



Cuadernos de Lingüística Hispánica

ISSN: 0121-053X

cuadernos.linguistica@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica de
Colombia
Colombia

INÉS MUZZOPAPPA, JULIA

Enseñanza de la Gramática desde la perspectiva del enfoque generativista

Cuadernos de Lingüística Hispánica, núm. 22, julio-diciembre, 2013, pp. 111-126

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Tunja-Boyacá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322229879008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Enseñanza de la Gramática desde la perspectiva del enfoque generativista*

JULIA INÉS MUZZOPAPPA**
letrasjuliaines@hotmail.com

Recepción: 21 de mayo de 2013
Aprobación: 2 de junio de 2013

* Artículo de investigación científica.

** Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO) y Profesora en Letras (Universidad de Morón, Argentina). Docente de Lingüística y Gramática del ISFD N°21 de la Prov. de Bs. As., Argentina. Docente Investigadora del Instituto Nacional de Formación Docente, entidad que subsidió las investigaciones dirigidas en los años 2009 y 2011. Actualmente orienta otro proyecto conectado con la temática de los anteriores. Integrante del equipo de investigación de la Universidad Nacional del Rosario, Argentina, en la Escuela de Posgrado de la carrera Maestría en Literatura Argentina, dirigido por la Dra. Judith Podlubne.

Resumen

Este artículo presenta resultados de una investigación desarrollada entre los años 2009 y 2011, en la localidad de Moreno de la Provincia de Buenos Aires en Argentina. Uno de los objetivos fue obtener información sobre el conocimiento del léxico de los estudiantes de niveles de estudio secundario y superior, para analizarla desde una perspectiva generativista. Algunos hallazgos permiten afirmar que los conocimientos sobre el léxico son débiles cuando se trata de pronombres clíticos, mientras que se manifiestan con precisión cuando se relacionan con el Parámetro del núcleo. Los conocimientos sobre el significado de los elementos que integran las formas léxicas suelen activar las asociaciones fonológicas y semánticas y, en menor medida, las morfológico-sintácticas. El nivel de hipotetización sobre el significado de formas léxicas desconocidas opera en muchos casos también por asociación fonológica con formas conocidas y en menor grado con el significado de los elementos léxicos que poseen los hablantes.

Palabras clave: gramática generativa- léxico- estudiantes de escuela secundaria- estudiantes de nivel superior

Grammar teaching from the perspective of the generative approach

Abstract

In this article we present a study carried out between 2009 and 2011 in Moreno, a province of Buenos Aires, Argentina. One of the objectives was to obtain information about the lexical knowledge of secondary and higher education students in order to analyze it from a generative perspective. Some results of the research affirm that lexical knowledge is weak when it concerns clitic pronouns, but it is manifested with precision when branching is used. Knowledge about the meaning of the elements that integrate lexical forms tends to enable phonological and semantic associations, as well as morphological-syntactic associations, to a lesser degree. The level of hypothesizing about the meaning of unknown lexical forms, in many cases operates by phonological association with known forms, and to a lesser degree, with the speaker's knowledge of the meaning of lexical elements.

Key words: generative grammar, lexicon, secondary school students, higher education students.

Enseignement de la grammaire dès la perspective de l'approche générativiste

Résumé

Dans ce rapport on fera connaître une recherche qui a eu lieu de 2009 à 2011, dans la municipalité de Moreno, dans la province de Buenos Aires, en Argentina. Un des objectifs a été celui d'obtenir de l'information sur la connaissance du lexique des apprenants des niveaux secondaire et supérieur, pour l'analyser dès une perspective générativiste. Quelques résultats de la recherche permettent d'affirmer que les connaissances sur le lexique sont faibles quand il s'agit de pronoms clitiques, tandis qu'ils se manifestent avec précision quand ils sont liés avec le Paramètre du noyau. Les connaissances sur le signifié des éléments qui intègrent les formes lexiques arrivent à activer les associations phonologiques et sémantiques, et d'une manière moins importante, celles morphologiques-syntaxiques. Le niveau d'hypothétisation sur le signifié de formes lexicales inconnues, opère dans beaucoup de cas, aussi par association phonologique, avec des formes connues, moins avec le signifié des éléments lexicaux qui possèdent les parleurs.

Mots clés: Grammaire générative, lexique, élèves de l'école secondaire, étudiants

Ensino da gramática desde a perspectiva do enfoque gerativista

Resumo

No seguinte informe daremos a conhecer uma pesquisa desenvolvida nos anos de 2009 e 2011, no município de Moreno da Província de Buenos Aires na Argentina. Um dos objetivos foi obter informação do conhecimento do léxico dos estudantes de ensino médio e superior, para analisá-la desde uma perspectiva gerativa. Alguns resultados da pesquisa permitem afirmar que os conhecimentos sobre o léxico são fracos quando se refere aos pronomes clíticos, mais que se manifestam com precisão quando se relacionam com o Parâmetro do núcleo. Os conhecimentos sobre o significado dos elementos que integram as formas léxicas possibilitam ativar as associações fonológicas e semânticas e em menor medida as morfológicas - sintáticas. O nível com que se faz hipóteses sobre o significado de formas léxicas desconhecidas funciona em muitos casos também por associação fonológica com formas conhecidas e em menor grau com o significado dos elementos léxicos que possuem os falantes.

Palabras chave: Gramática gerativa, léxico, estudantes de ensino médio, estudantes de nível superior.

Introducción

En este informe daremos a conocer una investigación llevada a cabo entre los años 2009 y 2011, en la localidad de Moreno en la Provincia de Buenos, de la República Argentina. La investigación corresponde a uno de los proyectos subsidiados por el Instituto Nacional de Formación Docente de nuestro país y forma parte del programa «Conocer para incidir en las prácticas pedagógicas». El área de estudio en el que se inscribe la investigación corresponde a la Lingüística y Didáctica de la Lengua que en este caso articuló dos niveles de enseñanza: secundario y superior en instituciones pertenecientes a la localidad de Moreno.

Uno de los objetivos de la investigación fue obtener información sobre el conocimiento del léxico de los estudiantes de ambos niveles de estudio, para analizarla desde una perspectiva generativista. Consideramos que existe una relación entre las deficiencias de las prácticas de lectura/escritura y el conocimiento deficiente y asistemático de la gramática de la lengua. Por tal motivo, nos preguntamos: ¿cuáles son las razones para establecer la anterior relación?, ¿cómo se manifiesta?, ¿de qué modo una enseñanza de la gramática proveniente del enfoque de la Gramática Generativa puede contribuir a mejorar las prácticas de lectura/ escritura?

El diseño de investigación se planteó como exploratorio en sus inicios, reconducido hacia la descripción y explicación y fue de base experimental. El trabajo sobre la temática de investigación se consideró necesario debido a los déficit que se observan en las producciones escritas (especialmente las de registro formal) de los estudiantes de escuela media, que perturban la continuación de estudios en el nivel superior, sin dejar de considerar que cada nivel de estudio debería ser valioso en sí mismo. Independientemente de continuar con estudios de nivel superior, un alumno escolarizado hasta el nivel medio debe tener manejo consciente y no solo intuitivo sobre su lengua, para alcanzar un buen desempeño en los distintos ámbitos de interacción social, situación que conllevaría la equidad de los ciudadanos y la igualdad de oportunidades a los que la educación, en todos sus niveles, debe tender.

En este sentido, la investigación se propuso complementar y reflexionar sobre las actuales propuestas de enseñanza de la lengua desde un marco teórico prácticamente inexplorado en nuestro país, porque si bien la Gramática Generativa se inscribe en el marco de las gramáticas estructuralistas, muchas teorías como las del Léxico y el conocimiento proveniente del área de Adquisición del Lenguaje no han sido empleados operativamente.

La gramática está presente en los planes de estudio solo para recordar que no debe ser enseñada: su importancia como saber teórico se abandonó. En un número importante de manuales didácticos del área de lengua se presenta como apéndice, como conocimiento subordinado al texto. Sumado a esto existe cierta propensión a la adopción de modas en la enseñanza de la lengua nacional. En las décadas de los 70 y 80 predominó el Estructuralismo. Los 90 fueron de la Lingüística Textual. En la actualidad existe una combinación de distintas teorías y abordajes¹ y la competencia comunicativa tiene el primer lugar. Esta priorización, pensamos, debería complementarse con la inclusión de la gramática como sustento del desarrollo de dicha competencia. Es preciso tener en cuenta que la competencia comunicativa con base en el modelo *speaking* de Dell Hymes (1971) es el conocimiento y la capacidad que tiene el hablante de usar la lengua apropiadamente en diferentes situaciones. En otros términos, implicaría saber cómo decir qué, a quien, dónde y cuándo². A la gramática le corresponde el cómo decir.

Entendemos por gramática la disciplina que propone modelos para explicar el modo en que se constituye la lengua que usamos; saber gramática implica explicar el funcionamiento del sistema de una lengua (Múgica, 2005). También acordamos en que la gramática es

La disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles. Esas propiedades, combinaciones y relaciones pueden formularse de maneras diversas y puede haber, por lo tanto, muchas gramáticas de la Gramática de una lengua (Bosque y Demonte, 1999, p. 1).

¹ Nos referimos a los Diseños Curriculares (DC) para la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

² La competencia lingüística es el conocimiento tácito de la lengua de un hablante oyente ideal que posee un grupo limitado de reglas para producir un número infinito de oraciones en esa lengua. La actuación lingüística es el uso real de esa lengua en situaciones concretas. Competencia y actuación lingüística forman parte de una de las dicotomías chomskianas. Hymes (1972) criticó esta dicotomía, debido a que la teoría generativo-transformacional «propone objetos ideales (hablante oyente) abstraídos de los rasgos socioculturales que podrían entrar en esta descripción», ya que tanto la distinción competencia/actuación como la de *langue/parole* de Saussure surgen de la observación de las fluctuaciones de la gramaticalidad del habla de los individuos, habla que no refleja directamente su conocimiento gramatical. Si se supone que el conocimiento de un hablante adulto de una lengua no fluctúa de momento a momento, tal como lo hace la gramaticalidad de sus enunciados, la tarea del lingüista será la de describir el conocimiento permanente de su lengua: su competencia lingüística.

En nuestro país, las propuestas más sustantivas de la combinación que nos propusimos investigar, entre prácticas de lectura y escritura y estudio de la gramática desde una perspectiva generativista, están siendo llevadas a cabo por Zulema Solana, Nora Múgica, Norma Desinano, Luciana Ciminari y Claudia Kocak, entre otros investigadores que han difundido sus estudios en las publicaciones del Centro de Estudios del Lenguaje de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (2004,2006). Estos estudios versan sobre el conocimiento del léxico en estudiantes de escuela primaria y secundaria.

Señalamos como antecedente importante el trabajo de Mabel Giammatteo y María de los Ángeles Basualdo, quienes desde una perspectiva cognitiva investigaron la relación entre el léxico y la comprensión textual (1998-2002) y pusieron de relieve la vinculación entre bajo dominio léxico y el resto de las habilidades lingüísticas, entre otros resultados obtenidos, que guardan relación con investigaciones llevadas a cabo en conjunto con Hilda Rosa Albano de Vázquez (2000, 2001). Otros estudios vinculados con nuestra temática son los de Soledad Varela, quien examina los vínculos entre morfología y sintaxis y los procesos de formación de palabras.

En una misma línea de trabajo, las investigaciones de Laura Kornfeld y Gabriela Resnik (2008) se detienen en cuestiones de la interfaz en algunas categorías léxicas. Una de las investigaciones de Solana (1996 a. b. 1997, 2004) tiene por objeto de estudio las oraciones subordinadas adjetivas en el marco de los postulados de Adquisición del Lenguaje. Nora Múgica investigó las propiedades de la transitividad verbal y su incidencia en el completamiento oracional adecuado; la concordancia no solo sintáctica, sino de la base léxica con respecto a los afijos que la seleccionan, en el proceso de formación de palabras; la estructura y sintaxis léxica y los elementos que intervienen en la interpretación. Susana Freidemberg y Marcela Bassano se han dedicado a explorar las distintas concepciones de gramática que subyacen en los manuales didácticos –una tarea conectada con la de Maite en Alvarado (2001)–. Luciana Ciminari y Claudia Kocak desarrollaron propuestas didácticas partiendo de la idea de que el léxico es la base para la interpretación –una de las teorías chomskianas–. Los trabajos mencionados se encuentran recopilados en *Estudios del lenguaje y Enseñanza de la Lengua* (2004).

Las investigaciones a las que hacemos referencia revelan un incremento del conocimiento léxico en los estudiantes, luego de haber abordado la temática en las aulas a partir de propuestas de trabajo desde una perspectiva generativista, centrada en los postulados fundamentales de la Teoría del Léxico. Además, algunas investigaciones (Giammatteo y Basualdo) insisten en la incorporación de estrategias múltiples que dan cuenta de cómo se interrelacionan los aspectos extralingüísticos y situacionales, los textuales, los conceptuales, y los gramaticales (morfología, léxico) en el funcionamiento del léxico, y el modo en que

se proyectan en el texto para llegar a la comprensión, que redundan en mejores prácticas de lectura y escritura y producciones independientes.³

En verdad, existe un «vacío» de propuestas didácticas que puedan combinar el ejercicio de la Prácticas de Lectura y Escritura con una reflexión gramatical sostenida en explicaciones del sistema de la lengua, que colaboren con la construcción de estructuras oracionales y textuales, que tengan en cuenta la manera en que un sujeto entiende las expresiones lingüísticas como parte de una estructura legítima, dentro de su propia lengua. Fuera del marco de las propuestas didácticas, los estudios sobre léxico son cuantiosos, especialmente en el ámbito internacional, y todos ellos comparten una base: los postulados y teorías de la Gramática Generativa o Transformacional (Chomsky).

Respecto de los modelos teóricos más actuales para encarar el estudio del léxico (que varió mucho desde la década del 80 hasta la actualidad) hay dos líneas de investigación fundamentales: el modelo proyeccionista y el neoconstructivista. Nuestro proyecto contempló ambas perspectivas, pero se sostuvo especialmente en el primero, centrado en la sintaxis (Hale, Keyser, Aronoff, Múgica, Demonte, Bartos) y en la semántica léxica (Rapaport, Jackendoff, Pustejovsky, Cuartero Otal, Wotjak). La información léxica se proyecta en la estructura oracional: una estructura oracional es el producto del despliegue de la información contenida en los elementos que constituyen la forma léxica (Chomsky).

Los trabajos de investigación que adhieren al modelo proyeccionista han probado los diferentes modos en que se lleva a cabo ese proceso y han mirado con mucha atención la *interfaz*, ese lugar de contacto entre dos o más componentes, por ejemplo, léxico y sintaxis. Por tal motivo, fue valioso examinar las relaciones entre componentes que brindaron explicaciones sobre algunas estructuras recurrentes en las producciones de los estudiantes. Las hipótesis de las que partió nuestra investigación son las siguientes:

- a. Las prácticas deficientes de lectura/escritura tienen un correlato con el conocimiento deficiente y asistemático de la gramática de la lengua.
- b. La enseñanza de la gramática desde un enfoque generativista propende hacia la reflexión acerca del conocimiento que los sujetos (escolares) poseen sobre el léxico y su relación con la sintaxis.
- c. El estudio de las relaciones entre el léxico y la sintaxis favorece la comprensión y la producción de estructuras que mejora las prácticas de lectura y escritura.

³ Nuestro proyecto tenía prevista la intervención didáctica. Debido al tiempo real de la investigación desarrollamos el objetivo vinculado a obtener información sobre el conocimiento del léxico de los estudiantes de 1er año de escuela secundaria de EET N° 2, de la localidad de Moreno. Pensamos complementar la investigación en el futuro, a partir de los resultados obtenidos en este proyecto.

El marco teórico contempló diversas perspectivas relacionadas con el problema de investigación: el planteo general, epistemológico, de la Gramática Generativa; las relaciones entre Pragmática y Gramática y los estudios sobre Teoría del Léxico. En cuanto a la primera perspectiva, la Lingüística Generativa constituye un nuevo corte epistemológico y una nueva fundación de la lingüística como ciencia. Desde el comienzo del Programa de Investigación (años 60), Chomsky se propuso explicar cómo los seres humanos conocemos y adquirimos el lenguaje, cuáles son los mecanismos cerebrales que hacen posible que todo ser humano conozca su propia lengua a pesar de la escasez de datos del entorno. Estas preguntas intentan responder en qué consiste y cómo surge el conocimiento lingüístico que tenemos en nuestra mente.

Existe *algo* privativo del ser humano, genéticamente heredado, que hace posible que adquiramos una lengua. Se trata de la facultad del lenguaje, que es biológica y nos permite aprender una lengua al entrar en contacto con otros sujetos que hablan esa lengua. Esa facultad biológica es la Gramática Universal (GU). En palabras de Chomsky «la Gramática Universal se entiende como un sistema de subteorías, cada cual con determinados parámetros de variación. Una lengua particular (su núcleo) se determina al fijar sus parámetros de estas subteorías» (Chomsky, 1986b, p. 18). En este sentido, la Teoría de la Gramática Universal es una teoría lingüística. En segundo lugar, es «un elemento de dotación biológica compartida por la especie humana» (Chomsky, 1981, p. 8) y específica para la actividad mental superior que llamamos lenguaje.

Chomsky, inmerso en la tradición estructuralista, a mediados de la década del 50, guiado por el convencimiento de que el lenguaje no es un instrumento que hay que usar, sino, sobre todas las cosas, un problema que hay que entender, reacciona contra el behaviorismo de la época, más precisamente contra el supuesto de que el conocimiento lingüístico podía explicarse en términos de «experiencia», «hábitos», «analogía», «inducción», etc. y propone un cambio de foco radical que va de la explicación de la conducta a los mecanismos de funcionamiento.

Con base en la segunda perspectiva del marco teórico, las relaciones entre Pragmática y Gramática, consideramos que el docente de Lengua debe organizar, a diferencia de otros, *una disciplina de lo conocido*. Se trata de fomentar la reflexión metalingüística y metacognitiva para transformar el conocimiento intuitivo que posee todo hablante en un conocimiento sistemático, consciente, orgánico, consistente y reflexivo. Frente a las dificultades que presentan las prácticas de lectura y escritura de muchos estudiantes es necesario interrogar a los hechos generales o particulares de su lengua. Si el objetivo institucional es formar un sujeto competente en el uso de la lengua materna, este debe presuponer necesariamente el dominio del sistema. Por lo tanto, se requiere concebir a

la Gramática y la Pragmática no como enfoques excluyentes, sino complementarios, en tanto responden a dos órdenes distintos de significancia de la lengua: uno intralingüístico y otro que relaciona la lengua con el mundo de las referencias. La complementariedad debe ser entendida no como sustitución, sino como sucesión, en el sentido que es solo a partir de la competencia lingüística que puede operar la competencia comunicativa pragmática.

María Victoria Escandell Vidal en *Introducción a la pragmática* (1996) argumenta que las explicaciones que vienen del lado de la Pragmática tienen en cuenta diferentes procesos mentales, desde el almacenamiento de la información hasta la deducción de las inferencias complejas; en cambio, los procesos gramaticales poseen un nivel autónomo, regidos por principios específicos en ese dominio. Ambos dominios utilizan capacidades cerebrales distintas. Mientras la Gramática Oracional empareja sonidos con significados, la Pragmática corresponde a una interfaz de la gramática que relaciona cada una de las oraciones y sus contextos con sus interpretaciones. De este modo, la Pragmática se convierte en un componente complementario de la Gramática.

El campo de la Pragmática son los enunciados, los factores extralingüísticos que configuran el acto comunicativo, las explicaciones funcionales y probabilísticas y la evaluación de los enunciados en términos de adecuados discursos (Searle, Austin, Skinner, Halliday). La Gramática, en cambio, se ocupa de las oraciones, limitándose a los elementos estructurales y evaluándolas en términos de corrección gramatical y, finalmente, a las explicaciones formales y falseables (Bosque, Demonte, Kovacci). Gramática y Pragmática no deben pensarse como dos tendencias contradictorias: cada uno de estos *modos de hacer* tiene su propio lugar en la Lingüística y cada uno es el necesario complemento del otro.

En cuanto a la tercera perspectiva del marco teórico, la Teoría del Léxico, y en relación con los objetivos y preguntas de investigación, queremos hacer notar que para que se produzca la reflexión sobre el conocimiento intuitivo que todo hablante tiene sobre su propia lengua, es necesario problematizarlo para abrir los caminos del conocimiento. Por ejemplo, pensar ¿por qué una estructura está mal formada o, por el contrario, bien formada?, ¿cuáles son las variaciones de interpretación y los efectos de sentido si se producen cambios, modificaciones, aunque pequeñas, en una secuencia?, ¿qué significamos en cada caso?, ¿lo mismo o algo diferente?

Con respecto al léxico, consideramos como el modelo proyccionista (Hale, Keyser), que es la mayor fuente de información, si se piensa que las estructuras están marcadas por él, pero hay estudios que muestran que el léxico no es la gran entrada de información, sino

que a medida que se produce la derivación se van produciendo las entradas léxicas, de modo conjunto⁴ (Rapaport, Jackendoff).

Hablar de léxico implica saber que puede entenderse como un conjunto de *ítems* del vocabulario, de los que da cuenta el diccionario; en otra dimensión, léxico puede remitir al conocimiento enciclopédico o saber extralingüístico; en un tercer nivel, nos referimos al léxico como un conjunto de indicaciones sintácticas, semánticas, fonológicas, a partir de las cuales se podrá lograr una estructura (una derivación). Estas especificaciones no son individuales, sino que resultan comunes a un vasto número de elementos léxicos (nombres, adjetivos, verbos, preposiciones, etc.) La última dimensión señalada es la que más nos interesó en nuestra investigación, ya que trabajamos desde la interrelación del léxico con la sintaxis y el significado. Cabe aclarar que la interrelación no es un tipo de abordaje, sino que está en la base misma de lo por abordar.

1. Metodología

Para dar respuesta a los interrogantes planteados se administró una prueba de diagnóstico a una parte de la población estudiantil de la EET N° 2 (cinco cursos de 1er año de ESB) de la localidad de Moreno (Prov. Bs. As.). La prueba consistió en el desarrollo de varias consignas elaboradas por el equipo de investigación en el año 2010. Tres integrantes del equipo tomaron las pruebas, luego de una experiencia piloto en un curso que no formó parte de la población. Esta experiencia permitió mejorar el enunciado de las consignas y medir el tiempo de resolución. El equipo se concentró en la lectura de las resoluciones del diagnóstico y elaboró dos dispositivos de recolección de datos (cuadros de doble entrada) de acuerdo con las variables y dimensiones de análisis que se debían considerar. Durante la toma de las pruebas se leyeron en voz alta las consignas y se explicó brevemente qué solicitaba cada una de ellas. Se explicitó que el diagnóstico se resolvía de modo individual. Mientras los estudiantes desarrollaban las consignas se procedió a la toma de notas sobre algunos de sus enunciados, referidos a las distintas impresiones que suscitaba la tarea. Esos enunciados se listaron y clasificaron con base en las variables y dimensiones con las que se encuentran relacionados y forman parte de los insumos para la interpretación cualitativa.

La primera consigna del diagnóstico, de elección múltiple, solicitaba el reconocimiento de oraciones adecuadas –bien construidas gramaticalmente– entre varias que conformaban un listado. En esta consigna y la tercera, de completamiento oracional, el objetivo estuvo centrado en la obtención de información sobre: a. la internalización del Principio de Predicación y b. la proyección de orden semántico de las formas léxicas

⁴ Un caso que explica este modelo está conectado con los verbos destematizados, como «dar». Verbos que han perdido su capacidad de predicción, también llamados «verbos livianos», que carecen de información para desplegar en la sintaxis.

sobre la sintaxis. La segunda consigna incluía una pregunta orientada a la metarreflexión sobre las elecciones efectuadas en la primera consigna. Se pretendía obtener información sobre los conocimientos lingüísticos que los estudiantes ponen en juego a la hora de determinar si una estructura oracional es o no adecuada gramaticalmente. La cuarta consigna, de modificación oracional, se centró en la obtención de información sobre la internalización del Parámetro del núcleo y la lengua configuracional.

A partir de la quinta consigna, la prueba focalizó las formas léxicas: el reconocimiento de los prefijos en tanto elementos constitutivos que las anteceden y la diferenciación de formas que empiezan con (re-). En las consignas seis y siete, preguntas de contraste acerca del significado de las formas indagaron sobre los conocimientos semánticos de los elementos léxicos, en este caso el prefijo (re-). En la octava consigna se retomaron las indagaciones anteriores, pero con un prefijo de negación (in-). Las tres últimas consignas (determinación de errores constructivos, elaboración de oraciones según una pauta y completamiento oracional) estaban diseñadas para recuperar información sobre el Parámetro de clíticos.

El dispositivo de recolección de datos –cuadro de doble entrada– cuenta con una entrada horizontal determinada por el número de las consignas, subdivididas en las tres o cinco opciones que proporcionaban, según los casos. La entrada vertical registra los casos analizados (128 pruebas). El mismo dispositivo se aplicó a las pruebas tomadas en nivel superior. Otro cuadro de doble entrada registra solo las respuestas adecuadas/no adecuadas. El procesamiento y análisis de datos se llevó adelante a partir de las variables y dimensiones que se detallan a continuación: a. Constituyentes oracionales. Dimensiones: a.1. sujeto (nombre, modificadores directo/ indirecto, aposición); a. 2. predicado (objeto directo/ indirecto, predicativo, complemento de régimen, circunstanciales); b. relaciones semánticas N, V, O; b. Referencialización: Dimensiones: b.1. pronominalización (anáforas, catáforas, concordancia género, número, persona gramatical); c. Completamiento oracional: Dimensiones: c.1. sintácticamente adecuado-inadecuado; c.2..semánticamente adecuado-inadecuado.

Los datos obtenidos a partir de la prueba de diagnóstico se procesaron en los cuadros de doble entrada y en informes parciales en los cuales se explicitan cantidades y porcentajes de las respuestas con base en las opciones determinadas en las consignas; las respuestas adecuadas- inadecuadas; el análisis cualitativo de los resultados focalizado en los conocimientos sobre el léxico que manifiesta el diagnóstico.

2. Interpretación y discusión de los datos

A partir de la descripción de los datos, interpretamos que la enseñanza de la lengua en las escuelas secundarias con orientación textualista se hace presente en los diagnósticos

de nivel superior a la hora de resolver consignas que solicitan la reflexión gramatical. Enunciados como «coherencia y cohesión» son frecuentes en las respuestas y se ofrecen como motivos de la inadecuación gramatical de las estructuras. Se adjudica a la coherencia y cohesión propias del texto una dimensión gramatical confusa. En cuanto a los diagnósticos del nivel secundario observamos que las expresiones «coherencia y cohesión» están ausentes de las respuestas —posiblemente porque los estudiantes no recibieron durante su educación escolar clases de lengua, desde ninguna perspectiva teórica, dado que sus etapas de estudio coinciden con el abandono completo de la enseñanza de la gramática— situación instalada en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires.

En ambos niveles de estudio, el factor semántico es el decisivo a la hora de proponer la razón de una construcción oracional adecuada o inadecuada. En escasas oportunidades, ese factor se combina con otros para resolver una situación que requiere de la reflexión sobre la lengua en un sentido gramatical. El orden de las palabras en la estructura oracional —asociado desde nuestra perspectiva de análisis con el Parámetro del núcleo y la configuración semifija en la lengua española— es un factor importante en el diagnóstico de nivel superior y tiene una baja incidencia en el de escuela secundaria.

En cuanto al léxico, los estudiantes de ambos niveles completaron estructuras oracionales con verbos destematizados⁵ («hacer»: «Juan hizo») en un alto porcentaje. Por tal motivo consideramos que los conocimientos sobre los rasgos no marcados de las formas léxicas verbales son más constantes y eficientes que los derivados de los rasgos marcados. No obstante, con verbos plenos la tendencia a completar las estructuras oracionales se presenta en ambos niveles. En este aspecto consideramos que cuando las formas verbales constituyen una oración («Comimos.») y no despliegan su información sobre la sintaxis, el hablante la repone porque capta su posibilidad. En cambio, el completamiento de estructuras oracionales con verbo intransitivo es mucho menor, puesto que el hablante reconoce en estos casos que la forma verbal no necesita desplegar en la sintaxis alguno de sus roles o argumentos, es decir, que el verbo carece de un tema u objeto.

La hipótesis de la «composición enriquecida» de Jackendoff, (1996, p. 49) supone que la interpretación de la oración puede recurrir a información o materiales que no están comprendidos en el léxico, pero que son necesarios para satisfacer requisitos de índole pragmática. Los resultados obtenidos en el diagnóstico reafirman la hipótesis del autor que nos ofrece un marco teórico para interpretar el alto porcentaje del completamiento oracional en estructuras completas desde un nivel sintáctico, pero que seguramente no satisficieron las expectativas de la población. Podemos reafirmar, por lo tanto, que el contenido sintáctico

⁵ También llamados «verbos livianos», con escasa o nula capacidad de predicación.

y el semántico intervienen en la composición y que el último comporta un grado de determinación mayor. Al respecto, el planteo de Pustejovsky (1995) también colabora con nuestra interpretación de los datos.

El autor entiende que a partir de un conjunto de significados básicos de una palabra es posible generar un conjunto mayor de significados cuando la palabra se relaciona con otras en la oración. Si pensamos en el Principio de interpretación Completa, es posible que las estructuras completas y adecuadas gramaticalmente en cuanto al nivel sintáctico, no hayan sido consideradas como tales en muchas ocasiones por algunos hablantes, debido a la ausencia del despliegue de la información léxica en la sintaxis, en especial cuando el verbo habilitaba dos lugares en la sintaxis (sujeto y objeto en el caso de «Comimos.»). La lexicalización⁶ de ciertos componentes de sentidos que en estructuras oracionales como la mencionada no pasan a la sintaxis es de escaso o nulo reconocimiento con base en los datos. Encontramos la posibilidad de interpretar el completamiento de las estructuras oracionales a partir de la relación con los adjuntos más que con los complementos, es decir, con el evento, en muchos casos, por ejemplo en «Comimos una pizza en el bar, estaba lleno y no querían dejarnos entrar»⁷: «una pizza» y «en el bar» son argumentos del verbo, pero el resto son adjuntos y remiten «al hecho de...». En un número importante de casos el completamiento oracional acude a argumentos eventivos⁸ y no solo a los léxicos.

Los conocimientos de los hablantes se extienden sobre el significado de los prefijos en formas léxicas específicas. Los significados iterativos e intensificadores son de fácil reconocimiento, mientras que las formas que se inician con (*in-*) presentan más dificultades. Pensamos que el léxico juvenil tiende a revitalizar y crear formas léxicas con (*re-*), situación que implica un margen de familiarización mayor con respecto a tal prefijo y las formas a las que se adjunta, si se compara con el uso de (*in-*). Los hablantes reconocen el significado de los elementos que integran las formas léxicas en un porcentaje importante, aproximadamente el 50 % entre ambos niveles de estudio comprendidos en el diagnóstico. Sin embargo, a la hora de identificar semejanzas y diferencias entre palabras que se iniciaban con *in-* o *in*, más del 50% de los casos examinados en nivel secundario no pudo reconocer ninguna. El resto de los casos identificó la semejanza de inicio y la diferencia de significado de las palabras.

En nivel superior, si bien el porcentaje de identificación de semejanzas y diferencias es mucho mayor, solo en un caso se advirtió que hay formas con verdaderos prefijos y otras que empiezan con *in*. Los saberes disciplinares no se hicieron presentes a la hora de

⁶ Hay otros modos de entender la lexicalización. En este caso nos referimos a los elementos que pasan o no a la sintaxis.

⁷ El ejemplo forma parte del diagnóstico de educación secundaria.

⁸ No tienen una posición en la sintaxis, aunque se lo encuentre en ella.

resolver la consigna del diagnóstico y persistieron, en cambio, los saberes intuitivos propios del hablante⁹. Consideramos que en la población de nivel secundario no es frecuente la observación de formas léxicas a partir de operaciones de contraste que permiten revertir el conocimiento intuitivo que tienen los hablantes sobre el léxico y volverlo consciente.

Otro caso en el que realizamos la misma interpretación se relaciona con la escasa capacidad de hipotetización sobre el significado de las formas (neologismos). Esta consigna fue de baja resolución en los diagnósticos de ambos niveles de estudio. Entendemos que si bien en algunas consignas se manifestó el conocimiento sobre el significado de los elementos que integran las formas léxicas, en otras como la mencionada anteriormente inciden más los aspectos fonológicos –hipótesis a partir de semejanza fonológica: es el caso de *intalar/instalar–. No se hizo presente el conocimiento del supuesto prefijo (in-) en la mayoría de los casos. En *recorchar, en cambio, la iteratividad de (*re-*) tuvo una manifestación mayor en nivel superior, mientras que en nivel secundario se presentaron otras hipótesis también en acuerdo con la semejanza fonológica: *recorchar/ encorchar/ cortar. Como se sabe las reglas de formación no solo están disponibles para interpretar adecuadamente los ítemes léxicos que no forman parte del diccionario mental, sino también para frenar una producción desenfrenada, alejada de las reglas. En este sentido entendemos que no hubo ningún caso que considerara a *intalar y *recorchar como formaciones imposibles, con lo cual comprobamos la internalización de las reglas de formación.

El conocimiento sobre el léxico en cuanto a las estructuras con errores de formación oracional no se hace presente en la población de nivel secundario de forma consciente, reflexiva, aunque los datos demuestran que en la mayoría de los casos pueden reordenar las estructuras de modo adecuado. Por lo tanto, si bien el conocimiento sobre la configuración oracional no se torna reflexivo, pueden emplearlo para advertir errores de construcción y proponer estructuras adecuadas. En nivel superior la coherencia y la cohesión reaparecen como causantes de las malas formaciones en un porcentaje considerable, por tal motivo reconfirmamos nuestra interpretación sobre la incidencia de la enseñanza de la lengua desde una perspectiva textualista que aparece como el obstáculo de la correcta formación oracional. El conocimiento del léxico es más débil cuando se relaciona con el Parámetro de la cliticización. En muchos casos se confunden las categorías léxicas, y los aspectos fonológicos se vuelven a poner en juego para efectuar asociaciones, es el caso de combinaciones como *te+ me* que produjo oraciones con «teme», «te medico», en ambos niveles de estudio.

⁹ La población de nivel superior estuvo conformada por estudiantes que habían recibido al menos tres clases sobre morfología previas al diagnóstico.

Conclusiones

Sostuvimos que formar sujetos alfabetizados requiere estudiar una lengua. Es imprescindible reflexionar sobre el conocimiento gramatical implícito que todo hablante posee y no incurrir solamente en el uso. La gramática como saber teórico fue alejada hace mucho tiempo de las aulas. Ese alejamiento puede ser uno de las causas que origina, con base en nuestra interpretación, la escasa capacidad reflexiva sobre el sistema de la lengua de la población que formó parte de la investigación.

Nos interesó saber qué conocimientos sobre el léxico poseían los estudiantes de nivel secundario de la población seleccionada, porque el léxico es la base para la interpretación (modelo proyeccionista). Esta hipótesis que formuló Chomsky y especialistas como Kayser, se comprobó en varias ocasiones. Por ejemplo, cuando la interpretación de los estudiantes se sostenía en rasgos no marcados de las categorías léxicas, especialmente el verbo, o bien cuando completaron la estructura con verbo destematizado.

Los resultados de la investigación nos permiten afirmar que los conocimientos sobre el léxico son más débiles cuando se relacionan con el Parámetro de la cliticización, mientras que se manifiestan de un modo más preciso cuando se relacionan con el Parámetro del núcleo. Los conocimientos sobre el significado de los elementos que integran las formas léxicas suelen activar las asociaciones fonológicas y semánticas y en menor medida las morfológico-sintácticas. El nivel de hipotetización sobre el significado de formas léxicas desconocidas opera en muchos casos también por asociación fonológica con formas conocidas y en menor grado con el significado de los elementos léxicos que poseen los hablantes. La tendencia al completamiento oracional con base en la mayor cantidad de información que ofrecen las estructuras oracionales se impone ante las particularidades semánticas y sintácticas de las categorías léxicas intervinientes.

En resumen, a la pregunta, ahora retrospectiva, que guió nuestra investigación: ¿qué conocimientos sobre el léxico se manifestaron en los diagnósticos de la población de educación secundaria y superior?, nuestra primera respuesta es la siguiente:

Los conocimientos sobre léxico refieren: a la cantidad y el tipo de información que puede contener y desplegar una estructura oracional, especialmente aquellas con núcleo verbal; al orden de las formas léxicas en la estructura oracional en la población de educación superior (no se hizo evidente en la de nivel medio); a los rasgos no marcados de las formas léxicas; a la estructura eventiva, los significados iterativos e intensivos del prefijo (re-) y las reglas de formación de las palabras.

Referencias bibliográficas

- Albano de Vázquez, H. Basualdo, M. Giammateo, M. (2000-2001). Competencia léxica y aprendizaje: interrelación de resultados de investigaciones realizadas en los niveles medio y superior. En: *Filología*, Nº. 1-2, pp. 31-58.
- Bosque, I. y Demonte, V. (dirs.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación. Documento de Trabajo Nº 19*. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.
- Carlino, P. (2009). Guía para la presentación del Informe final. *Convocatoria «Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas»*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Chomsky, N. (1989). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- Chomsky, N. (1999). *El Programa Minimalista*. Madrid: Visor.
- Giammateo, M. (2005). Alternancias temporales: los verbos dar y durar. En: *Algunos problemas específicos de la descripción sintáctico-semántica*. Juan Cuartero Ota y Gerd Wotjak (eds.). Verlag: Frank & Timme pp. 213-227.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En: *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. pp. 3-23.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En: *Sociolinguistics*. Eds. Pride, J. B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books. pp. 269-293.
- Jackendoff, R. (1996). *The architecture of the human language* Cambridge: MIT Press.
- Múgica, N. Solana, Z. (1999). *Gramática y Léxico*. Buenos Aires: Edicial.
- Múgica, N. (2002). *Léxico. Cuestiones de forma y de significado*. Centro de Estudios de Lingüística Teórica. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario (Argentina): Juglaría.
- Pustejovsky, James (1995). *The generative lexicon*. The MIT Press: Cambridge.
- Solana, Z. (1996). Las cláusulas relativas en la gramática infantil. En: *Revista de Letras*. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Solana, Z. (1996). Las relativas explicativas en la gramática infantil. En: *Signo y Señal*. Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Solana, Z. (1997). Gramáticas infantiles. Un intento de explicar su desarrollo. En: *Revista de Letras*. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Solana, Z. (2004). Conocimiento de la subordinación: el caso de las relativas. En: *Estudios del Lenguaje y Enseñanza de la Lengua*. Centro de Estudios del Lenguaje. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad de Rosario.