

LA INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA ESCUELA: LA  
ATENCIÓN DE LA UNIVERSIDAD A LOS PROBLEMAS  
LINGÜÍSTICOS DE LA ESCUELA PRIMARIA  
Y SECUNDARIA \*

La intención de este artículo no va más allá de señalar algunos de los problemas cruciales referidos a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje con los que se enfrentan maestros y alumnos.

Dado los avances que la lingüística teórica-aplicada ha experimentado en las últimas décadas y el buen nivel de formación que han alcanzado muchos lingüistas argentinos, se hace posible encarar el tratamiento científico de los problemas lingüísticos de la comunidad para que de este modo se ayude a resolverlos. Hace falta, sin embargo, tomar conciencia de los mismos y luego encarar una labor sistemática y coordinada.

Sin desdeñar la importancia que debe otorgarse a la investigación de orden puramente teórico, señalamos como prioritaria la función de la lingüística aplicada, uno de cuyos campos es el referido a la educación. Es aquí donde hacen falta más investigaciones que brinden un material científicamente tratado y que sirva, por lo tanto, de fundamento a reformas educativas. Es necesario, también, implementar adecuadamente la divulgación lingüística de nivel que ofrezca al educador la capacitación indispensable para comprender mejor cuál es la función del lenguaje y poner a su alcance los resultados de las investigaciones. De este modo le será posible lograr un mayor grado de eficacia en su labor.

Debemos señalar, asimismo, que maestros y profesores con tal capacitación se tornan útiles colaboradores del lingüista, ya que a través de la práctica cotidiana pueden no sólo detectar nuevos problemas sino también recoger información sistemática, referida al uso de la lengua. Esta forma de interacción nos llevaría sin duda a resultados muy provechosos.

Los problemas lingüísticos a los que nos referimos a continuación pueden reunirse en dos grandes áreas: los que atañen a los hábitos lingüísticos adquiridos antes del ingreso a la escuela por el contacto con

\* Este trabajo será leído como Comunicación en el Encuentro Nacional de las Carreras de Letras que tendrá lugar en Bahía Blanca en febrero de 1974.

una realidad social específica y los que conciernen a las etapas propias de adquisición del lenguaje.

Un prejuicio generalizado en el país es el de creer que nuestra comunidad lingüística es homogénea o debiera tender a serlo. Este presupuesto acarrea en el ámbito educacional múltiples problemas que expon-dremos a continuación.

En la Argentina, la relativa facilidad de intercomunicación entre los habitantes de las distintas regiones, así como una política educativa mal orientada por parte el Ministerio del Educación, ha hecho creer aun a los maestros que no existen diferencias dialectales, así como no habría tampoco zonas bilingües y que por lo tanto, a lo largo y ancho del país un solo dialecto standard —que es aquel que la clase media educada habla— sería la única realidad lingüística. Y así, cuando el esquema teórico no marcha bien en la práctica, se piensa que los niños no saben hablar, o que tienen pobreza de vocabulario, o bien que todo responde a alguna deficiencia mental. Los resultados del desconocimiento son bien lamentables si se piensa en el elevado índice de deserción escolar. Si bien es es cierto que el factor económico es de una incidencia fundamental, también lo es el hecho de que las familias de menores recursos, se sienten desalentadas porque ven que sus niños después de repetir varios años los primeros grados de la enseñanza elemental, no han aprendido nada. La lectura y la escritura siguen siendo para esos niños, a los que no se les puede pagar una maestra particular, escollos insalvables.

Pasaremos ahora a tratar brevemente, dado el carácter de sugerencias que le hemos querido imprimir a este artículo, algunos de los problemas citados en el párrafo anterior.

Argentina presenta zonas dialectales con características fonológicas, morfológicas y sintácticas propias que, aunque no son tan marcadas como en otros países como para impedir o dificultar la intercomunicación, sí resultan un problema cuando se trata de imponer "normas" extrañas a las de cada región. Hay un problema de vieja data, que indicaría claramente el divorcio existente entre los estudios lingüísticos y la enseñanza. Nos referimos no ya a la imposición de la norma de una zona dada en detrimento de la regional, sino a la imposición general de la "norma" del español de Castilla. Aun hoy, pues, se pretende enseñar a leer estableciendo la distinción entre /l/ y /ʎ/ y se efectúa la práctica del dictado reproduciendo, además de la señalada, la distinción artificial entre /s/ y /θ/, y aún otra más aberrante ya que tampoco responde a la norma de Castilla —la distinción entre /b/ y /v/. Las dos últimas distinciones se hacen en la creencia de facilitar la ejercitación de la escritura, y la primera se exige en toda práctica de lectura.

En otro orden, ¿por qué los niños no aprenden los paradigmas verbales? Primero, la exigencia de recitarlos de memoria cuando la práctica tendría que ser espontánea. Segundo, deben aprender los paradigmas que incluyen las formas correspondientes a *tú* y *vosotros*, jamás empleadas en la lengua oral. Por otra parte, la inclusión de tiempos verbales como los futuros imperfectos y perfectos de subjuntivo, que quizá no hayan oído nunca, colabora en despojar de espontaneidad a la actuación de los hablantes infantiles y en hacerles perder el interés en todo lo que tenga que ver con la enseñanza orgánica de la lengua. Estos casos no son sino meros ejemplos del desajuste que se evidencia entre el dialecto standard y la norma.

Se cuenta con estudios, aunque parciales, sobre los dialectos standard de las distintas regiones del país, sobre todo en lo que se refiere a variantes fonológicas, pero que no han tenido la difusión suficiente como para incidir en la enseñanza primaria y secundaria. Los mismos debieran ser tenidos en cuenta a nivel ministerial para que se modificaran las directivas impartidas a los maestros, y de algún modo, estos tendrían que estar capacitados para manejar la información. Es evidente por ejemplo, que no se debe pretender que el maestro enseñe en Misionés o Corrientés el fonema /ʒ/ recubriendo la distinción entre /ɹ/ y /ʒ/ ya que la realidad lingüística de la región indica la distinción entre /ɹ/ y /y/.

Desde que el niño ingresa a la escuela se ve abrumado por el consabido "debes decir así y no del otro modo", en grado tal que termina por deformar lo que conoce y llegar a veces, cuando la autoridad de la escuela es muy grande, casi a situaciones de diglosia, o para llamarlo con más propiedad, siguiendo en este caso a Susan Houston diríamos, a cambios de *registro*, que ella define como "una clase de estilos de lenguaje que tienen en común ser privativos de una situación o entorno dados"<sup>1</sup>. De este modo cuando el niño maneja el registro escolar paraliza su espontaneidad. Tal situación se refleja lamentablemente en la lengua escrita que él asimila al registro escolar.

Así, otro problema que la escuela desconoce completamente es el de las diferencias lingüísticas dentro de un mismo dialecto, según se trate de hablantes educados o no educados. Los chicos procedentes de hogares con cierto nivel de educación manejarán el dialecto standard más naturalmente, y aunque sufrirán la imposición de la norma de Castilla están siempre más cerca del modelo impuesto por los educadores. Los

<sup>1</sup> HOUSTON, SUSAN H. "A Sociolinguistic Consideration of the Black English of Children in Northern Florida Language" in *Language*, Vol. 45, N° 3, 1969.

niños de grupos sociales marginados —por ejemplo de villas miserias y de pequeñas aglomeraciones rurales del resto del país— se ven doblemente desfavorecidos porque los maestros desconocen cuál es su realidad lingüística. Los estudios de sociolingüística, ya desde hace un tiempo en práctica en nuestro país, debieran ser ampliamente conocidos por los maestros que trabajan en dichos ámbitos, para que se tuvieran en cuenta las características de esos hablantes cuando se imparte la enseñanza. Ahora bien, creemos que en la Argentina, el énfasis de las investigaciones sociolingüísticas, debiera ponerse en los aspectos *morfológicos y sintácticos*, más que en los de orden fonológico. En este último las diferencias son mínimas y casi podríamos decir que solo atañen a las variantes. Aunque básicamente se estén manejando estructuras profundas semejantes en uno y otro grupo, las reglas de transformación sintácticas y morfológicas, son lo bastante diferentes como para producir estructuras superficiales distintas. La tarea del investigador sería pues, desentrañar cuáles son las transformaciones que generan las oraciones que se apartan de las normas de los dialectos standards.

Cabe agregar que no se puede plantear como solución para llegar a una unidad lingüística, el imponer en todo el ámbito del país la norma oral culta, que se pretende asimilar usualmente al dialecto standard rioplatense. Por una parte, la norma es el ideal lingüístico de un determinado grupo y este hecho no es indicador de funcionalidad en términos de expansión; por otra parte, porque la noción de norma corresponde a la noción de cultura de élite y aceptarla significaría privilegiar un grupo sobre otros. Por estas razones sugerimos que la escuela respete en cada región el dialecto standard de la misma, utilizado por los niños. En ningún caso el maestro debiera utilizar su autoridad para imponer cualquier norma lingüística que fuere. De cualquier modo, existen factores extralingüísticos que hacen a la homogeneización de la lengua, por ejemplo, los medios de difusión para masas y el libro. Con estos mecanismos el individuo se asume como responsable de elecciones lingüísticas y al mismo tiempo, se ve condicionado por la interactuación. Estas no son formas inhibitorias que lleguen a disminuir la creatividad.

Otro problema a nivel de la enseñanza del español se crea en zonas del país donde el niño habla otra lengua materna antes de ingresar a la escuela —cuando efectivamente ingresa, y no queda sin recibir ningún tipo de educación sistemática. En ese caso se encuentran las comunidades indígenas quechuas, guaraníes, tobas, maticas, mapuches y ciertas comunidades europeas muy cerradas como por ejemplo las de ruso alemanes y galeses.

En estas circunstancias el español debiera enseñarse como segunda len-

gua y la metodología tiene que diferir forzosamente de la que se utiliza para enseñarlo a hablantes nativos. El maestro debiera conocer aunque fuera someramente, cuáles son las interferencias que la lengua materna puede ejercer sobre el español en los distintos niveles, es decir, fonológico, morfológico, sintáctico y semántico. Es tarea del lingüista describir dichas lenguas en esos niveles, así como señalar las posibles interferencias de los mismos con respecto al español, para que el educador cuente con un material científico sobre el cual basarse.

Otra cuestión que tiene capital importancia y que debe decidirse, es la política lingüística a seguir. Nos preguntamos hasta qué punto es legítimo imponer el español a los hablantes de otras lenguas. Si se piensa en afirmar la unidad nacional, uno de los medios más eficaces es indudablemente a través de la lengua. Si los EE.U.U. han estimulado y multiplicado en América Latina los estudios de las lenguas indígenas no ha sido sólo con un propósito evangelizador sino como un medio más de penetración ideológica y para acentuar las diferencias entre una Hispanoamérica blanca que habla español y otra Hispanoamérica indígena.

El manejo adecuado del español aseguraría, por otra parte, a esas comunidades, mejores posibilidades de trabajo y/o de acceso a la enseñanza superior.

Sin embargo, no debiera entenderse esta posición como la de un imperialismo lingüístico-cultural a favor del español. Si dichas comunidades manifestaran el deseo de conservar su lengua y, por el aprendizaje de la lectura y escritura transformarlas en lenguas de cultura, sería necesario encarar la enseñanza bilingüe. Así ha ocurrido en los EE.UU. con los chicanos quienes reclamaron la enseñanza del español junto a la del inglés.

Hasta ahora no hemos hecho sino pasar rápida revista a algunos problemas que se vinculan directamente con el medio social. Trataremos a continuación algunos otros que tienen que ver con la adquisición del lenguaje por parte del niño y con los sistemas lingüísticos que los mismos manejan según las distintas etapas de su evolución.

Una extensa literatura sobre la adquisición de los sistemas vocálicos y consonánticos permite conocer cuáles son las etapas de adquisición de los fonemas. En general, un niño de doce meses maneja tres vocales y dos consonantes. Alrededor de los dieciocho meses cuatro vocales y cinco consonantes. En cuanto a la oración, esta comienza con un estadio holofrástico que algunos autores dividen en una etapa de intransitividad semántica y otra posterior de transitividad. Pues bien, tanto en un caso como en otro a nadie se le ocurriría pensar que el niño es deficiente porque a los doce

meses su sistema consta sólo de cinco archifonemas, o bien que sus frases son mal formadas porque no tienen más que un elemento.

Sin embargo cuando el niño ingresa a la escuela a los seis años los adultos olvidan que el sistema que utiliza y que le sirve perfectamente a los fines de la comunicación no es el mismo que ellos manejan.

Es necesario pues, realizar investigaciones que nos permitan verificar el grado de conocimiento lingüístico de los chicos —sobre todo en edad escolar—, cuáles son las reglas que ellos manejan en cada etapa de la evolución con respecto al español. Conocemos dos enfoques metodológicos referidos a la sintaxis, que han sido utilizados para el inglés y que podrían servir para realizar experiencias en nuestra lengua. Uno de ellos tiene en cuenta la actuación del hablante infantil y un buen ejemplo es el libro de Paula Menyuk *Sentences Children Use* <sup>2</sup>.

Se registra el habla de los chicos, pero más que verificar cuál es el niño, se llega a saber cuál es el uso del conocimiento sintáctico que debiera poseer teniendo como punto de referencia la competencia de los adultos. Es por esta razón que este enfoque nos parece un tanto deficiente ya que, por un lado, no revela el conocimiento sintáctico del niño mismo, y por otro, se pueden encontrar desviaciones gramaticales que alternan con formas gramaticales pero no se tiene en cuenta que si se analizara el habla de los adultos, se encontrarían también formas desviantes.

El otro enfoque al que aludimos no parte del habla espontánea sino que el investigador prepara una serie de oraciones con un cierto grado de complejidad y los chicos, divididos en grupos por edades, tienen que demostrar si las entienden o no, sin ninguna ayuda de la situación extralingüística. De este modo ha trabajado Carol Chomsky <sup>3</sup> con niños de 5 hasta 10 años, y ha podido determinar el conocimiento o competencia de los mismos según cada grupo de edad, "... usando la comprensión del niño como una herramienta podemos descubrir cuándo ha adquirido una estructura particular y, por añadidura, sus malas interpretaciones nos permitirán construir un cuadro preciso de su conocimiento lingüístico en un estadio dado" <sup>4</sup>.

Parece ser que los chicos adquieren más tardíamente las estructuras más complejas, pero si la complejidad se entiende sólo como un mayor número de transformaciones a aplicar a una estructura de base no siempre sería así. En inglés, por ejemplo, la transformación pasiva sin complemento agente que requiere más transformaciones es aprendida antes que la

<sup>2</sup> MENYUK, PAULA *Sentences Children Use*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1969.

<sup>3</sup> CHOMSKY, CAROL *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1969.

<sup>4</sup> CLARK, EVE Reseña del libro de Carol Chomsky en *Language*, Vol. 47, N° 3, 1969.

pasiva completa. La noción de complejidad estaría más bien ligada a una teoría informal de las 'excepciones'. Es decir que este tipo de estructuras corresponderían a otra serie de reglas de estructuras de base distintas de las que los chicos manejan.

Es necesario destacar también que los análisis semánticos en rasgos y las pruebas correspondientes de comprensión permiten saber cuándo se han asimilado todos los rasgos que componen el significado de las palabras. Así se vería en qué momento las oposiciones *más / menos*; *grande / chico*; *alto / bajo*, etc. son realmente tales. Asimismo se debería incorporar la interpretación semántica al componente generativo para saber cuándo la integración de ciertos rasgos semánticos permite al niño internalizar una serie de restricciones de selección.

Sería muy interesante proyectar para el español las propuestas teóricas y la metodología de los mejores trabajos sobre el problema de adquisición del lenguaje realizados para el inglés, así como también las de la escuela de Piaget. Tanto en unas como en otras podrían encontrarse bases sólidas para la investigación.

Una profundización de los conocimientos en esta dirección nos permitirá adecuar la enseñanza según las etapas naturales de adquisición de los niños, sin violentar su naturaleza y sin ejercer presiones tratando de imponer las reglas del adulto.

El hecho de que un gran porcentaje de los adolescentes que concurren a la escuela secundaria redacten tan mal cuando abandonan la recomendación de escribir frases breves, no sería tal vez sino el reflejo de la adquisición tardía de ciertas clases de subordinadas. Quizá una investigación en este sentido que se hiciera con chicos de 8 a 12 años nos permitiría adecuar la ejercitación escrita al nivel de la competencia.

Actualmente existen trabajos de los que poseemos referencias indirectas que tenderían a demostrar que los niños poseen una peculiar percepción auditiva. Este hecho justificaría, por ej., su especial emisión de grupos consonánticos hasta aproximadamente la etapa media de la escuela primaria (alrededor de los 9 años). En este sentido, la audiofonología es un auxiliar digno de tenerse en cuenta para la enseñanza de la lectura y la escritura. Muchos problemas de ortografía se solucionarían con una educación correctiva de la audición.

## Conclusiones

Correspondería a la Universidad, a través de sus equipos de lingüistas, instrumentar dos tipos de tareas que atiendan a los problemas de la escuela primaria y secundaria.

A. — Investigación: ante la necesaria actualización y profundización de temas ya trabajados, y la iniciación de otros inéditos para el español (o casi inéditos), la Universidad debe encarar proyectos de investigación que satisfagan las prioridades antes señaladas, en materia de educación. A este respecto, cabe mencionar el interesante proyecto de investigación que encarará la Universidad de Buenos Aires, por un período de tres años sobre "Problemas lingüísticos en la enseñanza elemental".

Sugerimos, a partir de los temas expuestos anteriormente, los siguientes lineamientos generales:

1. Actualización y profundización de los estudios de los dialectos standards regionales.
2. Análisis sociolingüístico de dialectos sub-standards (preferentemente los niveles morfosintáctico y semántico).
3. Estudios de lenguas indígenas y de otras lenguas de grupos no integrados que permitan la detección de interferencias con respecto al español.
4. Estudio de la competencia lingüística de los niños en las etapas correspondientes a las edades escolares.

Sería conveniente la planificación interuniversitaria a los efectos de evitar superposiciones temáticas y de no malgastar esfuerzos.

B. — La Universidad debiera encarar sistemáticamente el dictado de *cursos* para maestros y profesores secundarios, y crear los mecanismos para una estrecha comunicación entre los distintos niveles de la educación. Los contenidos de los cursos tendrían por objeto:

1. Dar una información lingüística.
2. Poner el tanto de los resultados de las investigaciones emprendidas.
3. Hacerse eco de los problemas que surjan del ejercicio mismo de la docencia.

ALICIA POLONIATO — MYRIAM NAJT

Universidad del Sur  
(Bahía Blanca)