

La combinatoriedad del lenguaje

Cecilia Defagó*

Resumen

En este artículo presentamos un breve recorrido sobre los principales temas que hemos trabajado a lo largo de los últimos seis años con el equipo de investigación que junto con la Dra. Supisiche dirigimos. Para hacerlo, revisaremos la trama conceptual que articula los diferentes planteos y desarrollaremos, a modo de ejemplo, algunos de los resultados alcanzados. Algunas de las problemáticas trabajadas sirvieron de base y se plasmaron en trabajos finales y tesis de grado y postgrado, además de diversas publicaciones y producciones académicas. Las investigaciones fueron realizadas con el apoyo de la SECyT UNC (Secretaría de Ciencia y tecnología, Universidad Nacional de Córdoba), en el marco de tres proyectos de investigación, dos de los cuales (el primero y el último) formaron parte de sendos programas de investigación, donde trabajamos junto con equipos de diferentes unidades académicas de la UNC (Facultad de Filosofía y Humanidades, de Lenguas, de Psicología, de Matemática Astronomía y Física). La pluralidad de miradas sobre un mismo objeto nos permitió identificar lo esencial en el procesamiento de la lengua, reconociendo aquellas propiedades que, parafraseando a J. Searle (1994), son constitutivas, distinguiéndolas de las que son regulativas de su uso. La posibilidad de producción ilimitada de mensajes lingüísticos a partir de recursos limitados, y el hecho de que los enunciados lingüísticos sean independientes de sus contextos de producción, es debido a que el significado del todo (el mensaje) es producto de la combinatoria de las partes. De allí que nuestras investigaciones focalizaran en el análisis de la combinatoriedad propias de las lenguas. Si bien estas se dan en todos los niveles descriptivos de las lenguas, nos centramos particularmente en el nivel oracional y sintagmático, ya que ahí es donde se articulan e integran procesos de diferente naturaleza. Particularmente, trabajamos con las combinatorias sintácticas y semánticas que se dan en el nivel oracional a través de diferentes fenómenos lingüísticos y abordadas desde diferentes perspectivas teóricas. Consideramos que los resultados alcanzados permiten explicar el funcionamiento del lenguaje no solo a nivel oracional, sino más allá de la oración, e incluso reconocer su impacto pragmático. La explicitación de este funcionamiento no debería desconocerse en el ámbito de la enseñanza de la lengua, de allí que nuestras indagatorias derivaron en propuestas de enseñanza de la gramática.

Palabras clave: *lenguaje, gramática, sintaxis, semántica, combinatoriedad*

* Doctora en Filosofía (Universidad de Buenos Aires). Adjunta a cargo de Psicolingüística y titular del Seminario de Enseñanza de la Lengua II, Escuela de Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. ceciliad@ffyh.unc.edu.ar

Recibido 03/10/2020. Aceptado 12/11/2020

The combinatoriality of language

Abstract

In this article we present a brief overview of the main topics that we have worked on over the last six years with the research team that we lead together with Dra. P. Supisiche. To do so, we review the conceptual framework that articulates the different approaches and we will develop, by way of example, some of the results achieved. Some of the problems worked on served as a basis of final works and undergraduate and postgraduate thesis, as well as various publications and academic productions. The investigations were carried out with the support of the SECyT UNC, within the framework of three Research Projects, two of which (the first and the last) were part of respective Research Programs, where we work together with teams from different academic units of the UNC (Faculty of Philosophy and Humanities, of Languages, of Psychology and FAMAFA of the UNC). The plurality of views on the same object allowed us to identify what is essential in the processing of language, recognizing those properties that, paraphrasing J. Searle (1994), are constitutive, distinguishing them from those that are regulative of its use. The possibility of unlimited production of linguistic messages from limited resources and the fact that linguistic statements are independent of their contexts of production, is due to the fact that the meaning of the whole (the message) is the product of the combination of the parts. Hence, our research focused on the analysis of the combinatorial characteristics of languages. Although these occur at all descriptive levels of languages, we focus particularly on the sentence and syntagmatic level, because is where processes of different nature are articulated and integrated. In particular we work with the syntactic and semantic combinatorics that occur at the sentence level, that we analyze from different linguistic phenomena and theoretical perspectives. We consider that the results achieved allow us to explain the functioning of language not only at the sentence level, but beyond the sentence, and even to recognize its pragmatic impact. The explanation should not be ignored in the field of language teaching, hence our inquiries led to proposals for teaching grammar.

Keywords: *language, grammar, syntax, semantics, algorithm*

Combinatoria ¿sintaxis o semántica?

Desde mediados del siglo XX se han multiplicado las investigaciones que indagan acerca de las propiedades específicas de las lenguas, analizando el grado de parentesco con los otros sistemas de comunicación naturales o artificiales (Baker, 2009; Calvin y Bickerton, 2010; Longa y López Rivera, 2005; entre otros). Son muchas las taxonomías propuestas donde se enumeran los rasgos que caracterizan a los diferentes sistemas de comunicación, particularmente los naturales (Demers, 1990; Brown, 1973), a partir de las cuales pudimos identificar tres propiedades que consideramos específicas de las lenguas humanas: productividad, independencia del contexto y combinatoriedad (Defagó, 2017). Las dos primeras refieren a características del funcionamiento lingüístico, pero no nos dicen nada acerca de cómo es posible dicho funcionamiento. Sabemos que el número de mensajes lingüísticos posibles es ilimitado y si bien los intercambios que se hacen cara a cara suelen aprovechar información proveniente del contexto, las producciones lingüísticas no están necesariamente atadas al contexto para poder ser interpretadas. De allí que podemos hablar de las amebas mientras preparamos la comida, o subimos por el ascensor, aunque ni nosotros ni nuestros interlocutores nunca hayan visto una en vivo y en directo.

Los demás sistemas de comunicación natural que se han descrito, especialmente los de algunos animales e insectos, tienen la particularidad de tener un número limitado de mensajes,

a diferencia de las lenguas cuya productividad es ilimitada. La productividad ilimitada no puede ser solo producto de una mayor capacidad de memoria, ya que por más que sea mayor que la de muchos animales, no es ilimitada. Si, como sucede con muchos sistemas de comunicación animal, cada secuencia sonora estuviera ligada a un único significado, no podríamos retener más que un número finito de mensajes, los que deberían coincidir con los usados por nuestro interlocutor para poder comprendernos. Pero entonces, teniendo las lenguas el potencial de una productividad infinita, ¿cómo sería posible no caer en la incompreensión interpersonal? ¿Cómo es posible comprender mensajes lingüísticos de otros hablantes de mi lengua con quienes no comparto ni tiempo ni espacio? El hecho de que los hablantes de una misma lengua se puedan comprender mutuamente debe ser producto de alguna propiedad que subyace a la productividad ilimitada y que, suponemos, habilita también la comprensión independientemente del contexto de producción y recepción. Esta propiedad es la tercera de las arriba mencionada: la combinatoriedad; y es esta la que hace posible a las otras dos, de allí la importancia de su estudio.

La posibilidad de producción ilimitada de mensajes lingüísticos a partir de recursos limitados, y el hecho de que los enunciados lingüísticos sean independientes de sus contextos de producción, es debido a que el significado del todo (el mensaje) es producto de la combinatoria de las partes. Si bien esa propiedad fue reconocida ya por el mismo Saussure (1945), fue recién a partir de mediados del siglo XX que se comienza a indagar acerca de su naturaleza, no limitándose solo a la descripción de las combinatorias de cada lengua, sino tratando de indagar el origen de dicha propiedad. Con respecto a esto último hubo distintas líneas de interpretación: algunos consideraron que son derivadas de una lengua originaria de la que provienen todas las demás; otros sostienen que es propia de cada lengua en particular y producto de los derroteros históricos-culturales por los que pasó cada comunidad de habla (pudiendo, entonces, variar una a otra de manera ilimitada); y también existen otros que piensan que dicha propiedad es derivada de las características cognitivas de los seres humanos, por lo que su origen habría que buscarlo más en la mente de los hablantes, que en las lenguas donde se expresa.

El reconocimiento del rol de la combinatoriedad y la indagación de sus características han sido tema de análisis en diferentes momentos de la historia y fue incorporado en la definición del objeto de estudio de la lingüística propuesto por F. de Saussure (1945), también por Martinet (1960) y posteriormente por Chomsky (1965) y Halliday (2017), entre otros. La concepción de “lengua” de Saussure, entendida como “sistema de signos”, marcó gran parte de los estudios lingüísticos del siglo XX, y la noción de “valor” está en la base de la metodología de investigación adoptada por el estructuralismo lingüístico que buscaba identificar las unidades de las lenguas y sus relaciones a través de las relaciones de oposición (paradigmática y sintagmática). Sin embargo, la variedad de modalidades que asume esta combinatoria en las diferentes lenguas del planeta, y su falta de materialización o explicitación plena en su superficie (o significante), lleva a que muchos de los desarrollos teóricos y metodológicos de finales del siglo XX y principios del XXI, sigan indagando los patrones que subyacen a las ilimitadas producciones lingüísticas.

Si bien desde la década del 60 no parece haber dudas acerca de que a nivel oracional intervienen tanto aspectos sintácticos como semánticos, lo que no está claramente delimitado es dónde terminan las combinatorias sintácticas y comienzan las semánticas, ni tampoco si la primera es derivada o no de la segunda. Consideramos que según la concepción del lenguaje o lengua que se tenga y la teoría acerca de su funcionamiento que se adopte, será la interacción que entre ambos aspectos se proponga. Existen dos tradiciones teóricas al respecto (y que se desarrollaron a partir de la segunda mitad del siglo XX): aquellos que consideran que hay independencia entre la sintaxis y la semántica de las lenguas humanas, y los que proponen que la primera es derivada de la segunda. El primer grupo está encabezado

por los trabajos de N. Chomsky, quien sostiene esto desde sus primeras versiones, mientras que al segundo grupo pertenecen investigaciones de diferentes orígenes teóricos. Dentro de esto últimos, algunas propuestas se originaron en el mismo seno de la Gramática Generativa, y derivó en la teoría conocida como cómo Semántica Generativa (R. Harris, 1993), mientras que otras surgieron del seno de la lógica, motivadas por los trabajos de R. Montague (cuyos trabajos acerca de la base lógica de las lenguas naturales fueron editados por Richmond Thomason, 1974), y desarrollados por investigadores como Barbara Partee (1997), Gazdar, Klein, Pullum y Sag (1985), McCawley (1981), etcétera. En ambos casos los resultados no alcanzaron para describir ni explicar el funcionamiento combinatorio particular que tienen las lenguas humanas, los primeros por abarcar demasiados aspectos (Harris, 1993), y los segundos, por generar descripciones estructurales lejanas a las formas lingüísticas (Gamut, 1991)¹.

Dentro de la tradición que considera que la sintaxis deriva y/o es determinada por la semántica se encuentra la Gramática Sistemática Funcional (GSF). Desde esta perspectiva, el lenguaje es un recurso constituido por una red de subsistemas de opciones para la construcción e interpretación de significados. Es un sistema complejo que posee la propiedad formal de estar estratificado en niveles, estratos o subsistemas funcionales que mantienen entre sí una relación jerárquica y constitutiva. El modelo de la GSF consta de contexto, que es un elemento central y se ubica en un nivel superior; en él se hallan ‘incrustados’ los estratos semántico (sistema de significados), léxico-gramatical (sistema de expresión), por último, el estrato inferior, el fonológico (sistema de sonido). En este enfoque, el contexto integra el modelo funcional para describir el lenguaje. Por su parte, el estrato semántico es la interfaz del lenguaje con el mundo extralingüístico. Hay una jerarquización entre estratos: el superior es el semántico; el inferior, el fonológico. Esto equivale a asignar a la semántica un lugar prioritario, lo que implica que la gramática se entiende como un recurso para construir significados (Halliday y Matthiessen, 1999). La Semántica no solo se refiere al significado de las palabras, sino que constituye todo el sistema de significados de una lengua, expresado tanto por la gramática como por el vocabulario (Halliday y Matthiessen, 2004). Incluye tanto el significado conceptual como referencial que se organiza en diferentes estratos o niveles de organización (Menéndez, 2017). El significado se organiza en el estrato semántico en donde se ubican las metafunciones que, a su vez, resuenan y se realizan en el estrato léxico-gramatical.

Halliday (1975, 1982, 2017) no refiere directamente a la sintaxis, sino que habla de combinatoria paradigmática y sintagmática o sistema frente a estructura. El lenguaje como potencial de significado implica un conjunto de opciones disponibles organizadas como red de paradigmas. El carácter de opción determina que el lenguaje sea un recurso para las elecciones sintagmáticas.

Esta tradición se opone a la chomskiana que planteó desde la década del 60 la independencia entre sintaxis y semántica, y consideró a la primera como la principal propiedad de las lenguas humanas. Se centró, principalmente, en caracterizar la combinatoria sintagmática, a la que, a partir del los 80, concibió como conformada por diferentes componentes (subsistemas o niveles de representación) por los que se derivaba la información léxica (Chomsky, 1988).

Estos modelos teóricos ponen en evidencia que la concepción de lo que corresponde al plano sintáctico y al semántico y la relación entre ambos depende de los marcos teóricos que se tomen. La caracterización de qué corresponde a lo sintáctico y qué a lo semántico en las lenguas, no está claramente delimitado ni aun dentro de un mismo marco teórico. Por ejemplo, dentro de la Gramática Generativa (GG), el modelo de Principios y Parámetros (Chomsky, 1988) ubicaba a la Teoría de los Roles temáticos dentro de lo que correspondía al procesamiento sintáctico (en la estructura-P), mientras que en el Programa Minimalista

(Chomsky 1995, Berwick y Chomsky, 2016) corresponde a una información que ingresa en el lexicón desde la interfaz conceptual, es decir, una instancia previa a los cómputos (que correspondería a lo propiamente sintáctico en esa propuesta).

Dado que ambos marcos teóricos son los más difundidos en la investigación lingüística oracional, en los últimos proyectos de investigación que abordamos como equipo de trabajo, nos centramos particularmente en ellos (GG y GSF) para caracterizar la combinatoria sintáctica y semántica, incorporando también al estructuralismo, a la que consideramos en diferentes aspectos como teoría de base de ambos.

Consideramos que algunas de las razones de la dificultad que plantea el abordaje de la combinatoriedad son:

- La combinatoriedad en las lenguas no se da en un único nivel, sino en todos (fonológico, morfológico, oracional y textual).
- Las propiedades de la combinatoria en cada nivel son particulares, tanto por la naturaleza de sus unidades como, por los tipos de relaciones que establecen entre ellas.
- Las propiedades de las unidades descriptas y las de sus combinatorias (particularmente en el nivel oracional) dependen de la perspectiva de abordaje (paradigmática o sintagmática) y de la concepción que se tenga del lenguaje (como objeto cultural e histórico, o como objeto cognitivo y natural).

Con respecto al primer punto podemos decir que la combinatoriedad es una propiedad de las lenguas que se da en diferentes niveles de análisis: los rasgos distintivos (determinados en caso de las lenguas orales por los puntos de articulación y en las de señas por los parámetros de configuración manual y espacial que van a configurar la seña) se combinan entre sí para formar fonema, los fonemas forman morfemas, los morfemas, palabras, las palabras, oraciones y las oraciones, textos. A medida que vamos ascendiendo en esos niveles, las combinatorias se complejizan (lo que refiere el segundo punto mencionado), y se agregan otros aspectos para tener en cuenta además de las unidades involucradas. Esto es evidente, especialmente, en los dos últimos niveles, donde a las unidades se le suman otras operaciones, algunas más automáticas (como las combinatorias sintácticas) y otras menos (como las inferencias que ligan entre sí a los enunciados oracionales dentro de un texto).

En la actualidad, hemos centrado la mirada en un aspecto que, consideramos, es clave en cada una de las teorías abordadas: la relación sintaxis-semántica. Particularmente nos enfocamos en el análisis de sus propiedades, las que abordamos tanto descriptiva como explicativamente. A lo largo de los últimos proyectos de investigación (desde 2014 hasta la actualidad²), hemos profundizamos el estudio de diversas combinatorias que se dan a nivel oracional, y lo hicimos especialmente desde la perspectiva sintagmática. Estas combinatorias no solo son particulares por las unidades que se ponen en relación (palabras / unidades léxicas y morfemas), sino, y fundamentalmente, por el tipo de relaciones que adoptan: sintácticas y semánticas. Siempre encaramos su estudio tanto desde la perspectiva descriptiva como explicativa. Desde el punto de vista descriptivo, nos propusimos evaluar el alcance de diferentes modelos de análisis, particularmente el estructuralismo, la gramática generativa y la sistémico-funcional, para dar cuenta de determinados fenómenos lingüísticos (la subordinada relativa, la pasiva, los clíticos, los expletivos, el sujeto nulo y los conectores extra-oracionales). En cuanto al plano explicativo, analizamos dichos aspectos particularmente desde la perspectiva del desarrollo y aprendizaje del lenguaje. El objetivo último de nuestro estudio es llegar a comprender aquello que hace que las lenguas sean lo que son y que las distingue de otros sistemas de comunicación. Nuestro interés es epistemológico, puesto que pretendemos captar los rasgos constitutivos del lenguaje, los que muchas veces se ocultan detrás de la superficie de los infinitos enunciados lingüísticos.

Chomsky, desde sus primeros trabajos, busca identificar y caracterizar las propiedades específicas de las lenguas, reconociendo una en particular como la principal: la *infinitud*

discreta (Chomsky 2005, 2017). Considera que este es el componente esencial de la competencia lingüística, siendo sus principales rasgos la recursividad y la jerarquía. Cabe destacar que, desde esta perspectiva, el concepto de lenguaje que maneja se restringe a dicha combinatoriedad, correspondiente a los aspectos cognitivos específicos del lenguaje, o, usando la terminología de Fodor (1986), al módulo del lenguaje. Sin embargo, este concepto está lejos de agotar todos los procesos y representaciones que intervienen en la comprensión y producción lingüística, deja fuera de su alcance descriptivo y explicativo el sistema conceptual-intencional (para procesar el significado) y el articulatorio-perceptual (para procesar el significante), ya que estos no solo procesan información específica del lenguaje, sino que sus operaciones o procesos involucran otras representaciones no específicas del lenguaje. De allí que decimos que su definición de lenguaje de la GG es mucho más restringida que la que se sostiene o supone desde otras perspectivas teóricas como el estructuralismo y la gramática sistémico-funcional.

En el proyecto desarrollado entre 2016 y 2018, llegamos a la conclusión de que si bien desde el punto de vista epistemológico la Gramática Sistémico-Funcional y la Gramática Generativa se distanciaban por su definición de lenguaje, desde el punto de vista metodológico consideramos que ambas perspectivas pueden ser complementarias (aspecto que se profundizó en la tesis de maestría de Angélica Gaido³), ya que si bien uno se centra en el aspecto cognitivo y el otro en el social-comunicacional, el mecanismo planteado por la GSF tiene que basarse en opciones finitas con un potencial infinito de uso, aspecto que la GG indaga desde hace seis décadas.

La búsqueda de las propiedades específicas del lenguaje nos llevó a indagar algunas modalidades de las lenguas que no fueron tenidas en cuenta sistemáticamente en el marco de la investigación lingüística como, por ejemplo, las lenguas de señas (LSs), cuyas características imponen una profunda revisión de las propiedades específicas de las lenguas, aquello que es constitutivo del lenguaje y aquello que no lo es, permitiendo revisar la conceptualización de las nociones de lengua y lenguaje. En el marco de este análisis se desarrollaron dos tesis de grado de integrantes del equipo de investigación (Mayra Roso⁴ y Mara Grande⁵), y una de doctorado (Leonardo Peluso⁶), además de diversas presentaciones en eventos científicos. Estos análisis permitieron profundizar la comprensión de nociones generales de la lingüística, como “significante”, “fonema”, “bilingüismo”, y poner en cuestión tres de las propiedades adscriptas a las lenguas desde principios del siglo XX por Saussure: la arbitrariedad del signo lingüístico, la linealidad (o carácter secuencial) y el carácter discreto de sus unidades⁷.

La combinatoriedad desde la perspectiva del desarrollo

Una de las propiedades de las combinatorias de las lenguas es que los aspectos sintácticos no se correlacionan uno a uno con una interpretación semántica, esto se observa fácilmente en construcciones donde habiendo un agente y un tema o paciente, el segundo ocupa la posición sintáctica de sujeto oracional, y no el primero (como ocurre en el caso de las oraciones pasivas). Adquirir una lengua significa no solo aprender palabras, sino, también, asignar un valor semántico a los diferentes marcadores sintácticos (marcadores libres y ligados, posiciones, nexos subordinantes, variables e incluso elisiones), los que determinarán cómo interpretar las palabras dentro del mensaje. A pesar de lo abstracto que parezca, los niños comienzan a asignar estos valores desde las primeras combinatorias de dos palabras (alrededor de los 18 meses de vida), hasta que alrededor de los cinco años de vida, cuando ya son expertos en el manejo de la sintaxis oracional. Aparentemente, el desarrollo de la sintaxis oracional no está afectado por las variables socio-culturales que impactan en los otros niveles de análisis (fonológico, léxico, pragmático, entre otros). Esta última afirmación, derivada de las propuestas de Chomsky y seguidores, fue corroborada en un estudio dirigido por dos de

las integrantes del grupo (M. Lucca y C. Defagó) que culminó en un trabajo de licenciatura (en la Escuela de Fonoaudiología, de la Facultad de Medicina de la UNC) realizado por María Martha Itatí Cosentino y Evelin Sol de Vecchi (2019)⁸. El objetivo de esta investigación fue analizar el desarrollo lingüístico de alumnos de primer grado, centrándose especialmente en su desarrollo fonológico, léxico, sintáctico y pragmático. Se trabajó con tres escuelas, dos de gestión pública y una privada, donde asisten niños de diferentes estratos económicos, sociales y culturales. Lo interesante de este trabajo es que se presentaron diferencias en el desarrollo de todos los componentes, menos en el sintáctico:

En las tres escuelas se observó, en mayor o menor medida, enunciados complejos producidos por los niños, a pesar de contar con un repertorio léxico más o menos amplio. La posibilidad de construcción de estructuras sintácticas complejas se corresponde a lo expresado en la teoría de la gramática generativa, donde se afirma que el dominio del lenguaje hablado requiere muy poco input lingüístico para su correcto funcionamiento y se desarrolla de manera prácticamente automática. (Cosentino y De Vecchi, 2019, p 93).

Los datos aportados por este estudio (cuyo análisis presentamos en diferentes eventos científicos (Defagó, 2019 a y b), ponen en evidencia la independencia de los aspectos sintácticos y semánticos de la lengua: mientras que los aspectos semánticos (lexical y, aun más, textual) estarían más ligados a los factores socio-culturales y cognitivos del entorno, el desarrollo de la sintaxis parecería más inmune a dichos factores. Veamos algunos ejemplos seleccionados del corpus de datos recogidos (Cosentino y de Vecchi, 2019) y que provienen del grupo de alumnos que pertenecen al entorno socio-cultural más vulnerable:

- *Es que nosotros tenemos que ir al fondo*
- *Hoy no viene el que toca la guitarra*
- *El que está al lado mío ya terminó*
- *Yo me olvidé cómo se escribe eso*
- *Seño, vos sabés que comí una comidita que estaba muy rica*
- *Para mí no va a ser difícil hacer todos esos dibujos*
- *Es que a mí no me gusta separarme de mi hermana porque yo la extraño*

En estos ejemplos podemos advertir el uso de recursos sintácticos con diferentes funciones, como marcadores discursivos (*es que*), subordinación sustantiva (*el que está..., el que toca..., olvidé cómo se escribe...*) e incluso subordinaciones iteradas (*sabés que comí... que estaba...*), frases verbales complejas (*va a ser difícil hacer...*) y el uso de diversos pronombres a pesar de que en español su expresión involucra marca de Caso (*eso, para mí, vos, la (extraño), a mí, me (gusta)*, etcétera). Este análisis nos permitió advertir el rol que cumple la sintaxis en los casos en que el desarrollo léxico (particularmente) se ve más desfavorecido, ya que las perífrasis sintácticas parecerían suplir la ausencia de vocabulario. Tomando algunos de los enunciados citados, observamos que los niños eligen alternativas más complejas sintácticamente, cuando podrían seleccionar otras más simples, por ejemplo, en “*Hoy no viene el que toca la guitarra*”, la subordinada podría estar reemplazando a “el profesor/maestro de música”; o en vez de decir “*vos sabés que comí una comidita que estaba muy rica*” [las negritas son nuestras] podría haber nombrado la comida “... comí unos rabillos riquísimos”, sin necesidad de introducir ninguna subordinada. Este análisis nos permite concluir que lejos de suceder a la semántica, la sintaxis la antecede, e incluso nos guió a una nueva hipótesis de trabajo: la sintaxis funciona como mecanismo para, a través de perífrasis, introducir información cuando no se cuenta con el conocimiento de las unidades léxicas adecuadas.

Más allá de las especulaciones a las que nos condujeron el análisis de los datos recogidos, pudimos corroborar los conocimientos sintácticos que ponen en uso los niños desde muy temprana edad, por lo que la pregunta que surge es acerca de su cómo se desarrolla: la sintaxis y la semántica ¿se adquieren simultáneamente, complejizándose de manera incremental y en paralelo? A partir de los análisis realizados parecería que la respuesta a esa pregunta es negativa, pero para indagar acerca de la independencia del desarrollo de los aspectos sintácticos y los semánticos, realizamos una investigación que aportó información a partir de seleccionar una estructura sintáctica compleja del español por las variables sintácticas y semánticas que hay que tener en cuenta para su comprensión y producción: las subordinadas relativas. El primer trabajo que hicimos sobre este tema lo realizamos en el marco un programa de investigación (2014/16) aprobado y subsidiado por SeCyT UNC (ver nota al final 2). En dicha oportunidad trabajamos con una prueba experimental para medir la comprensión de los diversos tipos de subordinadas relativas por parte de adultos escolarizados. Como es sabido, estas tienen cuatro formas de realizarse en español:

- La señora *que saluda al cartero* es mi vecina.
- La señora *quien saludó al cartero* es mi vecina.
- La señora *que saludó el cartero* es mi vecina.
- La señora *a la que saludó el cartero* es mi vecina.

El resultado de dicha investigación nos permitió identificar el reconocimiento y comprensión que tienen los hablantes de las diversas formas de realizarse de las subordinadas relativas del español. El estudio realizado (cuyos resultados se publicaron en Manoilloff, Requena, Casandro, Defagó, Alonso Alemany, Cesaretti ... Seguí, 2018) nos permitió arribar a resultados similares a los ya consignados en la bibliografía:

Estos resultados confirman la afirmación de Frauenfelder, Seguí y Mehler (1980) que sostienen que las relativas con elisión de Sujeto son más fáciles de procesar que las de objeto. Además, los resultados son consistentes con lo señalado por David del Río y Ramón López-Higes (2006) quienes sostienen el procesamiento de las relativas que siguen el orden canónico sigue un curso incremental (cada palabra nueva es integrada a medida que se va encontrando), por lo que su procesamiento implica menor costo cognitivo. En el caso de las que no lo siguen, requieren sostener en suspenso información por un espacio de tiempo mayor en la memoria de trabajo ... El orden canónico me asegura el procesamiento lineal de la función del constituyente, por el lugar donde aparece. Al cambiarlo, tengo que dejar en suspenso la asignación de la función sintáctica, a partir de la cual se va a interpretar su rol semántico, hasta que se introduzca más información que permita su identificación. Es decir, la ruptura del orden canónico implica que el hablante/lector tiene que sostener en la memoria de corto plazo la información que va leyendo para posteriormente atribuirle una función sintáctica que lo enlace con su rol semántico. (Manoilloff *et al.*, 2018, p. 51).

Este estudio nos permitió valorar cómo ciertos aspectos sintácticos (como la ruptura del orden canónico dentro de la subordinada) agregan complejidad para la comprensión semántica. Este resultado permite inferir que la sintaxis y la semántica suponen procesamientos diferenciados, lo que desde la década del 60 se viene sosteniendo por la GG y sus seguidores.

Para corroborar esta última hipótesis, decidimos analizar el mismo tipo de construcción (las subordinadas relativas), pero introduciendo como variable el desarrollo. Esta

investigación culminó en un trabajo final de licenciatura realizado por una integrante del grupo de investigación, D. Cesaretti (2017)⁹, (en el marco del Programa de Investigación desarrollado entre 2014/16). En esta ocasión, se abordó el estudio del desarrollo del componente sintáctico de las subordinadas relativas en niños de edades comprendidas entre los 5 y 10 años. Desde esta perspectiva, se evaluó la comprensión de frases reversibles (R) y frases no reversibles (NR): activas y pasivas, independientes y dentro de las subordinadas de relativo. El análisis se centró en la incidencia de algunos los factores sintácticos identificados en la investigación anterior, tales como el orden canónico, la marca sintáctica (a la que o al que, etcétera) y su rol como facilitadores en la adquisición de la lengua. Incluimos oraciones pasivas ya que estas, particularmente las reversibles, tienen la propiedad de hacer depender su interpretación de la organización estructural de sus componentes.

Los resultados obtenidos mostraron que en los niños más pequeños (de 5 a 7 u 8 años) hay preeminencia por asignar una interpretación a los enunciados basándose en factores semánticos por encima de los sintácticos, ya que estos niños consideran que el componente elidido de la subordinada relativa es siempre el sujeto de la subordinada, al que le asignan el rol de “agente”. Con posterioridad a esa edad, comprenden que el elemento elidido puede corresponder al OD de la subordinada. Con las oraciones pasivas (R) sucede lo mismo, asignan al primer componente el rol de “agente”, recién alrededor de los 7 u 8 años serán comprendidas correctamente:

Una de las dificultades que presentan los niños parecería deberse al uso de la estrategia semántica para la comprensión sintáctica, entendiéndose por esto una interpretación de las frases siguiendo un esquema canónico SVO correlacionado con Agente Acción Paciente. Los niños pasan por alto la presencia del marcador sintáctico “que”, cuya función es crucial para el análisis sintáctico de la frase con cláusula de relativo. (Cesaretti, 2017, p. 87).

A partir de estos estudios observamos nuevamente que sintaxis y semántica no se desarrollan en simultáneo; funcionando la primera como vehículo de la segunda, aunque tiene (entre los 4 y 7 u 8 años) la semántica prioridad para la asignación de interpretaciones a las variables sintácticas que se presentan, para posteriormente (a partir de los 8 o 9 años) basarse en los factores sintácticos para comprender los enunciados. Este desarrollo asincrónico permite observar que sintaxis y semántica no se solapan plenamente, lo que nos llevó a plantearnos qué ocurriría en casos de patologías del lenguaje, particularmente en caso del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), donde el único aspecto cognitivo afectado parecería ser el del procesamiento del lenguaje (Belinchón, Igoa y Riviere, 1992; Cuetos Vega, 1998; A. Karmiloff-Smith y K. Karmiloff 2005, etcétera). Si bien existen diversas manifestaciones de TEL, una de las más frecuentes es la que afecta al desarrollo de los aspectos morfo-sintácticos de la lengua, la cual podría aportar información acerca del procesamiento del lenguaje. El estudio realizado culminó en una tesina de grado realizada por una de las integrantes del proyecto de investigación, Carolina Córdoba¹⁰. Esta investigación involucró un estudio longitudinal de caso único, focalizado en las producciones escritas de un niño diagnosticado con disfasia del desarrollo (conocida también como TEL). Las producciones escritas fueron comparadas con las de una compañera del colegio que presenta desarrollo típico del lenguaje. Se trabajó con las materias Lengua y Proyecto de lectura, con una selección específica de ejercicios de escritura espontánea (no dictada) propuestos por la maestra. Ambos sujetos de investigación tenían 10 años al momento de realizar las producciones escritas seleccionadas para su análisis, y eran alumnos de cuarto grado de Educación Primaria en el año 2012. Además, a los fines metodológicos de la triangulación de

datos, se utilizaron las producciones orales de conversaciones grabadas entre los años 2014 y 2015, a los 12 y 13 años del niño con TEL, en distintas circunstancias comunicativas. Los informes realizados por los profesionales de la salud encargados del tratamiento del TEL sirvieron de guía general para el análisis del caso y datan de los 4 y hasta los 15 años (2007-2017).

Para poder realizar el análisis gramatical del caso que nos ocupó, se tomó como modelo lingüístico el modelo-T de la Teoría de Principios y Parámetros (PP) de Noam Chomsky (1986, 1988)¹¹. Siguiendo esta teoría, pudimos observar que una de las características principales de las producciones del niño con TEL era que, si bien aparecen las unidades léxicas referidas a los participantes y a la acción o estado involucrado, no existen prácticamente marcadores sintácticos que las organicen jerárquica y recursivamente. De allí que sus enunciados sean cortos y telegráficos, y su interpretación se deriva casi exclusivamente de la secuencia lineal de las unidades léxicas que aparecen. Un ejemplo que pone esto de manifiesto esta particularidad es la expresión “*Tito toca tu*” usada oralmente para comunicarle a su abuelo que le tocaba a él hablar por teléfono. Ese enunciado se puede comprender solo por el contexto en el que se presenta, a diferencia de “*Tito, te toca a vos*”, que sería la versión del mismo contenido organizado de acuerdo con la sintaxis del español. Las secuencias lingüísticas son difíciles de interpretar por las omisiones de palabras funcionales y de morfemas libres, y el uso de la elisión de sujeto al que no se le puede asignar un antecedente claro. Siguiendo la propuesta de la GG y lo planteado por Grodzinsky (1995, 2013), la organización de sus enunciados es lineal y las palabras se deben interpretar en el lugar donde aparecen, no pudiendo observarse desplazamientos de categorías léxicas a posiciones diferentes a las que ocupan para poder ser interpretadas. Tampoco es posible identificar los antecedentes de las categorías vacías “pro” y “PRO”, lo que dificulta la comprensión de los enunciados.

Un aspecto para destacar de la investigación de C. Córdoba es que las dificultades observadas en la organización sintáctica de los enunciados oracionales, cuando se dan en el plano de la oralidad pueden ser salvadas por su interlocutor con más facilidad que en el caso de las producciones escritas. La razón es clara: las primeras generalmente se producen en situaciones dialógicas, por lo que el contexto compartido facilita la comprensión; mientras que, en el caso de las producciones escritas, no hay contexto compartido, debiendo interpretarse sus producciones a partir de lo ya expresado lingüísticamente. Pero, como vimos, las carencias sintácticas en el plano oracional que se suplen con contexto en el diálogo no pueden salvadas por el contexto, por lo que su impacto es más fuerte en el nivel textual que en el oracional.

La combinatoria sintáctica y su impacto extraoracional

A partir de las características de las producciones escritas del niño con TEL trabajadas por C. Córdoba (2018) pudimos visualizar con más nitidez la importancia que tiene la sintaxis en la producción y la comprensión no solo de los enunciados oracionales, sino de las unidades mayores; de allí que avanzamos en la investigación analizando el impacto de algunos recursos lingüísticos más allá de la oración. Para hacerlo, abordamos diferentes fenómenos lingüísticos que, consideramos, están en el límite entre lo oracional y textual, o bien en el cruce entre sintaxis, semántica y pragmática. Vamos a comentar particularmente una de las líneas de indagación que seguimos para, finalmente, hacer referencia a otros estudios realizados en el marco de ese cruce.

Una de las investigaciones que venimos realizando en el marco del proyecto de investigación que estamos actualmente desarrollando se focalizó en el estudio de los recursos lingüísticos implicados en la cohesión textual, lo que son abordados particularmente por dos marcos disciplinares: la lingüística del texto y la gramática, cada uno de los cuales trabajados

por diversas propuestas teóricas y metodológicas. A pesar del solapamiento de algunas de sus unidades de estudio, los objetivos que guían sus análisis son diferentes y los estudios de cada una pocas veces son consultados por la otra. La lingüística del texto los estudia desde una perspectiva semántico-representacional, centrándose en cómo estos recursos operan para lograr la continuidad temática de los discursos; mientras que la gramática analiza su funcionamiento en el plano oracional, abordando las propiedades sistemático/formales que caracteriza a este nivel. Nuestra indagación tuvo por objetivo analizar los recursos lingüísticos que median entre el nivel oracional y el textual, para lo cual nos centramos en algunos de ellos que son objeto de estudio de ambas disciplinas: clíticos, pronombres personales, elisión del sujeto (oracional) y conectores extraoracionales (pero, sin embargo, entonces, etcétera). Desde la lingüística del texto se adopta la perspectiva semántica, indagando los antecedentes a los que estos recursos remiten y su aporte para la construcción de la continuidad temática. Desde la Gramática oracional, se los analizan desde la perspectiva sintáctica, indagando especialmente las relaciones entre forma y función. Como ya expresamos, los desarrollos provistos por estas disciplinas no son consultado entre sí, aunque en algunos casos se los supone, e incluso adoptan una misma perspectiva de abordaje para el análisis de sus objetos de estudio, como sucede con las propuestas textualistas de Van Dijk y Kintsch (1978, 1983) y la pragmática de Sperber y Wilson (1986, etcétera), que adhieren a la mirada cognitiva, al igual que la GG, aunque esta última en el nivel oracional. Sin embargo, son pocos los estudios que han observado y hecho foco puntualmente en el cruce entre ambos niveles de análisis. Desde el punto de vista psicolingüístico, Belinchón, Igoa y Riviere (1992) consideran que algunos de los principios postulados por las gramáticas oracionales como parte de la competencia lingüística de los hablantes funcionan también como reguladores de la estructura del discurso:

... al menos algunas de las propiedades formales del discurso vienen determinadas por un tipo de conocimiento específicamente lingüístico, que por tanto forma parte de nuestra competencia gramatical, y no dependen exclusivamente de capacidades cognitivas o de convenciones pragmáticas ajenas al núcleo formal o estructural de la facultad humana para el lenguaje. Estas propiedades ... se refieren a las relaciones que establecen entre elementos o entidades del discurso próximas entre sí, que permiten establecer vínculos de cohesión entre oraciones contiguas. (Belinchón, Igoa y Riviere, 1992, p. 278)

Aunque estos autores reconocen el carácter difuso de los límites entre oración y discurso (o texto), no profundizan demasiado en sus propiedades y características. Desde el punto de vista del desarrollo de las habilidades de textualización, Karmiloff-Smith y Karmiloff (2005) sostienen que, entre los 4 y 9 años se producen cambios importantes en el uso de recursos cohesivos en las narraciones de los niños, mientras que los más pequeños —de 4 y 5 años— usan sobre todo los marcadores en sus funciones deícticas, los niños de 6 y 7 años:

... mostraron un claro progreso hacia la cohesión intralingüística (...) Lo que parece ocurrir a esta edad evolutiva es que los niños se dan cuenta de que el relato requiere una estructura intralingüística, pero su uso de los recursos cohesivos no es aun lo bastante flexible para coordinar de forma simultánea la coherencia y cohesión intralingüística. Los recursos intralingüísticos se utilizan de manera rígida, pero la cohesión se expresa con fuerza. (Karmiloff-Smith y Karmiloff, 2005, pp. 258-259).

Nuestra indagación (C. Defagó, 2018; y C. Mendoza¹²) se ubicó allí, donde los recursos lingüísticos adoptan valor intralingüístico, convirtiéndose así en indicios que guían la construcción discursiva, superando el plano oracional, pero no avanzando mucho más allá del párrafo. Es decir, no trabajamos con superestructuras ni macroestructuras, sino que nos centramos en el plano de las microestructuras, o, más particularmente, en los recursos gramaticales que desde una oración proyectan su interpretación sobre otras. Siguiendo los planteos de Karmiloff-Smith y Karmiloff (2005) adoptamos nuevamente la perspectiva del desarrollo, ya que consideramos que permite visibilizar mejor las propiedades que adoptan los recursos lingüísticos seleccionados, cuándo tienen referencia deíctica y cuándo es intralingüística.

Este estudio se realizó sobre un corpus compuesto por más de 80 textos escritos producidos por niños que se encontraban cursando el segundo grado de dos escuelas Primarias (una de gestión pública y otra privada). Esta investigación nos permitió reconocer la experticia con que manejan algunos recursos de cohesión (como apelar a la elisión del sujeto y el uso de clíticos) a diferencia de lo que ocurre con el uso de los conectores extraoracionales (sin embargo, entonces, pero, etcétera). Por ejemplo, eliden el sujeto oracional (Caso Nominativo) siempre que haya sido sujeto también de la oración anterior, pero si el sujeto de la segunda oración (o alguna de las que les sigue) tiene como antecedente la información expresada por un componente en Caso Acusativo (u OD), no lo eliden, o bien lo expresan nuevamente o lo pronominalizan, ya que elidirlo produciría ambigüedad.

En todos los textos analizados se pudo observar el respeto por estas restricciones formales, lo que coincide con lo expresado por Karmiloff-Smith y Karmiloff (2005) en la cita antes presentada, donde refieren a la rigidez en el uso de los recursos intralingüísticos. Es justamente esta particularidad la que nos permitió visibilizar el dominio de la organización sintáctico-formal que manejan los niños, aun en aspectos tan abstractos de la lengua como son los sujetos elididos. Como observamos anteriormente, las producciones del niño con TEL se caracterizan por el uso frecuente de este recurso; sin embargo, no es posible reconocer el antecedente de los sujetos elididos, lo que hace incomprensible el relato, como se observa en el siguiente ejemplo:

El sielo abia un dios
vieron los pinguino
usan para nadar el agua
abia un cocierto samaron
lo roquero para tocar
cuidadosamente
con su intrumento
el aire para soplar. (en Córdoba, 2018, p 98). [Se respeta la ortografía del texto original].

El primer verbo es impersonal, en el caso del segundo (“ver”) no se sabe bien si el SN que le sigue es su sujeto o su OD, en caso de ser sujeto, falta el OD, y en caso de ser OD no puede ser el antecedente del sujeto elidido de la oración que sigue (con verbo “usar”), por lo que en esta tercera oración no se puede reconocer con precisión el sujeto, y continua el relato con las mismas imprecisiones. Con este ejemplo queremos evidenciar que el antecedente de un pronombre o de un sujeto elidido no solo se lo reconoce semánticamente, sino también por el rol sintáctico que cumple. Como podemos apreciar, esto último supone el procesamiento de información muy abstracta, pero indispensable para alcanzar la continuidad temática.

Este conocimiento, sin embargo, ya forma parte de la competencia lingüística de los niños

de segundo grado cuyas producciones analizamos. Veamos un ejemplo extraído del corpus recogido por V. De Mier (2009):

havia una vezun leon muy feroz que se callo a un poso muy profundo rujio y rujio un elefante lo escucho y cintio pena entonses puso un troco de un arbol y el leon se tiro encima del tigre y lo mordio. y el tigre salio ullendo. y el elefante y el leon se fueron como grandes amigos. [Se respeta la ortografía del texto original].

Como se puede ver, cada verbo conjugado tiene realizadas sus exigencias semánticas y sintácticas a través del uso de diferentes recursos. Por ejemplo, en la secuencia que sigue:

1. el leon se tiro encima del tigre y
2. () lo mordió. y
3. el tigre salio ullendo

se presentaron tres eventos. En la primera se expresan explícitamente los dos participantes, en la segunda se elide el sujeto oracional (que coincide con el sujeto de la primera) y se pronominaliza el otro participante (a través del clítico *-lo-*) que es correferencial con el SN incluido en un complemento (SAdv) de la oración anterior (1). En la tercera, ni se elide ni se pronominaliza el sujeto oracional, aunque el referente ya había aparecido en oraciones anteriores. De haberlo elidido se generaría ambigüedad semántica puesto que el sujeto oracional de la (3) no coincide con el sujeto de la oración anterior. No podemos pensar que está última decisión (en realidad, como las anteriores) haya sido tomada con consciencia. Ni tampoco podemos ignorar que existían otras alternativas que hubieran generado redundancia o ambigüedad. Podemos observar, entonces, que la selección de recursos lingüísticos con referencia intralingüística realizada es económica y eficaz.

Como ya mencionamos, la experticia en el manejo de estos recursos formales no se condice con lo que ocurre con los conectores extraoracionales: se usan poco y de manera inestable (no siempre expresando el contenido inferencial que los caracteriza). Con respecto al segundo ejemplo, podemos observar que se reitera el uso del nexos copulativo y de la yuxtaposición oracional, y una sola vez aparece un conector (consecutivo) como estrategia para enlazar los hechos narrados (aunque no recupera la causa que da lugar a la segunda secuencia de eventos). Esto nos llevó a suponer que los primeros recursos de cohesión responderían a restricciones formales específicas, similares a las del plano oracional, de allí su rápido desarrollo a pesar de su gran abstracción, mientras que los otros corresponderían al desarrollo cognitivo de dominio general, que evoluciona de manera holística junto con el aumento de la memoria de largo plazo (MLP) y las habilidades de inferenciales. A partir de lo observado concluimos que, mientras que los conectores extraoracionales ponen en relación “ideas” (proposiciones, en términos de Belinchón, Igoa y Riviere, 1992) independientemente de cómo están expresadas lingüísticamente, los recursos cohesivos interoracionales (pronombres y elisión de sujeto) dependen de la forma en que se expresó lingüísticamente la idea, es decir, relacionan “oraciones” entre sí. De allí que consideramos que entre el nivel oracional y el textual existe otro, al que llamamos “interoracional”, donde se ubican dichos recursos que, aunque formales, su interpretación no es deíctica, sino intralingüística.

Pero los aspectos formales de la lengua no solo tienen impacto en la construcción cohesiva de los textos, sino que vehiculizan aspectos pragmáticos, expresando la intencionalidad del hablante. Un trabajo de investigación llevado adelante por P. Supisiche (2015, 2016), compara tres modelos de análisis lingüístico (estructuralismo, generativismo y sistémico funcional) con el objetivo de ver el alcance tanto descriptivo como explicativo de cada una de las propuestas, no solo en lo referido a la organización sintáctico-formal, sino en cómo dicha

organización es descripta por cada modelo teniendo en cuenta el contenido semántico que vehiculiza y la intencionalidad que pone de manifiesto. Para realizarlo, tomó como corpus titulares de diarios de diferente adscripción ideológica referidos al mismo tema, aplicando a cada uno la metodología de análisis propuesta por esos modelos. Los resultados obtenidos la llevaron a reconocer que la teoría sistémico-funcional es la de mayor alcance explicativo, ya que permite integrar la descripción exhaustiva —que proviene del estructuralismo— con la información semántica y la jerarquía sintáctica, similar a lo formulado por el generativismo. En tal sentido, si bien destaca los diversos aspectos que las diferentes metodologías de análisis iluminan sobre los hechos lingüísticos analizados, considera la sistémico-funcional la propuesta más abarcativa, ya que concibe el lenguaje y la gramática como un sistema de opciones, por lo que habilita a acceder a las selecciones realizadas por el enunciador. Además, esta propuesta permite proyectar hasta el plano discursivo las relaciones que mantienen los elementos desde las combinatorias configuracionales gramaticales y semánticas, debido a las opciones llevadas a cabo en términos de jerarquización de la información.

En síntesis, lo que tratamos de mostrar en este último apartado es que, citando a P. Supisiche:

la gramática es un dispositivo a través del cual construimos y organizamos la experiencia, cuyos componentes tienen la función de establecer, manipular y naturalizar las jerarquías sociales ..., dispositivo que se actualiza en el uso, condicionado por factores extralingüísticos. Por esta consideración, es posible conciliar concreto/abstracto, virtual/real, sistema/discurso, ya que el discurso no puede si no constituirse por el sistema y este no puede si no derivar en el discurso. (Supisiche, 2015, p. 234).

La combinatoriedad de la lengua y su enseñanza

A lo largo de estas investigaciones indagamos acerca del funcionamiento de los aspectos formales de las lenguas, sus particularidades, su desarrollo y su proyección más allá de la oración, en el plano textual, además del significado pragmático que implica la opción por una determinada configuración sintáctica. Gran parte de lo abarcado por estos estudios corresponde a conocimientos que los alumnos poseen sin necesidad de habérselos enseñado, por lo tanto, la pregunta que nos hicimos fue: ¿para qué incluir la gramática como objeto de enseñanza? La principal razón es que, si bien el conocimiento que tenemos acerca del funcionamiento gramatical de nuestra lengua es en gran medida inconsciente y lo usamos en la oralidad sin mayores inconvenientes, la escritura es una actividad eminentemente metalingüística (Olson, 1997; Manni y Gerbaudo, 2004) por lo que se requiere más que un saber hacer (en tanto conocimiento inconsciente), su dominio implica un saber acerca de la forma de funcionamiento de la lengua.

Hacer explícito nuestro conocimiento acerca del funcionamiento oracional de la lengua aporta criterios para la producción textual, no solo para su corrección, sino para la toma de decisiones acerca de cómo expresar un contenido teniendo en cuenta diferentes factores: el propósito o intención que se persigue, el lector posible y el cotexto. También aporta herramientas hermenéuticas para la interpretación lectora y, por lo tanto, para el desarrollo de lectores críticos. Para que la comprensión y producción de los hechos lingüísticos deje de ser 'algo que nos pasa', para ser un proceso que controlamos y sobre el que intervenimos críticamente, no alcanza con reconocer los factores que lo afectan, sino que es necesario explicitar cómo funciona la lengua. Actualmente, en las aulas se trabajan mucho los aspectos comunicativos, los diferentes usos de la lengua, y las distintas variedades sociolingüísticas. Sin embargo, se trabaja poco acerca de cómo esos factores extralingüísticos se articulan con

los recursos gramaticales con los que contamos para expresarnos.

Si bien nuestro propósito primario es descubrir el funcionamiento oracional, son las oraciones la condición necesaria, pero no suficiente, para construir un texto. Es decir, comprender su funcionamiento aporta herramientas para la escritura y la lectura de distintos y variados tipos de textos. Desde el punto de vista comunicacional, como pudimos observar en las producciones del niño con TEL revisadas en el apartado anterior, la configuración gramatical tiene mayor impacto en el plano textual que en el oracional. Las oraciones, en tanto enunciados, se comprenden en contextos específicos; sin embargo, no pasa lo mismo con las producciones textuales, como vimos en el apartado anterior, puesto que, sin el apoyo del contexto, la comprensión de sus producciones es casi imposible. Es decir, el funcionamiento gramatical tiene más repercusiones a nivel textual que oracional desde una perspectiva semántica y comunicativa, de allí la importancia de su tratamiento escolar.

Los contenidos incluidos en la enseñanza de la Lengua se han ido diversificando durante las últimas tres décadas, fragmentándose algunos, como la gramática, y sumándose otros nuevos, variación sociolingüística, comunicación, texto, discurso, pragmática, etcétera. Estos cambios suponen además una nueva perspectiva de abordaje ya que se pasó de modelos de análisis abstractos, centrados en la descripción del sistema de la lengua (tomando como teoría de base al estructuralismo), al estudio de los usos de la lengua en instancias de comunicación concretas; es decir, se desplazó del estudio de sistemas abstractos al estudio de las prácticas lingüísticas y comunicativas en las que estaba involucrado dicho sistema abstracto. Estos cambios fueron el producto de varios factores: los magros resultados alcanzados por los egresados en la comprensión y producción de textos, cambios sociales que impactaron en la educación, y la transposición de nuevos conocimientos académicos a la enseñanza (particularmente los referidos a la lingüística del texto, a la sociolingüística y a la pragmática). Se podría considerar que todos estos factores son los responsables de los contenidos y las prácticas que caracterizan hoy a la enseñanza de la lengua, dominada por perspectivas de la sociolingüística y el enfoque comunicacional que abordan la lengua en tanto uso y, por lo tanto, desde sus prácticas y productos. Nuestra intención es proponer un cambio no de contenidos, sino de perspectiva de abordaje: trabajar los aspectos sociales del lenguaje, sus usos y productos, pero incluyendo lo cognitivo (los procesos y representaciones internas que subyacen a las prácticas lingüísticas).

Uno de los aspectos que contribuyen a la falta de coherencia en los contenidos y perspectivas de abordajes de Lengua es que en la actualidad es que tiene más de un objeto a enseñar, son por lo menos dos: el lenguaje y la comunicación (Desinano y Avendaño, 2009). Tanto las descripciones como las representaciones y los procesos cognitivos ligados a cada uno de ellos para su uso son diferentes, aunque interactúan impactando uno en el otro. No solo me comunico con expresiones lingüísticas, lo hago con gestos, imágenes, tonos, diagramas, números, colores, etcétera. Por lo que la comunicación supone categorías, procesos y factores que le son propios, y que no necesariamente están involucrados en el procesamiento del lenguaje. Ambos son objetos complejos, que se potencian en su interacción y que confluyen en la construcción de determinados productos: un mensaje lingüístico, un texto, etcétera. Sin embargo, dicha confluencia no los hace un mismo objeto epistémico. De allí que consideremos, como hipótesis de partida, que no distinguirlos empobrece el análisis de cada uno y, por lo tanto, de su enseñanza.

El estudio de la gramática oracional nos ofrece elementos para comprender el funcionamiento sistemático de la lengua, el que se pone en uso cuando nos comunicamos por este medio. Este conocimiento es utilizado en diferentes situaciones y usos, es un conocimiento finito para utilizar de manera ilimitada, por lo que su reconocimiento explícito aportaría criterios para la elección de formas y modalidades lingüísticas según las necesidades comunicativas, particularmente en el caso de las producciones escritas, que

suponen toma de decisiones conscientes y calculadas (Manni y Gerbaudo, 2004; Sperber y Wilson, 1986; etcétera). Pero, si bien la elección de determinadas unidades léxicas y estructuras lingüísticas se justifica por dichas necesidades comunicacionales, ni las describen ni las explican. De allí la necesidad del explicitar, en las aulas, el conocimiento que los alumnos tienen acerca del funcionamiento oracional del lenguaje.

Si a partir de la década del 80, se advirtió que la enseñanza de la gramática no alcanzaba para formar egresados que produzcan y comprendan los diferentes tipos y géneros textuales, en los primeros años del siglo XXI se comprendió que sin la gramática tampoco es posible. A partir de ello, se vuelve a plantear la necesidad de incorporar contenidos gramaticales; sin embargo, se los presenta desde el mismo punto de vista que tenían antes de su corrimiento de las aulas; es decir: volvieron como se fueron.

Llama la atención que la concepción de la gramática que retorna a las aulas no haya cambiado, es la misma que tomaba como base ciertos contenidos tomados del funcionalismo y del estructuralismo (hegemónico, este último, en el ámbito de la investigación científica hasta la década del sesenta del siglo XX, pero que perdió vigencia con posterioridad a esa fecha, con el desarrollo de otros modelos que todavía no llegaron a las aulas, por lo menos de manera sistemática). Desde estas perspectivas, el objetivo principal era y sigue siendo la descripción de los enunciados lingüísticos tal como se producen, agregando (con el funcionalismo) algunos aspectos normativos. Estos contenidos no tienen nada que ver con representaciones mentales ni procesos llevados adelante por los hablantes o escribas de una lengua, y su enseñanza es asumida más como una disección que como la explicitación de un conocimiento que los estudiantes ya poseen y del que se pretende captar su funcionamiento.

Lo que sí cambió en la enseñanza de la gramática es el cuándo y el cómo dar dichos contenidos¹³, estos ya no son más abordados sistemáticamente, ni de manera descontextualizada, seleccionando ejemplos literarios sobre los cuales aplicar sus minuciosos análisis. La perspectiva comunicacional, hegemónica en la enseñanza desde la década de los noventa, propone que los contenidos gramaticales no se presenten más fuera de sus contextos de producción, separados de los usos concretos y cotidianos de la lengua, de los textos o de las prácticas lingüísticas. Su incorporación en las aulas tiene que estar motivado por su aporte a la comprensión o producción de los textos o prácticas que se estén trabajando, considerando que esto hará que dichos contenidos sean “significativos” para el estudiante. ES decir, se valora su “significatividad” por el grado de inclusión en las diferentes prácticas comunicativas.

De la confluencia de los aspectos que se conservaron y los que cambiaron en este retorno de la gramática al aula es posible inferir que la diferencia con el tratamiento que recibía en el pasado es cuantitativa pero no cualitativa. Los contenidos son menos, pero la concepción desde la cual se los concibe es la misma, heredera de los modelos dominantes durante la primera mitad de siglo XX. Pero como acabamos de mencionar, lo que sí cambió fue la forma en que se presentan dichos contenidos, fragmentando su tratamiento, ya que se tienen que presentar en relación con ciertas propiedades de los distintos tipos de textos o de prácticas comunicativas concretas. Esto trajo como consecuencia la atomización de los contenidos gramaticales, perdiendo su sistematicidad intrínseca, en pos de ganar “significatividad”. El valor relacional de la mayoría de las unidades gramaticales (propio tanto de las funciones sintácticas como de las categorías y hasta de las funciones semánticas) se perdió, analizando solo su forma superficial, a través de listas o enumeraciones que resultan, en la mayor parte de los casos, caprichosas, ya que nada dicen acerca de su funcionamiento. Ejemplo claro de esto es el tratamiento que reciben los pronombres, los verbos o los conectores oracionales desde la perspectiva comunicacional.

Consideramos que la “significatividad” de los contenidos gramaticales no debe ser medida por el momento y su forma de presentación. La importancia de la inclusión de un contenido

gramatical no puede ser valorada solamente por su conexión con una práctica comunicativa, o en relación con la descripción de usos particulares, sino por su aprovechamiento en situaciones nuevas y por su aporte explicativo del funcionamiento general de la gramática. En tal sentido, consideramos que la enseñanza de contenidos gramaticales debe estar motivada por un objetivo práctico y otro teórico. En el primer caso, por sus posibilidades de aplicación a nuevas situaciones y contextos. Para que esto sea posible, es necesario que los estudiantes alcancen a captar los patrones combinatorios de su lengua, para poder seleccionar los más adecuados a las ideas que se quieran expresar, según los propósitos que los guía y los conocimientos atribuidos a sus potenciales lectores. Este conocimiento debería servirles en el momento de producir sus propios textos, para revisar sus borradores y decidir sobre las posibles opciones que se le presenten tanto en el caso de la escritura como de la oralidad.

En cuanto que el objetivo teórico que debería guiar la enseñanza de los contenidos gramaticales tiene que ver con su significatividad intrínseca, su valor como conocimiento sobre un objeto de estudio sin necesidad de apelar a justificaciones prácticas, se refiere particularmente a su aporte para la explicación del funcionamiento de la lengua en los distintos planos de análisis. Este último objetivo se alcanza cuando el alumno capta el funcionamiento del sistema, lo que, consideramos, habilita tanto la reflexión metalingüística, como metacognitiva. Pero, por la modalidad actual de enseñanza de los contenidos gramaticales, es imposible planear la presentación sistemática de las unidades ya que su introducción actualmente depende de los casos particulares (tipos de textos o comunicaciones concretas), por lo que la noción de la “lengua como sistema” está perdida desde el principio.

La observación y reflexión sobre el funcionamiento del sistema combinatorio de la lengua no está contemplado dentro de los contenidos de la asignatura, como tampoco lo están muchos otros contenidos del área disciplinar (signo lingüístico, historia de la escritura, teorías de la evolución del lenguaje, su aprendizaje, etcétera). Pensamos que las razones de esta exclusión son varias:

- En primer lugar, por la pretensión de que los contenidos áulicos “sirvan”, es decir, tengan una finalidad práctica inmediata. De allí que su enseñanza se focalice en usos puntuales más que en un desarrollo sistemático.
- También porque no se reconoce el lugar que ocupa el conocimiento del funcionamiento gramatical de la lengua en el marco de la construcción de unidades mayores, tanto orales como escritas.
- Y finalmente, como plantea Pinker (2001), porque los modelos científicos que pueden aportar nuevas formas de entender los contenidos gramaticales (su selección, jerarquización y conceptualización), como sería la Gramática Generativa, tienen tal complejidad en su presentación académica, que alejan a los interesados en su aplicación en el ámbito de la enseñanza.

Todo esto confluye para que en la enseñanza de la lengua solo se planteen objetivos prácticos. Sin embargo, consideramos que la exclusión de los objetivos teóricos aleja a nuestra disciplina de un tratamiento similar al que, desde otras áreas, se les da a los contenidos áulicos. En biología no se duda en dar contenidos como “célula”, “fotosíntesis”, etcétera, aunque dichos contenidos sean abstractos, expresen una generalización y no tengan una aplicabilidad concreta inmediata. Se dan porque nos informan acerca de un funcionamiento biológico esencial. Consideramos que el funcionamiento sistemático de la lengua merece la misma posibilidad de tratamiento “abstracto”, teniendo a favor el hecho que es un conocimiento que los alumnos ya poseen, que solo hay que explicitarlo.

Más allá de este planteo, pensamos que ambos tipos de objetivos, práctico y teórico, están entrelazados. No se puede alcanzar el conocimiento gramatical necesario para aplicarlo a la comprensión y producción textual sin comprender el funcionamiento sistemático de la lengua. Pero para ello hay que cambiar la perspectiva de abordaje epistémico y pedagógico de la

lengua, desplazando el centro de atención de la descripción y la presentación de las unidades gramaticales aisladas, a la explicitación del funcionamiento de la organización gramatical de los mensajes. Esto supone pensar los contenidos gramaticales no ya como construcciones que los científicos crearon para describir las lenguas, sino como la explicitación de las representaciones que los hablantes tienen de sus propias lenguas y de los procesos implicados en su funcionamiento.

Este desplazamiento es coherente con la perspectiva que se adopta a nivel textual, ya que el objetivo de la lingüística textual no es clasificar los distintos tipos de textos, ni enumerar sus unidades, sino captar su funcionamiento. Pero ¿es posible hacer esto a nivel oracional? Consideramos que sí, pero para ello es necesario no ya de un cambio cuantitativo de los contenidos gramaticales, sino cualitativo: comenzando por explicitar la “gramática” que los hablantes ya conocen de su lengua, pero no saben que la conocen.

La idea que tenemos acerca de la enseñanza de la gramática es justamente explicitar los conocimientos gramaticales que ya poseemos, para poder optar acerca de distintas alternativas de expresión según los diferentes propósitos y usos de la lengua. Consideramos además que mientras más conozcamos acerca del funcionamiento de la lengua, más posibilidades de pensar su enseñanza. De allí que a lo largo de la última década hemos desarrollado dos modelos de enseñanza de la gramática, La Gramática Significativa (P. Supisiche) y la Gramática en Capas (C. Defagó), puesto que es fundamental que la didáctica de la lengua se nutra de aportes actualizados de las investigaciones científicas del área.

En síntesis, nuestras investigaciones pretenden tanto contribuir a la Gramática en tanto disciplina científica (teórica y empírica), profundizando su conocimiento, como a la lingüística aplicada, desarrollando modelos que medien entre el saber científico y su enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Baker, M. (2001). *The Atoms of Language*. New York: Basic Books.
- Belinchón, M.; Igoa, J. y Riviere, A. (1992). *Psicología del Lenguaje*. Madrid: Ed. Trotta.
- Berwick, R. y Chomsky, N. (2016). *¿Por qué solo nosotros?* Barcelona: Kairós.
- Brown, R (1971). *The Acquisition of Language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Calvin W. y Bickerton, D. (2010). *Lingua ex Machina*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge Mass.: The MIT Press.
- Chomsky, N (2005). Three factors in language design. *Linguistic Inquiry*, 36, 1-22.
- Chomsky, N (2017). *¿Qué clase de criatura somos?* Barcelona: Ariel.
- Cuetos Vega, F. (1998). *Evaluación y rehabilitación de las afasias*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Defagó, C. (2017). La comunicación animal y las lenguas humanas: ¿diferencias cuantitativas o cualitativas? En S. Barei y A. Gómez Ponce (Comps.), *Lecciones sobre la cultura y las formas de la vida. Encuentro Córdoba – Tartu* [Archivo de descarga]. Córdoba: Editorial del CEA.
- Defagó, C. (2018). Los recursos lingüísticos más allá de la oración: una interpretación de su desarrollo. En A. Gonzalo, C. Carrió y C. Parera (Comps.), *Lingüística Generativa: desde los estudios teóricos a las reflexiones histórico-filosóficas* (pp. 10-28). Santa Fe: EdicionesUNL.
- Defagó C. (2019a). VIII: “El desafío de reconocer los conocimientos previos”. Panelista, sesión Plenaria “Retos del español en la educación del siglo XXI” del *Congreso Internacional de la Lengua Española*. Córdoba, Argentina.

- Defagó C. (2019b). Los conocimientos gramaticales previos y su impacto en la Didáctica de la Lengua. Ponencia presentada en las *II Jornadas de trabajo en estudios del procesamiento del lenguaje. Homenaje a Ana María Borzone por su aporte a la enseñanza de la Lengua*. Facultad de Psicología. UNC. Córdoba.
- De Mier, V. (2009). *Dos modelos de alfabetización Inicial: un estudio comparativo* (Trabajo final de licenciatura). Escuela de Letras. FFyH. UNC.
- Demers, R. (1990). Lingüística y comunicación animal. En F. Newmeyer (Comp.), *Panorama de la Lingüística Moderna* (Vol. 1, pp. 361-384). Madrid: Visor.
- Desinano, N. y Avendaño, F. (2009). *La Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Rosario: HomoSapiens.
- Gamut, L. T. F. (1991). *Logic, Meaning and Language*. Chicago: University Press of Chicago.
- Grodzinsky, Y. (1995). A restrictive theory of agrammatical comprehension. *Brain and Language*, 50, 27-51.
- Grodzinsky, Y. (2013). Dos problemas en sintaxis experimental. En V. Jaichenco y Y. Sevilla (Coord.), *Psicolingüística en Español. Homenaje a Juan Seguí* (pp.277-303). Bs. As.: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Gazdar, G. Klein, E. Pullum, G. y Sag, I. (1985). *Generalized Phrase Structural Grammar*. Oxford: Basil Blackwell.
- Fodor, J. (1986). *La modularidad de la mente*. Madrid: Ed. Morata.
- Halliday, M.A. (1975). Estructura y función del lenguaje. En J. Lyons (Ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza editorial.
- Halliday, M.A. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE.
- Halliday, M.A. (2017). *Obras esenciales de M.A.K. Halliday* (Compilado por Elsa Ghio, Federico Navarro, Annabelle Lukin) [Traducción de Elsa Ghio et al.] [Archivo de descarga]. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Halliday, M.A. y Hassan, R. (1985). *Language: context: text: aspects of language in a social semiotic perspective*. Hong Kong. Oxford: University Press.
- Halliday, M. A. y Matthiessen, Ch. (1999). *Construing experience through meaning. A language based approach to cognition*. London: Continuum Internac. Publ. Group.
- Halliday, M. A. y Matthiessen, Ch. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Harris, R. (1993). *Linguistics Wars*. Oxford: Oxford University Press.
- Jaichenco, V. y Sevilla Y. (Coords.). (2013). *Psicolingüística en Español. Homenaje a Juan Seguí*. Bs. As.: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Karmiloff-Smith y K. Karmiloff, (2005), *Hacia el lenguaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kintsch, W. y van Dijk, T. A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Longa, V. y López Rivera J.J. (2005). ¿Pueden adquirir palabras los animales? Sobre el aprendizaje de palabras por un perro. *ELUA*, 19, 301-317. DOI: <https://doi.org/10.14198/ELUA2005.19.15>
- Manni, H. y Gerbaudo, A. (2004). *Lengua, ¿Instrumento o conocimiento?* Santa Fe: Ediciones UNL.
- Manoiloff, L.; Requena, P.; Casandro, M. C.; Defagó, C. M.; Alonso Alemany, L.; Cesaretti, D. ... Seguí, J. (2018). Factores que influyen en la comprensión de las cláusulas subordinadas de relativo en español: estudio exploratorio. *Onomázein: Revista de*

- lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 42, 23-52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6776447>
- Martinet, A. (1960). *Éléments de linguistique générale*. Paris: Librairie Armand Colin.
- McCawley, J. (1981). *Everything that Linguists Have Always Wanted to Know About Logic (but were Ashamed to Ask)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Menéndez, S. M. (2017). M.A.K. Halliday: de la opción al recurso, de la gramática al registro. En M. A. Halliday (Autor), *Obras esenciales de M.A.K. Halliday* (Compilado por Elsa Ghio, Federico Navarro, Annabelle Lukin) [Traducción de Elsa Ghio *et al.*] [Archivo de descarga]. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Olson D. (1997). *El mundo sobre papel*. Barcelona: Gedisa.
- Partee, B. (1997). Formal Semantics in Linguistics. En Autor, *The Handbook of Contemporary Semantic Theory*. Oxford: Ed. Por S. Lappin. Blackwell P.
- Saussure, F. de (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Searle, J. (1994). *Actos de Habla. Ensayo de Filosofía del Lenguaje*. Barcelona: Ed. Planeta.
- Seyfarth, R.; Cheney, D. y Marler, P. (1980). Vervet monkeys alarm calls: semantic communication in a free-ranging primate. *Animal Behaviour*, 28, pp.1070-1094.
- Sperber D. y Wilson, D. (1986). *Relevance*. Oxford: B. Blackwell.
- Supisiche, P. (2015). Teorías gramaticales: contraste descriptivo y transferencia a corpus. En C. Defagó (Comp.), *Estudios sobre Lenguaje y Gramática: entre la Praxis, la Teoría y la Enseñanza*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Supisiche, P. (Comp.). (2016). *Enseñar gramática: reflexiones y propuestas*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Thomason, R. (Ed.). (1974). *Formal Philosophy. Selected Papers by Richard Montague*. New Haven: Yale University Press.
- van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Notas

¹ A partir del desarrollo de las gramáticas lógicas desde la década del 70, se sabe que la relación entre los componentes sintácticos y los semánticos a nivel oracional de las lenguas humanas no es biunívoca: en ellas no existe una relación uno a uno entre los componentes sintácticos y los semánticos.

² Los proyectos de investigación a los que hacemos referencia a lo largo del artículo son:

- 2014-2015: “Cláusula y subcategorización: modelos descriptivos y compromisos epistemológicos”. Otorgado por SECYT, UNC. Resolución Rectoral 1565/2014. (Dirección C. Defagó; codirección P. Supisiche).
- 2016-2017: “Complementariedad intra e interdisciplinar en los estudios gramaticales”. Otorgado por SECYT, UNC. Resolución SeCyT 313/2016. (Dirección P. Supisiche; codirección C. Defagó).
- 2018-2021: La relación sintaxis-semántica analizada desde dos modelos teóricos y dos fenómenos lingüísticos. SeCyT. Resoluciones SeCyT 411/18, 455/18 y 472. (Dirección C. Defagó; codirección P. Supisiche).

Los programas que se desarrollaron fueron:

- 2014-2015: “El procesamiento del Lenguaje. La cláusula y la subcategorización vistos desde distintas perspectivas”. Aprobado y subsidiado por SECYT, UNC. Conformado por grupos de investigación de FFyH, FAMAF y Psicología. (Dirección: C. Defagó, codirección L. Manoiloff).
- 2018-2019: “El procesamiento del lenguaje y su enseñanza: explicitando los conocimientos previos y recursos lingüísticos específicos” (formado por equipos de Letras, Psicología y Lenguas). Resoluciones SeCyT 411/18, 455/18 y 472. (Dirección: C. Defagó, codirección L. Anglada).

³ Angélica Gaido: *La producción de textos explicativos en el ámbito académico: aportes de las Ciencias Cognitivas al modelo de la Lingüística Sistemico-Funcional* (Tesis de Maestría en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada). Facultad de Lenguas. UNC. Noviembre de 2016. Directora Liliana Anglada (Facultad de Lenguas) y codirectora Cecilia Defagó (FFyH).

⁴ Mayra Roso: *El estatus epistemológico de las Lenguas de Señas* (Trabajo final de licenciatura). Escuela de

Letras. FFyH. UNC. Septiembre 2013. Directora C. Defagó (FFyH) y codirector L. Peluso (UdelaR).

⁵ Mara Grande: *¿Podemos escribir en una lengua que no hablamos? El caso del bilingüismo de los sordos* (Trabajo final de licenciatura). Escuela de Letras, FFyH. UNC. Mayo 2019. Directora Cecilia Defagó (FFyH) y codirectora Mariela Masih (FFyH).

⁶ Leonardo Peluso (Universidad de la República, Montevideo, Uruguay - UdelaR). *Escritura y Sordera* (Tesis de doctorado en Letras). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Julio 2015. Directora Cecilia Defagó.

⁷ C. Defagó y M. Roso: IV Congreso CEFILE ¿Por qué el lenguaje le importa a la filosofía? Co-autora: *Lenguas de señas y Gramática Generativa: nuevos desafíos epistemológicos para la Lingüística*. Facultades de Humanidades y Artes, UN de Rosario. Octubre 2018.

⁸ Cosentino, M. M. I. y de Vecchi, E. S. (2019). *Componentes lingüísticos según contextos socioeducativos en niños de primer grado de escuelas de gestión estatal y privada de la Ciudad de Córdoba* (Tesis de Licenciatura en Fonoaudiología). Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Medicina. UNC. Directora Mariana Lucca (FM) y codirectora Cecilia Defagó (FFyH).

⁹ Daiana Cesaretti: *El procesamiento del lenguaje en niños y niñas. Un estudio de comprensión en oraciones*. Escuela de Letras, FFyH, UNC, 2017. Directora Cecilia Defagó (FFyH) y codirectora Laura Manoilloff (F. Psicología).

¹⁰ Carolina Córdoba: *Vivir en los bordes del lenguaje: procesos psicolingüísticos en un caso de desarrollo atípico del lenguaje* (Tesis de licenciatura). Escuela de Letras, FFyH. UNC. 2018 (Directora: C. Defagó).

¹¹ El análisis de las producciones escritas y su comparación con las orales se realizó a partir de los supuestos de D. Olson (1997), quien caracteriza los elementos de solapamiento y diferenciación entre la oralidad y la escritura. Para relacionar esta teoría con los TEL ver C. Córdoba (2018) [nota 10].

¹² Camila Mendoza: *El desarrollo de los recursos de cohesión en la infancia* (Trabajo final de licenciatura). Escuela de Letras, FFyH. UNC. 2020. Directora: C. Defagó.

¹³ Aunque, a partir de los resultados de las distintas evaluaciones educativas (tanto nacionales como internacionales), no parecería que la situación haya mejorado (de hecho, se pueden considerar como muestra de ello los resultados de las pruebas PISA de 2019 en el área Lengua).