

La cohesión: donde la gramática oracional y textual se articulan

Cecilia M. Defagó

*Facultad de Filosofía y Humanidades.
Universidad Nacional de Córdoba*

Introducción

Cuando los niños ingresan al colegio poseen un conocimiento que no es aprovechado ni valorado explícitamente en las aulas. Conocen mucho acerca del funcionamiento formal de su lengua, ya manejan prácticamente todas sus estructuras sintácticas, tienen un amplio repertorio de vocabulario (el cual sigue incrementándose diariamente) y diferentes destrezas pragmáticas. Este conocimiento no distingue clases sociales, ni razas, ni costumbres; pero sí tiene tonadas, morfemas y palabras particulares. La sociedad y la escuela reconoce y valora más estos últimos aspectos (a partir de los cuales muchas veces se diferencia, se separa y se discrimina), que aquellos conocimientos que por compartidos, no se aprecian. Todos los niños del planeta adquieren la lengua del entorno entre los 2 y los 5 años. Las estructuras sintácticas de cada lengua ya están casi plenamente desarrolladas al ingreso de la escolaridad (Múgica y Solana, 1999) y la ponen en juego en su oralidad. Sin embargo, no siempre ese conocimiento es reconocido y estimado por su complejidad y su vastísimo alcance, y menos aún aprovechado en la escuela.

Las prácticas escolares y las teorías de enseñanza de la lengua se centran más en las diferencias individuales que en dichos conocimientos. Las variaciones observables se dan en la superficie de las lenguas: los sonidos que desdibujan límites entre morfemas (*nos fuimos-los fuimos, haiga-haya*), el número y tipo de vocablos conocidos (unidades léxicas) y no mucho más. A pesar de estas diferencias superficiales, que hacen al plano de la *actuación* lingüística, la *competencia* de los niños al ingresar al colegio es amplia y en gran medida compartida por todos.¹

¹ Salvo patologías específicas, pero son muy pocas las veces que un docente se encuentra con un alumno que tenga alguna disfunción lingüística.

Si bien fue la gramática generativa (GG) la teoría que a mediados del siglo XX advirtió acerca de este conocimiento compartido, sus propuestas no trascendieron el ámbito científico. Hubo que esperar hasta principios de XXI para que algunas de sus ideas sean tenidas en cuenta en la enseñanza de la lengua (en el ámbito local se destacan los trabajos de A. Di Tulio (1997), H. Manni y A. Gerbaudo (2004), etc). Ahora bien, es necesario aclarar que la *competencia* o conocimiento que los individuos tienen acerca de su lengua, desde esta perspectiva teórica, alcanza al plano morfo-léxico-sintáctico, es decir, al plano oracional. Sin embargo, nuestros intercambios lingüísticos no se agotan en la oración, más bien es uno de los elementos que conforma constructos lingüísticos mayores: discursos o textos.

La oración es la unidad formal menor que vehiculiza significado comunicacional o predicativo, entendido como el que aporta información nueva a partir de información ya presentada, o compartida. Además del contenido temático, las oraciones permiten vehiculizar otros aspectos semántico-intencionales: los objetivos del intercambio comunicativo, los conocimientos compartidos entre los interlocutores, la intencionalidad del que lo enuncia y el contexto. Para transmitir esta información se selecciona una entre las formas oracionales que cada lengua habilita. Mientras que los contenidos a transmitir lingüísticamente son infinitos, las formas que los vehiculizan son limitadas. Justamente en esto reside la riqueza expresiva de las lenguas. La estructura que adopta una oración debería ser la mejor opción teniendo en cuenta aquellos factores. A través de formalismos que varían de lengua en lengua es posible expresar, en líneas generales, “quién hizo qué a quién” (Pinker, 1994) sin necesidad de hacer explícito quién (o qué) es el agente, el paciente y el destinatario de una determinada acción, ya que se infiere a partir del tipo de sintagmas y de las posiciones que ocupan, es decir, se infiere a partir de aspectos formales. Hablar de sintaxis oracional es hacer referencia a dichos formalismos, a cómo se organizan jerárquicamente los sintagmas en las oraciones y cómo se los reconoce: por la posición que adoptan unos con respecto a otros (como sucede en español con el SN sujeto y el SN objeto directo) o por marcas morfémicas (como el caso nominativo del latín y el acusativo).

Son precisamente estos aspectos formales a nivel oracional los que los niños conocen de su lengua antes de comenzar el proceso de alfabetización. Este conocimiento es inconsciente y se usa (en la comprensión y en la producción) de manera automática, por lo tanto, no es observable a través del estudio de la superficie o materialidad lingüística, de allí que en líneas generales no se tenga en cuenta en la enseñanza, sin

embargo, las prácticas áulicas aun sin saberlo lo suponen². Pero este conocimiento acerca del funcionamiento de la lengua parece limitarse al plano oracional. La simple suma de oraciones no alcanza para construir un texto. A la información que se presenta a través de las unidades oracionales, hay que agregar otra, inferida, no siempre explícita, que pone en relación estas unidades entre sí y las conecta posibilitando el desenvolvimiento de un contenido, de un tema o una idea según los objetivos comunicacionales perseguidos.

La pregunta que surge, entonces, es si el desarrollo de las habilidades textuales depende de diferentes habilidades cognitivas que las que se plantean a nivel oracional. Para responder a esta pregunta, en este capítulo analizamos algunos aspectos de aquello que los niños saben y que se pone en juego cuando hablan, cuando cuentan, cuando narran. No nos detenemos en los aspectos oracionales (que ya trabajamos en otros artículos), sino que vamos un poco más allá, vemos lo que ya saben y manejan de cohesión y lo que falta por aprender. Para ello indagamos acerca del desarrollo de la cohesión en las producciones infantiles. Nos centramos en el análisis del desarrollo de tres de los recursos lingüísticos implicados en la construcción textual: los deícticos, las elipsis y las relaciones semánticas entre las proposiciones. En primera instancia, observamos el manejo de los recursos de cohesión seleccionados y, a partir del comportamiento lingüístico manifiesto, analizamos los procesos cognitivos que lo justifican, confrontando los datos obtenidos con los conceptos e interpretaciones derivadas de las teorías lingüísticas de psicológicas elegidas.

Como resultado preliminar, podemos advertir que existe una asimetría en el desarrollo de los recursos lingüísticos seleccionados. Si suponemos que aquellos procesos que comparten propiedades cognitivas³ se deberían desarrollar en simultáneo, la diferencia observada en el uso de los recursos de cohesión en las producciones infantiles puede interpretarse de dos maneras diferentes: o bien las propiedades cognitivas implicadas son las mismas, pero se desarrollan en diferentes tiempos, o bien el

² Por ejemplo, cuando “enseñan” la noción de oración (3.º grado del nivel inicial) usando ejemplos y a partir de ellos se solicita a los alumnos que escriban otras oraciones. Los niños no podrían aprender a través de esta actividad el alcance de dicha noción sino no tuvieran intuiciones previas acerca de dicha unidad. Sin embargo, los docentes generalmente no consideran que los alumnos tengan conocimientos previos (de los que no son conscientes) que faciliten dicho reconocimiento.

³ Entendemos por propiedades cognitivas a aquellas propuestas por Fodor (1983) para caracterizar los sistemas de entradas y al sistema central, es decir: especificidad de dominio, encapsulamiento, automaticidad, acceso consciente, inconsciente, carácter inferencial, etc.

procesamiento de cada una de ellas involucra diferentes propiedades cognitivas, de allí que no necesariamente se desarrollen en simultáneo.

De estas dos alternativas, la lingüística del texto parecería suponer la primera, ya que asume un mismo tratamiento para los tres recursos de cohesión seleccionados. Sin embargo, a partir del comportamiento manifiesto en las producciones infantiles analizadas, postulamos como hipótesis la segunda alternativa, es decir que dichos recursos cohesivos implican distintos procesos cognitivos. Incluso más, consideramos que algunos procesos que hasta ahora habían sido atribuidos únicamente al nivel oracional, explicarían el funcionamiento de algunas estrategias lingüísticas propias del plano textual o transoracional e incluidas tradicionalmente dentro de la cohesión textual. En este trabajo pretendemos indagar dichas hipótesis.

Marco teórico

La comprensión y producción de mensajes lingüísticos implica la intervención de distintos tipos de conocimientos y estrategias cognitivas. Si bien la complejidad del fenómeno ha sido reconocida y analizada desde hace décadas, abordada desde diferentes posturas teóricas, la caracterización de dicho conocimiento y su desarrollo es un tema todavía en discusión. Consideramos que la psicolingüística cognitiva ofrece elementos para discriminar algunos conocimientos y mecanismos básicos implicados en las producciones textuales. Aunque las lingüísticas del texto (Van Dijk 1983; De Beaugrande y Dresler 1997, etc.) son, en su mayoría, de impronta cognitiva, nuestra intención en este capítulo es abordar problemas de cohesión textual pero con las herramientas aportadas por la psicología del desarrollo. Especialmente, tomamos los aportes de A. Karmiloff-Smith (1994, 2005) desde la perspectiva psicológica, y de la lingüística, las contribuciones de la gramática generativa (GG). La selección de estos modelos teóricos se debe a que consideramos que desde estas perspectivas es posible identificar los “procesos cognitivos” implicados en ciertos mecanismos lingüísticos de cohesión.

Uno de los aportes fundamentales realizados por la lingüística oracional de impronta cognitiva (como es la GG) es la distinción entre los aspectos formales, funcionales y semánticos que intervienen en el procesamiento oracional. Esta distinción será de gran importancia para poder interpretar lo que suponen los recursos lingüísticos transoracionales. Por otro lado, Karmiloff-Smith (1994) propone un modelo de funcionamiento de la mente al que denomina “redescripción representacional” (RR). Esta propuesta abre un abanico de procesos y representaciones mentales más allá de

las dicotomías tradicionales: implícito/explicito, consciente/inconsciente, innato/adquirido, lingüístico/no lingüístico, lo que permite identificar distintas operaciones que la mente realiza sobre las representaciones que va almacenando.

Desde las primeras propuestas de la gramática generativa (GG) (Chomsky, 1965) y la lingüística de texto (LT) (Van Dijk, 1983) se tomaron diferentes niveles de análisis lingüístico como objetos de abordaje. Mientras que la gramática agotaba sus descripciones en el plano de la oración, la LT dejaba de lado el tratamiento del nivel oracional, centrándose directamente en aspectos referidos al plano de la organización del texto. Las diferencias entre estas indagaciones no solo referían a la porción de hecho lingüístico que abordaban (oración y texto/discurso) sino al tipo de representaciones y mecanismos cognitivos implicados en cada uno de ellos (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992). Los mecanismos cognitivos propios del nivel oracional son caracterizados como automáticos, inconscientes, rápidos y de dominio específico, donde lo semántico se acomoda a las estructuras aportadas por la sintaxis. Por ejemplo, el agente de una acción ocupará el lugar sintáctico de sujeto o de complemento agente, según sea la organización derivada de las exigencias sintácticas del verbo. Los mecanismos atribuidos al plano del discurso, por el contrario, son considerados lentos, inferenciales, conscientes y de dominio general, donde lo semántico es el aspecto estructurante ya que a partir de este se jerarquizará la información que se incluye y se la organizará de determinada manera. En una narración, por ejemplo, en introducción, nudo y desenlace.

Sin embargo, la claridad en la distinción de los procesos cognitivos propios de un plano y otro se diluyó a fines del siglo XX y principios del XXI. Por un lado, desde la psicología del desarrollo, A. Karmiloff-Smith y K. Karmiloff (2005) advierten que en la comprensión de los textos están implicados procesos que no se pueden describir con las propiedades arriba señaladas. Por otro, desde la lingüística y en el marco del modelo de la gramática generativa (GG) a través del programa minimalista (PM) (Chomsky 1995, 2005), se produjeron profundos cambios en la concepción del lenguaje, particularmente en lo referido a los procesos cognitivos implicados en su desarrollo y funcionamiento. Longa y Lorenzo (2009) sostienen que estos cambios impactan en la concepción del aprendizaje del lenguaje (aunque todavía no se hayan realizado propuestas al respecto). Desde nuestra perspectiva, la nueva concepción del funcionamiento cognitivo del lenguaje propuesta en el PM impacta también en la interpretación de los mecanismos cognitivos implicados en su procesamiento. Una de las consecuencias que consideramos se deriva de dichos cambios es la disolución de

los límites claros entre los procesos cognitivos implicados en el procesamiento oracional y el textual. A continuación presentamos los aspectos más destacables de las dos propuestas teóricas en las que motivan y sostienen nuestros análisis.

La concepción del lenguaje de la gramática generativa

La gramática generativa (GG) ya tiene una larga historia. Comenzó con la propuesta de Noam Chomsky a fines de los años 50 y, si bien ha pasado por distintos modelos teóricos, las hipótesis fundamentales se han sostenido a lo largo de todos estos años (Chomsky, 1965). Entre ellas, las más importantes y las que más reacciones provocaron son la concepción innata del lenguaje y la especificidad del conocimiento lingüístico (tanto en la especie, como en la mente). Respecto de este último aspecto, Chomsky sostiene que el conocimiento lingüístico supone representaciones y procesos propios, no compartidos por otros dominios cognitivos. Esta concepción está en las antípodas del conductismo y del constructivismo y en la base de la propuesta de Howard Gardner (1987) conocida como “inteligencias múltiples”. La idea fundamental es considerar que la mente no funciona de manera holística, sino que las distintas áreas cognitivas tienen desarrollos diferenciados. Asumiendo esta perspectiva, Chomsky distingue entre lenguaje, comunicación y pensamiento, aunque sin desconocer el impacto que cada uno de ellos tiene sobre los otros. Sin embargo, por más que entre los tres exista una relación estrecha, esta no los hace un mismo objeto cognitivo ni epistémico.

Cuando Chomsky habla del lenguaje, circunscribe sus análisis a las representaciones y procesos cognitivos implicados en el nivel oracional, ya que a nivel de la palabra y del texto se dan procesos implicados también en otros ámbitos cognitivos (memoria de largo plazo, razonamiento, inferencias, etc.), mientras que los oracionales, son exclusivos del lenguaje, es decir, no compartidos por otros dominios cognitivos. Considera que lo propio de las lenguas es que sean sistemas combinatorios de unidades discretas. De allí que la unidad de análisis en que se centra es la oración más que la palabra.

La combinatoriedad estructural de las lenguas humanas permite vehiculizar una de sus propiedades fundamentales: el carácter predicativo. Desde sus primeras propuestas, Chomsky destaca particularmente el valor predicativo de las oraciones, y esto es así ya que cuando nos comunicamos lingüísticamente, los seres humanos, no solo podemos nombrar cosas o expresar estados de ánimo sino, y fundamentalmente, predicar: decir algo acerca de algo o alguien.

La especificidad de dominio está íntimamente relacionada para Chomsky (1965, 1988, 1995) con la otra propiedad arriba mencionada: el innatismo. Para la GG el lenguaje es un objeto natural que los niños desarrollan sin esfuerzo consciente en los primeros años de vida y de manera tan regular que todos los niños del planeta adquieren las estructuras sintácticas de las lenguas de su entorno entre los 2 y 5 años. Cuando todavía son incapaces de atarse los cordones o de organizar tareas básicas, ya producen y comprenden enunciados con diferentes grados de complejidad sintáctica. Vale la pena aclarar que la complejidad sintáctica no es parámetro de la complejidad semántica. Un contenido simple puede ser transmitido por estructuras sintácticas complejas, mientras que contenidos complejos o abstractos pueden expresarse con estructuras muy simples.

Otro aporte que consideramos fundamental dentro de la propuesta de Chomsky (1965) es la distinción entre competencia y actuación. La primera corresponde al conocimiento que los hablantes tienen de su lengua. Dicho conocimiento es en gran medida implícito, es decir, los hablantes no tienen acceso consciente pleno a sus representaciones, contenidos y mecanismos. La segunda es la puesta en uso de dicho conocimiento, es lo observable, las manifestaciones concretas de los hablantes. Desde la concepción chomskiana, la “competencia” corresponde a la “Lengua I (internalizada)”, mientras que la “actuación” corresponde a la “Lengua E (externalizada)” (Chomsky, 1988). La primera corresponde a lo que se denomina “gramática mental”, que se actualiza en cada uso de la lengua. Esta gramática mental o competencia es común a la oralidad y a la escritura, y se pone en juego en cada uno de nuestros actos lingüísticos, a pesar de que, en apariencia, pueden ser muy distintos. La GG se encarga del estudio de la competencia.

A lo largo de la última década la GG plantea una nueva propuesta, conocida como el programa minimalista (PM). Lo que se sostiene dentro del marco del PM es que gran parte del desarrollo del lenguaje se debe a la organización de los estímulos lingüísticos a partir de principios computacionales generales, quitando protagonismo teórico a los componentes innatos de dominio específico. Consideramos que esta presuposición tiene consecuencias no solo en el plano cognitivo (ofreciendo una nueva interpretación de los procesos mentales implicados en el desarrollo del lenguaje), sino que también abre la posibilidad de rever las unidades a las que alcanzan esos procesos, ya que no existiría restricción para que dichos cómputos deban circunscribirse necesariamente y exclusivamente a la organización de los patrones oracionales (Defagó, 2013). Estos cambios son los que consideramos impactan en la concepción de los procesos cognitivos que justifican el comportamiento desigual de los recursos de cohesión de la lengua.

El funcionamiento de la mente según la teoría de RR

Dentro de RR “desarrollo” y “aprendizaje” son sinónimos de “cambio representacional” y esto no necesariamente sucede por la exposición a estímulos nuevos. Karmiloff-Smith (1994) considera que los seres humanos venimos dotados de sesgos atencionales que canalizan la atención del organismo hacia datos del ambiente a partir de los cuales construimos las primeras representaciones. En el caso particular del aprendizaje del lenguaje, las primeras representaciones lingüísticas. Según esta investigadora, la principal función de la mente es completar patrones cognitivos (con los que venimos dotados de manera innata) a partir de los estímulos del medio y manipular dinámicamente las representaciones que se van almacenando en la mente. Esa dinámica puede adoptar dos direcciones, una que toma representaciones explícitas (que, por ejemplo, toma del entorno) y las convierte en implícitas, las procedimentaliza; y otra, que transforma representaciones implícitas en explícitas. En el primer caso, supone que las representaciones incorporadas a través de mecanismos cognitivos de dominio general se van especializando y automatizando. Mientras que en el segundo caso, las representaciones almacenadas en un dominio específico (innatas o adquiridas), se van redescubriendo hasta hacerse explícitas y, por lo tanto, de dominio general.

Para dar cuenta de este proceso, la autora propone un modelo que consta de tres fases de representación y cuatro niveles de procesamiento. Durante la primera fase (1) los niños se centran en los datos externos a partir de los cuales crean “adiciones representacionales”. Estas no alteran las representaciones estables ya existentes, ni se ponen en relación con ellas. Se almacenan independientemente como “todos indescomponibles”. Esta fase culmina con la capacidad de ejecutar correcta y automáticamente una determinada conducta correspondiente a un microdominio, es decir, se alcanza su maestría conductual, pero esta no implica cambio representacional. De allí que considere que las representaciones almacenadas por el niño no necesariamente son las mismas que tiene el adulto.

Posteriormente, le sigue la segunda fase (fase 2) que está guiada internamente, ya no se centra en los datos externos. En esta fase predominan las representaciones que el niño tiene sobre un conocimiento en un determinado microdominio. Es en este momento que se comienza a redescubrir las representaciones almacenadas, poniéndose en contacto con otras del mismo dominio, reconociendo relaciones entre ellas, rasgos comunes, diferencias, etc. En esta fase, el foco se centra en las propiedades de las representaciones almacenadas, a tal punto que las redescubiertas no se ponen en contacto con los datos externos, por lo que se puede

observar un descenso en los logros conductuales alcanzados en la fase 1, producto del cambio representacional ocurrido. Finalmente, en la tercera fase (fase 3), las representaciones internas se ponen en contacto nuevamente con los datos del entorno, produciéndose un equilibrio entre la búsqueda del control interno y el externo. Respecto del lenguaje, Annette Karmiloff-Smith (1994) observa que las primeras representaciones lingüísticas recibidas a través de los estímulos se almacenan de manera independiente, sin integrarse entre sí. Esto corresponde a la fase 1 y al nivel implícito (NI). Posteriormente, dichas representaciones se van redescubriendo, haciéndose cada vez más accesibles unas a otras (reconociéndose similitudes y regularidades), conformando de esa manera un dominio de conocimiento. Esta primera redescubrición corresponde a la fase 2 y el nivel explícito 1 (E1). Las redescubriciones que siguen ponen en contacto dicho dominio de conocimiento con otros, lo que nos ubica en la fase 3 y en los niveles explícito 2 y 3 (E2 y E3 respectivamente).

De esa manera, representaciones que son implícitas, pasan a ser explícitas, primero a otras representaciones, sin que dicha redescubrición involucre procesos conscientes (como sucede cuando los niños comienzan a regularizar los verbos irregulares que antes utilizaban bien). Posteriormente, se explicitan aún más, haciéndose accesibles a más dominios cognitivos, redescubriéndose en un formato accesible a la conciencia, sin que necesariamente puedan expresarse verbalmente, para finalmente, como propone esta investigadora, redescubrirse en un formato que permite su verbalización. Sin embargo, la misma Karmiloff-Smith reconoce que es tan intrínseca la relación entre la conciencia y su posibilidad de expresión lingüística que en sus análisis trabaja ambos niveles conjuntamente (E2 y E3).

Desde la perspectiva de la psicología del desarrollo, A. Karmiloff-Smith y K. Karmiloff (2005) advierten que para poder comprender y producir narraciones, los niños deben aprender a utilizar tanto los mismos recursos lingüísticos que operan en el plano oracional (pero adscribiéndoles nuevo sentido), como nuevos recursos de los que se van apropiando más lentamente. La adquisición de los principios del discurso representa una de las etapas finales de la compleja ruta de adquisición del lenguaje, e involucra tanto el desarrollo y manipulación de recursos lingüísticos como de los modelos mentales de la historia y las intenciones comunicativas. Los primeros son estudiados, preferentemente, aunque no de manera exclusiva, por las lingüísticas oracionales, y corresponderían al plano lingüístico propiamente dicho; mientras que los segundos (modelos mentales e intencionalidad) son estudiados por las lingüísticas textuales y la pragmática, ya que involucran aspectos no lingüísticos pero que se

expresan por medio de recursos lingüísticos (la organización temática o semántica de los modelos mentales de los eventos y las intenciones comunicativas).

De los datos a la teoría

A partir de los conceptos y propuestas teóricas seleccionados, observamos que hay distintas interpretaciones acerca de las características de los procesos cognitivos implicados en el procesamiento oracional y el textual. Consideramos que una manera de dilucidar la cuestión es analizar los datos empíricos observando algunos aspectos del comportamiento lingüístico que podrán servir para inferir las propiedades cognitivas subyacentes. Particularmente nos referimos al desarrollo o experticia alcanzado por los niños de 6, 7 y 8 años en el uso de recursos lingüísticos oracionales y textuales. Lo que nos proponemos es observar, por un lado, si su desarrollo es simultáneo o si alguno se desarrolla antes que el otro y, por otro, si el comportamiento que presentan los recursos de cohesión seleccionados es el mismo y, a partir de allí, observar qué propiedades cognitivas se le adscribirían según su comportamiento.

Para realizar esta indagación analizamos producciones textuales de 153 niños de 6 y 7 años. Seleccionamos 73 producciones escritas de niños que cursaban 2.º grado del EGB de 2 escuelas (una urbana y una rural) de la provincia de Córdoba (De Mier et al., 2008; De Mier, 2009). Los niños de 2.º grado tienen mayor destreza motora, por lo que su atención puede centrarse más en el qué escribir que en cómo hacerlo. Se solicitó a los alumnos que escribieran una historia que habían trabajado en el aula. Estudiamos la competencia lingüística de los niños a partir del análisis de dichas producciones escritas, partiendo del supuesto de que en ellas se representan algunos de los aspectos de la competencia lingüística que son objetos de nuestro estudio (Olson, 1997) y que, además, permiten observar su desarrollo.

Para indagar acerca de los recursos lingüísticos implicados en la construcción textual (los deícticos, las elipsis y las relaciones semánticas entre las proposiciones), analizamos tres aspectos de dichas producciones: las características de la organización textual, las construcciones sintácticas oracionales utilizadas y el uso de recursos lingüísticos con referencia transoracional.

La organización textual

El relato que se solicitó a los estudiantes que escribieran cuenta la historia de cómo se hicieron amigos un león y un elefante. Si bien la historia es simétrica, ya que los personajes se ayudan mutuamente, los relatos analizados adoptan la perspectiva de uno de ellos, el león. Sus producciones se presentan, en la mayoría de los casos,

como una secuencia de eventos conectados por una sucesión temporal, ya que no tiene marca lingüística explícita. El relato se organiza como una yuxtaposición de oraciones. En la mayoría se utiliza el conector copulativo “y” para expresar no solo secuencialidad temporal, sino también otras conexiones semánticas (como causalidad, consecutividad, adversatividad, etc.), como se observa en el relato nº 6:

“Abia una ves un león que se xallo en un poso y un lo escucho y sintio pena el elefante puso un tronco en un arbol y el león se subio al tronco y se fue muy contento y bio que lo atacaba un tigre al elefante y el león lo mordio y los dos salieron felices”.

Como se puede advertir, si bien la mayoría de las relaciones entre las oraciones están marcadas por un conector copulativo, en algunos casos los niños optan por otra alternativa y se las yuxtapone. Como por ejemplo en siguiente relato, señalado por (1) y (2):

“habia una vez un leon que se avia caido a un pozo(1) rugia y rugia y un elefante lo oyo(2) puso utronco adentro y el leon ecapo feliz”

Esta alternancia entre lo marcado y lo no marcado puede tener varias interpretaciones, que no necesariamente se excluyen, como por ejemplo:

- 1- o bien es reflejo de cierta característica del texto de origen (como ocurre en [1])
- 2- o se evita la repetición de un mismo marcador
- 3- o se capta una conexión diferenciada semánticamente con lo que sigue (de la sucesión temporal se pasa a una relación causal, como ocurre en [2])
- 4- o es consecuencia del cambio de sujeto oracional/*agente temático* (como ocurre en [2]).

Creemos que la interpretación (3) y (4) se sostiene a partir de los planteos de A. Karmiloff-Smith y K. Karmiloff (2005), quienes consideran que la ausencia de marcador se debe a que se reconoce una conexión diferente a las marcadas anteriormente, aunque todavía el niño no cuente con los recursos lingüísticos suficientes para marcarla, de allí que se elida. En este ejemplo se observa un aumento en la complejidad semántica involucrada en (2), puesto que el evento que comienza no solo le sigue temporalmente al anterior, sino que es una consecuencia de este. Consideramos que, en la mayoría de los casos, la alternancia marcado/no marcado implicaría el reconocimiento de una jerarquía diferente en la secuencia de sucesos narrados. Si se marcaron los primeros sucesos con el copulativo, cuando se produce un cambio en la modalidad de la relación entre eventos, al no encontrar otros mecanismos lingüísticos para señalarlos, se elide la marca.

Karmiloff-Smith y Karmiloff (2005) sostienen, respecto de los morfemas gramaticales, algo que consideramos aplicable también a los marcadores textuales: “El hecho de que los niños prescindan de los morfemas (...) no indica que no consigan procesarlos. Al contrario, demuestra que los han procesado y ello les ha llevado una sobrecarga de proceso” (p.153). Es decir, no prescinden de la marca por una cuestión de economía en la producción, sino porque es demasiada la carga cognitiva de reconocer un nuevo tipo de relación entre los eventos, como para buscar también otros recursos lingüísticos para expresarlos.

De las 73 producciones analizadas, 40 usaron otros conectores además del copulativo, en algunos casos, más de uno. Todas las producciones con otros conectores marcaron la misma instancia en el texto, cuando el personaje salvado, pasa a ser el salvador. Es decir, un cambio de rol en el personaje principal. En el 99% de los casos se seleccionó una marca temporal para expresar dicho cambio en la dirección de las acciones, salvo en uno, donde se utiliza un nexo adversativo (pero) y que se vuelve a repetir inmediatamente en el comienzo del evento siguiente. En esa producción, el niño (del colegio de Colonia Caroya) utiliza en su narración siete conectores copulativos, ninguna yuxtaposición y dos conectores adversativos (“pero”), aunque la relación semántica entre las expresiones que conecta el nexo puede ser interpretada también como consecutiva:

”y el león salió muy contento pero (cuando) escuchó que un tigre quería morderlo al elefante pero (entonces) el león lo mordió”

En este ejemplo es posible observar nuevamente lo indicado arriba, la elección del conector, más que expresar un error, pone de manifiesto el reconocimiento de un cambio de dirección respecto de las acciones antes narradas, aunque todavía no selecciona el marcador apropiado para expresarla.

En las producciones analizadas es posible observar que los niños cuentan una historia a partir de la expresión lingüística de una serie de eventos o hechos que tienen almacenados en su memoria. En sus escritos no se observa una organización más allá de la presentación lingüística de la sucesión de los eventos. Sin embargo, es posible advertir que las producciones de niños mayores (por ejemplo, los de 12 años) ganan en perspectiva, los acontecimientos adoptan un orden de acuerdo a los objetivos del intercambio comunicativo, según qué aspecto de los eventos se prioriza y desde qué perspectiva se cuentan los hechos. Todo esto lleva a una organización textual que no solo tiene que ver con la “descripción de los eventos almacenados en su memoria”. En las producciones adultas se espera que los personajes y los eventos no solo se presenten, sino que se modalicen, se caractericen y se organicen intratextualmente a

través del uso de diferentes recursos lingüísticos. La pregunta que surge es si ese desarrollo se debe a la evolución de los recursos lingüísticos o a la evolución de los modelos mentales. La respuesta de sentido común suele ser la 1ª opción. Sin embargo, consideramos que las dos son correctas ya que una está íntimamente conectada con la otra: el desarrollo de los modelos mentales son los que habilitan el uso de recursos lingüísticos -que muchas veces ya se poseen- pero para expresar relaciones semánticas más complejas.

Las construcciones sintácticas oracionales utilizadas

El objetivo que guió este análisis fue inferir la competencia sintáctica que tienen los niños, más que un análisis descriptivo de su actuación (Chomsky 1965, 1986, 1995). En cuanto al desempeño oracional, es posible observar un fuerte predominio de la oración simple (alrededor de un 80%). En tal sentido, y teniendo en cuenta el escaso uso de signos de puntuación, adoptamos la perspectiva de la GG considerando que una oración corresponde a una predicación independiente⁴ (con flexión con rasgo {+ tiempo}). Si bien el texto tiene tres personajes (el león, el elefante y el tigre), en el plano sintáctico-semántico se advierte en las producciones analizadas que los participantes asumen dos *roles temáticos* (*agente, tema*), coincidiendo el de *agente* siempre con el *sujeto oracional*. Una constante es que en caso de repetición del mismo sujeto en oraciones sucesivas, se **elide** su mención, pero no se pronominaliza. La adjetivación es escasa y también la modalización verbal (querer, poder, etc.) o adverbial (antes, mucho, muy, etc.).

Si bien la mayoría de las oraciones utilizadas son simples, en el 100% de las producciones analizadas se presentan subordinadas adjetivas (*había una vez un león que e cayó en un pozo*) y sustantivas (*el león vio que un tigre iba a atacar al elefante*). En la mayoría de los escritos se utilizan frases verbales con infinitivo o subordinadas con frase verbal, como por ejemplo:

- *bio que un tigre **quería atacar** al elefante y **penso que podría ir a salvarlo***

Solamente en 25 de 73 textos no utilizaron este tipo de construcciones. Este tipo de estructura es importante ya que a través de las frases verbales se introducen verbos modales y epistémicos. Adoptando el análisis de la GG, los verbos en infinitivo suponen estructura oracional completa, aunque no la despliegan plenamente (en el español) por la presencia del rasgo {-tiempo}. Es decir, desde el punto de vista

⁴ De allí que la coordinación (copulativa o yuxtapuesta) no la consideramos como una oración compleja sino como dos oraciones simples.

sintáctico/cognitivo se trata de estructuras muy complejas (lo que no siempre se refleja en la superficie oracional).

Comparando estas producciones con la de los niños de 1.º grado, solo 18 de 80 utilizaron frases verbales de infinitivo, sin embargo, la mayoría utilizó una oración de relativo. Por lo que es posible pensar que su desarrollo es posterior al de la subordinada relativa, aspecto sobre el que volvemos en el último apartado. Por ahora, solo basta destacar que la sofisticada sintaxis utilizada no se condice con los logros en otros aspectos de la producción escrita, como veremos a continuación.

A partir del análisis presentado, y en comparación con lo señalado anteriormente, es posible observar que el dominio alcanzado por estos niños en el plano oracional es mucho mayor que el manifiesto en el nivel textual, a pesar de que la sintaxis oracional supone el manejo de estructuras muy abstractas, como las que describimos antes. En el plano textual, desde su materialidad, parecería que los niños solo tendrían que repetir los conectores extraoracionales que están explícitos en los textos presentados, es decir, usar algo que se encuentra en los estímulos. Sin embargo, esto no ocurre, por lo que la dificultad no debe residir solo en la incorporación de un término lingüístico, sino en el proceso cognitivo que el uso de este término supone.

Sin embargo, esta disparidad en el manejo de los recursos lingüísticos a nivel oracional y textual se complica un poco más al advertir que ciertos aspectos, que históricamente han sido incluidos dentro del análisis textual, se dominan más rápidamente que otros, como los conectores extraoracionales. Nos referimos a los deícticos, particularmente los clíticos del español, que trabajaremos en el apartado que sigue.

El uso de recursos lingüísticos con referencia transoracional y su organización textual

Consideramos que entre los dos planos analizados aparece una instancia intermedia, correspondiente a las relaciones transoracionales, las que han sido trabajadas tradicionalmente dentro del plano textual. Se suele relacionar esta instancia intermedia con la “cohesión” textual (De Beaugrande y Dressler, 1997), sin embargo, consideramos que en el ámbito de su estudio se incluyen elementos que involucran diferentes procesos cognitivos y, por lo tanto, susceptibles de un análisis y descripción diferenciada. Mientras que algunos recursos incluidos en el nivel textual, como la elipsis y la pronominalización anafórica (deícticos), son utilizados de manera mecánica o automática, y tempranamente formalizados (ya están presentes en las producciones lingüísticas de los niños desde los 3 años), los otros, como los conectores extraoracionales, no son susceptibles de formalización y se desarrollan de manera

gradual y posteriormente a los anteriores. Por las características cognitivas que adoptan los primeros, algunas de las cuales veremos a continuación, consideramos que debe replantearse su adscripción a procesos cognitivos propios de la textualidad. En las producciones analizadas, se observa el uso, especialmente, de la elisión (e) y la pronominalización con referencia anafórica. Se elide correctamente el sujeto oracional que se repite en oraciones contiguas.

Veamos un ejemplo:

“habia una vez un leon muy feroz que (e) se callo a un poso muy profundo (e)rujio y (e)rujio un elefante lo escucho y(e) cinto pena entonses (e)puso un troco de un arbol y (1) el leon se tiro encima del tigre y(e) lo mordio. y el tigre salio ullendo. y el elefante y el leon se fueron como grandes amigos”.

En este texto, se utiliza el nexos copulativo, la yuxtaposición oracional y un nexos consecutivo (entonces) como estrategia para enlazar los hechos narrados. Sin embargo, no recupera la causa que da lugar a la segunda secuencia de eventos, marcado con (1). A pesar de ello, es posible observar que utiliza con maestría el recurso de explicitar o elidir (e) los sujetos oracionales, de tal forma que no se genera en ninguna circunstancia ambigüedad semántica derivada del uso de ese recurso lingüístico. Detengámonos en una secuencia:

1-el leon se tiro encima del tigre y

2-(e) lo mordio. y

3-el tigre salio ullendo

En esta secuencia se presentan tres eventos, en la primera se expresan explícitamente los dos participantes (uno en el sujeto oracional y el otro como término de un complemento adverbial), en la segunda se elide el sujeto oracional (que coincide con el de la primera), y se pronominaliza (a través de un clítico) el otro participante. En la tercera, no se elide ni se pronominaliza el sujeto oracional, ya que de haberlo hecho se generaría ambigüedad semántica, puesto que el sujeto oracional en este caso no coincide con el sujeto de la oración anterior. No podemos pensar que estas decisiones hayan sido hechas premeditadamente, con consciencia de los recursos lingüísticos que se usan para transmitir el contenido pretendido. Ni tampoco podemos ignorar que existían otras alternativas, otras posibilidades, que hubieran generado como mínimo ambigüedad y como máximo, agramaticalidad.

En los textos analizados, la pronominalización se observa casi exclusivamente en posición de objeto directo (reemplazando al rol de *tema*). En todas las producciones es posible observar el uso de clíticos, los que además de implicar la complejidad de remitir a una pieza lingüística ya presentada, suponen una organización sintáctica

particular, puesto que se adelantan al verbo o se acoplan al final (en el caso de los imperativos y verboides) en un orden determinado. A pesar de ello, los niños no tienen dificultades en su uso y manifiestan dominio de todo su espectro de posibilidades (lo, le, se, la, te, me), seleccionando correctamente, tanto sintáctica como morfológicamente, el que corresponde según el contenido a reemplazar.

A partir de esto, podemos observar que el dominio de estos recursos interoracionales en las producciones analizadas alcanza el mismo nivel de experticia que los logrados a nivel oracional. Sin embargo, y a pesar de la maestría alcanzada, es frecuente encontrar un error: reduplican objeto directo (OD), como se puede observar en las expresiones que siguen, extraídas de textos analizados:

-*“El león saltó sobre el tigre y lo mordió, al tigre”.*

- *“... un tigre quería morderlo al elefante”*

En ambos casos se hace un uso correcto del pronombre “lo”, sin embargo, se introduce a continuación un sintagma que expresa al referente que reemplaza. La redundancia se podría deber a que los pequeños escribas quieren evitar ambigüedades en la asignación de referencia del clítico, teniendo en cuenta que el modelo mental que están manipulando involucra varios participantes, todos expresados por términos masculinos, y que el reemplazo de cualquiera de ellos significaría el uso del mismo pronombre. La redundancia en la que caen los pequeños escribas se puede deber al reconocimiento de la posible ambigüedad producto de la similitud formal, de allí que recurran a otros mecanismos lingüísticos que focalicen la interpretación en el participante pertinente.

Este aparente “error” o redundancia se puede interpretar como una expresión de la complejidad implícita en el uso de los recursos formales con que se cuenta (que son muchos e inconscientes) para poner en una secuencia de palabras aquellos modelos mentales que se tienen de una historia.

Tanto los aspectos oracionales como los transoracionales mencionados ponen en contacto las representaciones almacenadas sobre el evento con los recursos lingüísticos con los que se cuenta. Como observamos, cuando la historia narrada se complejiza (por incorporar un nuevo participante) pero los recursos lingüísticos son los mismos, este desequilibrio se compensa apelando a la redundancia. En una fase posterior, se estabilizarán las conexiones transoracionales, pudiendo organizar mentalmente los fragmentos de la historia de tal manera que se posibilite un uso más efectivo de los medios lingüísticos seleccionados, evitando así la posible ambigüedad. Es de destacar entonces, el conocimiento que los niños ponen de manifiesto en el uso de recursos transoracionales como los analizados (elisión y pronominalización), a

pesar de su alto grado de formalidad. Como se puede apreciar en el ejemplo arriba analizado no es posible atribuir conciencia en la toma de decisiones implicada en la selección de los recursos formales de los que se vale para transmitir información. Además sorprende lo generalizado del uso de dichos recursos formales, ya que aparecen en todas las producciones vistas. Nuevamente, esto contrasta con el nivel de desarrollo de los recursos textuales vistos en apartados anteriores que varían de niño en niño, si bien en todos los casos es una habilidad en desarrollo.

Distintos procesos cognitivos para un mismo nivel de análisis

A partir de lo visto a lo largo de este trabajo, podemos conjeturar que algunos recursos lingüísticos transoracionales (como la elisión y la pronominalización) adoptan restricciones formales y funcionales similares a las que se dan en el ámbito oracional. La razón de esta apreciación es que, según se desprende del análisis realizado, comparten los siguientes aspectos:

- el carácter formal, puesto que la elisión o pronominalización de una determinada pieza léxica no depende de su rol semántico/pragmático/textual, sino de la función sintáctica que va a realizar dentro de la oración (aunque, en el caso de los formalismos transoracionales, su valor informacional depende de las oraciones anteriores);
- la rapidez de su desarrollo que se contrapone con el desarrollo gradual, inestable y limitado de los conectores extraoracionales (y, pero, entonces);
- la sistematicidad, puesto que siempre se elide y pronominaliza lo que el sistema de la lengua habilita y no hay alternativas intermedias;
- la regularidad y generalidad de su uso, ya que están presentes en todas las producciones vistas y sin errores. La diferencia entre las distintas producciones está en la cantidad de veces que se apela al recurso (elisión o pronominalización) y no en la calidad.

El comportamiento de los recursos transoracionales formales que se pone de manifiesto en las producciones infantiles parecería depender de procesos de dominio específico, como los que están implicados en la construcción de las estructuras sintácticas oracionales, es decir, mecanismos automáticos, a los que no accedemos con la consciencia, y formales, ya que sus restricciones (o principios de organización) no son de naturaleza semántico/interpretativa, sino sintáctica. En términos de la teoría de RR de Karmiloff-Smith, podríamos decir que los niños tienen un manejo procedimental, tanto de los recursos formales a nivel oracional como de los recursos formales transoracionales. La ventaja de esto es que la formalización de una función aporta economía de recursos y automaticidad, liberando la consciencia para otros propósitos textuales. Dados su temprana aparición y lo general de su desarrollo,

consideramos que los aspectos transoracionales abordados, desde el punto de vista cognitivo, formarían parte de los recursos lingüísticos formalizados y automatizados con que contamos en la lengua española. Su manejo no requiere instancias de redescrición de dominio general, por lo que corresponderían a la fase 1, NI propuesta por esta investigadora.

En las producciones de niños de tres años ya es posible advertir el uso de clíticos y la elisión del sujeto (Defagó, 2009), sin embargo, en esa instancia del desarrollo, el referente con que se asocian es un individuo u objeto extralingüístico. En el caso de los recursos transoracionales vistos, el referente al que remite es una pieza lingüística que designa a un individuo u objeto del mundo o extralingüístico. Es decir, si bien se trata del mismo recurso lingüístico, su uso no es el mismo, difiere el alcance referencial y por lo tanto, su manejo implica a diferentes representaciones cognitivas.

Mientras que, en un principio, contar una historia consiste solo en presentar la secuencia de eventos independientes, poco a poco irá evolucionando hasta producir un todo organizado donde los eventos no son autónomos sino que se proyectan unos sobre otros, adquiriendo perspectiva, valorizando de diferente manera, modalizando según la actitud intencional del escriba. Esta evolución puede ser entendida en los términos de redescrición planteados por Karmiloff-Smith (1994). A este plano correspondería el análisis de los aspectos textuales propiamente dichos, es decir, al plano de lo semántico/pragmático/textual, expresado a través de diferentes recursos, alguno de ellos lingüísticos.

K. Karmiloff y A. Karmiloff-Smith (2005) observan que en las producciones de los niños pequeños (hasta los 8 años, aproximadamente) se selecciona una perspectiva de narración a través de un personaje principal que es el único que reemplazan por un pronombre. A los secundarios los sigue nombrando con un SN explícito, lo que se conoce como "restricción temática del sujeto" (RTS). Según estas autoras, una de las razones por la que a los niños pequeños les resulta difícil introducir en sus relatos más de un personaje puede radicar en las dificultades de encontrar los modelos lingüísticos adecuados (por ejemplo, los pronombres) para evitar ambigüedades en su relato. A diferencia de lo que pasa en el inglés y francés (lenguas trabajadas por estas investigadoras), el español cuenta con otra opción formal: elidir el sujeto oracional. Esta posibilidad habilita la alternativa de pronominalizar el otro participante del relato, a través del clítico. Como mencionamos arriba, la elisión del sujeto oracional y la pronominalización del OD (o *tema*) tienen distinto valor en el plano oracional y en textual. Reemplazar a uno de los protagonistas de la historia por un pronombre implica que este último deja de tener función deíctica referencial, para convertirse en un

operador intralingüístico. Por lo que su uso no solo implica desarrollo en el plano lingüístico, sino también un mejor acceso a las representaciones internas de los modelos mentales que se construyeron sobre el evento.

Esta interpretación nos permite distinguir dos aspectos que confluyen en las producciones vistas: por un lado, el dominio de los recursos lingüísticos y, por otro, la manipulación de los modelos mentales construidos alrededor de una historia. Entre los recursos lingüísticos, distinguimos los formales, donde incluiríamos tanto los aspectos formales y funcionales de nivel oracional como los señalados a nivel transoracional, de los semántico/pragmáticos/textuales.

Tanto los recursos lingüísticos transoracionales formales como los semántico/pragmáticos/textuales surgen para expresar los modelos mentales o representaciones de la historia a contar. Los primeros se proceduralizan rápidamente, si bien hay ejemplos que dan cuenta de que se pueden redescibir, como sucedería con la reduplicación del OD, lo que correspondería al nivel NI de RR, su uso supone estrategias de dominio específico. En cambio los segundos evolucionan a medida que los modelos mentales de la historia se van redescibiendo internamente en la mente, lo que permite establecer relaciones, generalizaciones, jerarquizar la información según la perspectiva adoptada y las intencionalidades comunicacionales que se persiguen. Pero este proceso es lento, gradual, consciente, de dominio general y, por lo tanto, variable de individuo en individuo. No depende tanto del manejo de recursos lingüísticos como de la manipulación de los modelos mentales. En este sentido, la expresión lingüística del texto va a depender de los procesos (o redescipciones) realizados sobre dichos modelos mentales y su puesta en expresión a través de los recursos lingüísticos.

Esta interpretación nos permite explicar además por qué los niños de 1.º grado utilizan oraciones subordinadas relativas (a pesar de la complejidad formal que ellas involucran) y prácticamente no usan frases verbales. Estas últimas, en su mayoría, modalizan un evento, expresan la actitud proposicional del que habla o escribe con respecto a lo dicho (*piensa que, quiere que, etc.*) o la intencionalidad que persigue.

Teniendo en cuenta las características que tiene el desarrollo de los aspectos semántico/pragmático/textuales, es posible inferir que estos son sensibles a las instancias de escolarización. Todos los niños de alrededor de 7 años van a utilizar en sus expresiones orales los mismos recursos lingüísticos formales (tanto oracionales como transoracionales), sin importar el grado de escolarización, ni el estímulo recibido en sus hogares, ya que estos se desarrollan de manera espontánea, sin necesidad de instrucción ni sistematización. Estas capacidades son de dominio específico (es decir,

se utilizan solo para el procesamiento de lenguaje), automáticas e inconscientes. Sin embargo, la escolaridad podría permitir acceder a ellas para desentrañar su funcionamiento, y hacer explícito un conocimiento implícito.

Por otra parte, las competencias en el plano semántico/pragmático/textual variarán según cómo se comporten las dos variables mencionadas (estímulo -lo que va incrementando su memoria de largo plazo- y escolarización). Teniendo en cuenta que estas capacidades son de dominio general, se verán influenciadas por el desarrollo cognitivo de los niños, por sus conocimientos experienciales y enciclopédicos, por su capacidad de resolución de problemas, de relacionar contenidos, de pasar del plano de lo concreto a lo abstracto y de aplicar dicho conocimiento en situaciones nuevas. Mientras más se conozca de la historia a contar, más posibilidades hay de manipular sus representaciones mentales según los conocimientos previos, los objetivos y las intenciones del intercambio comunicativo; y, por lo tanto, más fácil será la selección de los recursos lingüísticos que la expresen.

Referencias

- Belinchón, M.; Igoa, J.; Riviere, A. (1992). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Trotta.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: The MIT Press. (Edición en español: [1971]. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar).
- Chomsky, N. (1983). A propósito de las estructuras cognitivas y su desarrollo. Una respuesta a Piaget, en M. Piattelli Palmarini (ed.). *Teorías del lenguaje y teorías del aprendizaje*. Barcelona: Crítica.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its nature, Origins and Use*. N.J. Praeger.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge*. Cambridge, MA: The MIT Press. (Edición en español: [1989] *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor).
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge Mass: The MIT Press. (Edición en español: [1999]. *El programa minimalista*. Madrid: Alianza Editorial).
- Chomsky, N. (2005). Three factors in language design. *Linguistic Inquiry*, 36/1 pp.1-22.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Defagó, C. (2009). Actuación lingüística: desde la maestría conductual a la cognición, en L. Skidelsky, D. Pérez y C. Scotto. (comps.). *Cuestiones mentales. Debates filosóficos contemporáneos*. Córdoba: Ed. UNC.
- Defagó, C. (2013). La unidad de análisis de la lingüística desde la perspectiva de la gramática generativa, en A. Gonzalo, C. Reynares, C. Carrió y G. Parera (comps.). *El camino desde syntactic structures. Un recorrido histórico y filosófico por la lingüística chosmkiana*. Santa Fe: Editorial Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral.

- De Mier, M. V.; Sánchez Abchi, V. y Borzone, A. M. (2008). Propuestas y debates en la enseñanza de la lectura y la escritura. Una experiencia de comparación de métodos. *Cadernos de Psicopedagogía*, número 12, vol. 7, n° 12.
- De Mier, M. V. (2009). Los conocimientos previos y la alfabetización inicial, en *Actas II Simposio Internacional Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes. Viejos problemas ¿Soluciones contemporáneas?* Mar del Plata: Secretaría de Extensión Facultad de Psicología, UNMDP.
- Di Tulio, A. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: EDICIAL.
- Fodor, J. (1983). *Modularity of Mind*. Cambridge: MIT Press.
- Manni, H. y Gerbaudo, A. (2004). *Lengua, ¿Instrumento o conocimiento?* Santa Fe: Ediciones NL.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más Allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Karmiloff-Smith, A. y Karmiloff, K. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata.
- Longa, V. M. y Lorenzo, G. (2009). Beyond generative geneticism: Rethinking Language Acquisition from a developmentalist point of view, en *Lingua* 119 (2009) 1300–1315.
- Olson, D. (1997). *El mundo sobre papel*. Barcelona: Gedisa.
- Pinker, S. (2001). *El Instinto del Lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.