Ministerio de Cultura y Educación me ha solicitado una propuesta respecto de la integración de los contenidos de la Lingüística en los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica y la Educación Polimodal. Se me ha solicitado también una consulta a colegas, cuyos nombres y posiciones académicas deberán incluirse como anexo al documento.

A tal efecto desearía conocer sus puntos de vista acerca de todos o de algunos de los siguientes temas y propuestas.

— Adquisición de la lectura y la escritura fundada en la integración simultánea de signifiicante (grafía) y significado, para que tempranamente el código gráfico se vuelva “transparente” en favor de la comprensión y la producción de textos escritos.

— Desarrollo reflexivo de la competencia lingüística (léxico-semántica, gramatical y fonológica) como base de la comprensión y la producción de textos orales y escritos.

— Desarrollo reflexivo de la competencia pragmática, entendida como conocimiento de las condiciones y modos del uso apropiado de la competencia lingüística, de acuerdo con varios propósitos, situaciones, etc. (cfr. N. Chomsky, Rules and Representations, Nueva York, 1980, p. 224).

— *Conocimiento reflexivo de las variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas de la lengua.*

— *El delicado problema de la(s) norma(s) a partir del habla local y familiar.*

— *¿Qué se entiende por creatividad lingüística?*

— *El lugar de la literatura en la escuela.*

— *La formación (y la actualización) lingüística de maestros y profesores.*

— *Otros aspectos sobre los que usted desearía opinar.*

Le agradezco de antemano la atención que pueda prestar y le ruego una pronta respuesta.

Lo/a saludo con la consideración más distinguida.

Ofelia Kovacci

Colegas consultados

Prof. Isabel de SANTA CATALINA, Profesora asociada, Universidad de Buenos Aires. Especialidad: Lingüística.

Prof. Delia EJARQUE, Profesora titular, Universidad Nacional de Cuyo. Especialidad: Lingüística.

Prof. Alicia ROMO DE MERINO, Profesora titular, Universidad Nac. de San Juan. Especialidad: Lingüística.

Prof. Alicia GIMÉNEZ DE MARTÍN, Profesora titular, Universidad Nac. de San Juan. Especialidad: Lingüística.

Prof. Verónica ORELLANO DE MARRA, Profesora asociada, Universidad Nac. de San Juan. Especialidad: Lingüística.

Prof. Angela DI TULLIO, Profesora titular, Universidad Nac. del Comahue. Especialidad: Lingüística.

Dra. Susana MARTORELL DE LACONI, Profesora titular, Universidad Católica de Salta. Especialidad: Lingüística.

Dra. Alicia MALANCA DE RODRÍGUEZ, Profesora titular, Universidad Nac. de Córdoba. Especialidad: Lingüística.

Dra. María B. FONTANELLA DE WEIMBERG, Profesora titular, Universidad Nac. del Sur. Especialidad: Lingüística.

Dra. Berta P. de BRASLAVSKY, Profesora titular, Universidad de Buenos Aires. Especialidad: C. de la Educación.

Dra. Nélica E. DONNI DE MIRANDE, Investigadora principal, CONICET. Especialidad: Lingüística.

Prof. Guillermo F. OGILVIE, Profesor titular, Universidad de Buenos Aires. Especialidad: Lingüística.