

# Desarrollo lingüístico en el nivel medio: activación de posibilidades semánticas y sintácticas en verbos en el campo disciplinar de la historia

## Language Development in High School: Activation of Semantic and Syntactic Possibilities in Verbs in the Disciplinary Field of History

*Viviana Isabel Cárdenas\**

### Resumen

Este trabajo presenta un avance parcial de un proyecto que ha indagado el uso del léxico en el campo de la Historia en estudiantes de quince años de nivel medio de Salta, Argentina, durante los años 2010-2013. Se investigó la incidencia de dos variables extra-lingüísticas, clase de colegio (público y privado subsidiado con arancel mínimo) y rendimiento escolar. El presente avance se ocupa de las fuentes secundarias de datos que están centradas en los verbos, a saber, pruebas de formulación de oraciones a partir de verbos frecuentes en los textos de la disciplina y pruebas de completamiento de verbos flexionados, no flexionados y sustantivos deverbales. Del análisis se desprende que hay incidencia de rendimiento escolar y clase de colegio, tanto en la activación de posibilidades semánticas y combinatorias de verbos pertinentes al discurso especializado, como en el dominio de estructuras sintácticas vinculadas con la intransitivización y mapeos indirectos. Puesto que no había distancias sociales extremas entre los estudiantes que asisten a los colegios seleccionados, se deduce que la gestión institucional y la trayectoria educativa son factores a considerar cuando se discuten las condiciones en las que puede darse el aprendizaje lingüístico propio de la alfabetización avanzada.

**Palabras clave:** desarrollo lingüístico, nivel medio, historia, verbos, instituciones educativas

### Abstract

This paper presents a partial advance of a research project on the use of the lexicon in History in high school students in Salta, Argentina, from 2010 to 2013. Our research considers the incidence of two extra-linguistic variables, class of school (public and private subsidized schools with minimum fees) and school performance. The present work deals with secondary sources of data centered on verbs, namely, tests on sentence formulation from frequent verbs in the texts of the discipline and completeness tests on inflected, non-inflected verbs and deverbal nouns. The analysis shows an incidence of school performance and school class, both in the activation of semantic and combination possibilities of verbs relevant to the specialized discourse, as well as in the

---

\* Universidad Nacional de Salta

syntactic structures related to intransitivization and indirect mapping. Since there were no extreme social distances among the students attending the schools chosen, it follows that both institutional management and educational trajectory are factors to consider when discussing the conditions in which the linguistic learning typical of advanced literacy can take place.

**Key words:** linguistic development, high school, history, verbs, educational institutions

## 1. Introducción

Es posible pensar que el desarrollo lingüístico, y mucho más aún el desarrollo tardío, está vinculado con la alfabetización, pero establecer el vínculo supone adoptar una posición respecto de la naturaleza del lenguaje, de la escritura y del papel que juega la sociedad y la cultura en nuestra conformación humana. Por tanto, en el siguiente apartado revisaré las bases de este vínculo y consideraré las implicaciones de esta relación, particularmente en torno a las diferencias individuales que se dan en la adolescencia. Hacerlo exige reflexionar también sobre el nivel medio, el nivel educativo que más tensiones genera en este momento en Argentina desde que en el año 2006 la Ley de Educación Nacional N° 26.206 declaró su obligatoriedad. Finalmente, en el tercer apartado presentaré avances parciales de una investigación<sup>1</sup> realizada en dos colegios de la capital de Salta, Argentina, que dan cuenta de qué modo se complejiza el léxico, particularmente los verbos, y la combinatoria sintáctica correlativa en la adolescencia y qué factores inciden en este desarrollo. Antes de avanzar, voy a dedicar unas palabras a los antecedentes de la presente investigación.

No hay antecedentes específicamente focalizados en el tema de este trabajo: los verbos en el desarrollo lingüístico en la adolescencia. Sin embargo, a partir de investigaciones en el desarrollo temprano, sabemos que los niños aprenden con más rapidez el léxico significativo que aparece con mayor frecuencia y en mayor diversidad de estructuras gramaticales en el habla de los padres (Tomasello, 2009, Karmiloff K. y A. Karmiloff-Smith, 2005). Además, un niño aprende no sólo la palabra aislada, sino que aprende el contexto gramatical en el que aparece. Por eso resulta difícil que un niño utilice un verbo determinado en construcciones que no ha escuchado anteriormente (Tomasello, 2009: 82).

Por otra parte, los verbos conforman una categoría de adquisición más difícil que los sustantivos. De hecho, son menos frecuentes que los sustantivos en niños de distintas lenguas y en adultos. Dedre Gentner (2006) sostiene que el problema parece radicar en el difícil descubrimiento de cómo adjudicar las relaciones de causa, tiempo, movimiento, transformación, entre otras, a un verbo determinado; por tanto, lo difícil es comprender cómo los verbos mapean eventos y relaciones en el mundo. Es así como la complejidad semántica es uno de los factores que puede explicar también por qué se aprenden primero los verbos semánticamente más simples que los complejos. Más aún, los niños utilizan los verbos semánticamente más complejos como los verbos más simples lo cual significa que tienen representaciones semánticas incompletas. Por ello, que los niños se

---

<sup>1</sup> Me refiero al proyecto N° 1908 "Léxico, sintaxis y discurso en la reformulación de textos expositivos en el nivel medio", desarrollado en el marco del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta.

equivocan al usar los verbos es un dato alentador, en tanto es el único camino para expandir sus posibilidades semánticas y aprender nuevos modos de expresar relaciones.

Si tuviésemos en cuenta estos datos como marco general para pensar el problema que nos ocupa, los verbos en el desarrollo del lenguaje propio de la alfabetización avanzada, e incluso corriendo el riesgo de extrapolar estos hallazgos a mayores edades, sería necesario preguntarse acerca de los marcos en los que los adolescentes aprenden nuevos verbos y expanden los ámbitos semánticos y las posibilidades sintácticas de los que ya conocen. ¿Dónde podrían los adolescentes leer, escuchar, escribir y finalmente utilizar los verbos frecuentes en los campos disciplinares, que son los que nos ocupan en este trabajo? Muchos adolescentes sólo pueden aprenderlos en los marcos educativos en interacciones con libros, docentes y sus compañeros. Solo estos interlocutores les habilitan el uso de esta clase de verbos en distintas clases de situaciones comunicativas más especializadas y solo así se pueden desplegar sus posibilidades en textualizaciones orales y escritas específicas de los campos disciplinares en la Educación Secundaria. Sin el uso efectivo, no hay ni significados ni estructuras posibles. A continuación plantearé el marco general de este problema específico.

## **2. Acerca del desarrollo lingüístico y la alfabetización**

Comenzaré abordando el tema desde la perspectiva del desarrollo. Por un lado, es necesario tener en cuenta que las investigaciones sobre desarrollo temprano del lenguaje, suelen ser más abundantes que sobre la adquisición tardía, nombre con el que se suele denominar el periodo posterior a la primera gramaticalización temprana. Se sitúa el inicio del desarrollo tardío todavía en la niñez, entre los tres años y medio, pero se extiende hasta la adolescencia (López Ornat, 1999).

Si bien el interés central de este trabajo se centra en el adolescente, me parece que es necesario revisar los principales desafíos y logros de los periodos anteriores. Me detendré brevemente en el lapso que transcurre entre los tres años y medio y los ocho: los niños afianzan sus destrezas conversacionales, se inicia la producción de narraciones, probablemente uno de los ámbitos discursivos más trabajados por la investigación psicolingüística, y se producen desarrollos morfológicos y sintácticos nuevos.

En relación con la interacción, es importante destacar un dato que emerge ya del periodo de gramaticalización temprano y que está vinculado con las diferencias individuales: el estatus socioeconómico materno en las sociedades occidentales. En efecto, las madres de estatus socioeconómico elevado se dirigen a sus hijos con mayor frecuencia y con mayor diversidad de palabras en expresiones más largas (Karmiloff K. y Karmiloff Smith A., 2005). Esa diversidad de contextos sintácticos en los que se incluye una palabra es crucial para que los niños puedan aislar sus distintos significados y usos. Es indudable que la interacción, de decisiva importancia para el niño, en tanto contexto que habilita la adquisición de palabras, de estructuras sintácticas y discursivas, varía notoriamente según las actitudes del entorno familiar, social y cultural ante el lenguaje y el discurso.

El discurso narrativo es, por su parte, de crucial importancia por dos razones: una cultural y otra, ontogenética. La narrativa es un arte a disposición de todos los pueblos, pues probablemente, como sostiene Bruner (2003), sea un medio para tratar la irrupción de lo inesperado y reflexionar sobre la infracción, vinculándola con las soluciones

dadas por la cultura a la vida de la comunidad. Asimismo, también los niños tienen una precocidad muy marcada respecto de la narrativa, el primer género que pueden conformar de modo monológico. Narrar requiere tener en cuenta una gran cantidad de factores simultáneamente, tal como lo sostienen Kayra Karmiloff y Anette Karmiloff Smith:

(...) el tiempo, el lugar y la causalidad de los acontecimientos que se describen, el plano en el que se sitúa la información, la cantidad y la naturaleza del conocimiento antecedente compartido por el hablante y el oyente, los recursos cohesivos específicos que proporcionan información adicional sobre la estructura jerárquica de los episodios de la historia y ayudan a describir las relaciones entre personajes y acontecimientos. (Karmiloff K. y Karmiloff Smith A., 2005: 264)

Por esa razón, aunque los niños comienzan a narrar antes de haber desarrollado sus capacidades lingüísticas, sólo a una cierta edad pueden manejar todos estos aspectos de modo automático. En el caso del discurso narrativo será a los ocho años. A esta edad el niño no sólo puede contar un cuento maravilloso sino que también puede crear y contar historias imaginadas.

Así, la interacción oral cara a cara está fuertemente contextualizada, especialmente en el diálogo; pero incluso las formas orales del discurso, en particular la narración, también evolucionan hacia una progresiva descontextualización. A lo largo del desarrollo hay una interacción permanente entre forma y función (Slobin, 2011: 403), razón por la cual se puede pensar que las formas complejas que caracterizan la morfología y la sintaxis en el periodo de adquisición tardía están vinculadas con la aparición y el desarrollo de las formas discursivas descontextualizadas. De este modo, el uso oral de lenguaje descontextualizado es un importante puente hacia los cambios que realiza la escritura en el lenguaje. De hecho, en Occidente ya desde la Antigüedad, hacerse cargo en solitario de la construcción discursiva y lingüística durante intervalos acotados de tiempo, supone un saber con consecuencias: la existencia social, en primer lugar, y la posibilidad de ocupar un lugar en las instituciones, en segundo lugar. Por eso ese saber discursivo, ejercido en el ámbito político, era un privilegio que se otorgaba en el mundo antiguo grecolatino sólo a los ciudadanos, y exigía, de parte del hablante, una vida de educación discursiva, lingüística, social, moral y corporal. Solo así la palabra, “sostenida por el poder de la voz, era capaz de volver sobre el cuerpo para adoptar una forma armónica, proporcionada, en una puesta en escena ordenada y regulada” (Dorra, 2002).

Pero el desarrollo del lenguaje en las culturas letradas requiere considerar el ingreso en la lectura y la escritura, pues en adelante el desempeño en la escucha y el habla estará ligado al desempeño como lectores y escritores y viceversa. En efecto, la interrelación dinámica entre lengua hablada y escrita es permanente en las personas alfabetizadas. Sin embargo, es necesario recordar lo que siempre se ha sostenido, tanto en el campo de la lingüística como en la psicolingüística, y es que la escritura no es, de ningún modo, un paso natural en el desarrollo del lenguaje, sino un paso cultural, que no todas las comunidades ni todas las personas dan y, menos aún, del mismo modo. Si los hombres hablan desde hace decenas de miles de años, no todos leen o escriben, por distintas razones, tanto biológicas (los niños pequeños o quienes están afectados por determinados trastornos de lenguaje), como sociales o culturales (los hablantes de las miles de lenguas que nunca se han escrito o grupos no alfabetizados, aunque hablen una lengua que se escribe desde hace cientos de años).

Por otra parte, la transmisión del lenguaje oral de generación en generación sólo requiere de la interacción, en tanto que la transmisión de la escritura requiere de un esfuerzo deliberado por parte de la comunidad. En efecto, si bien es cierto que algunos niños pueden aprender fuera del sistema conformado para estos efectos, no es menos cierto que, sin una instrucción formal, estaría asegurado el fracaso de la mayoría. Ahora bien, estudiar el desarrollo del lenguaje más allá de las edades tempranas exige tener en cuenta la incidencia de la alfabetización y de la escolarización, y desde el punto de vista que estamos adoptando, estudiar los vínculos entre las formas discursivas propias de la distancia comunicativa, más afines con la materialidad escrita, y el lenguaje.

Puesto que la escritura no ha sido siempre un saber extendido en nuestras comunidades y tampoco lo es actualmente, se vuelve inevitable discutir el papel de las diferencias sociales en la adquisición, incluso de la lengua oral. Aun admitiendo que la especie humana posee una facultad de lenguaje que hace que las lenguas naturales, en todas sus variedades, tengan una complejidad que jamás igualará ninguna lengua artificial, es necesario dar cuenta de que tales principios no se activan sin los datos de una lengua, que la lengua internalizada que se conforma está vinculada con los datos de lenguaje recibidos y que el mismo proceso de adquisición está marcado por las características de las lenguas a las que estuvo expuesto el niño (Slobin, 1996).

Tal proceso de adquisición de nuevo léxico, de mayor cantidad y variedad de estructuras morfológicas y sintácticas se acentúa con la escritura, por dos razones, una vinculada con la relación entre lenguaje y contexto y otra vinculada con la diversificación de los contextos de uso. Por una parte, debemos considerar que el lenguaje escrito supone distancia comunicativa entre emisor y receptor, permanencia de la información y requiere una organización autónoma con una explicitación permanente de la referencia. Por eso, requiere el uso de una estructura sintáctica compleja y un alto grado de cohesión interna. (Snow, 1983 y Tannen, 1982; cit. por Hoff, 2001: 313).

Por otra parte, hay una diversificación de los contextos de uso en sociedades más complejas y, por tanto, la emergencia de tradiciones de textos, que

no sólo añaden sus elementos formales, sus características de género o las marcas de un tipo determinado de estructuración a sistemas ya dados, sino que condicionan o pueden condicionar, a su vez, la selección de elementos procedentes de diferentes sistemas (Kabatek, 2008: 9).

Es así como, si consideramos este fenómeno en sincronía, en los discursos especializados, por ejemplo, no sólo se da una variación de distribución de frecuencia de unidades léxicas respecto del discurso cotidiano, sino que también se activan otros niveles de información en léxico ya conocido por el hablante y varía correlativamente, en muchos casos, la construcción sintáctica.

El lenguaje se diversifica y se conforma de modo diferente según formas discursivas especializadas, propias de una cultura letrada compleja, que se vinculan con tradiciones, rutinas, normas y prácticas de una comunidad. Leer y escribir en una cantidad y variedad creciente de géneros de textos son procesos que deberían tener un inicio tan temprano como la misma alfabetización. A lo largo del sistema educativo aumenta de modo constante la cantidad y variedad de textos y, por tanto, de posiciones enunciativas,

organización de la información, estructuras sintácticas y vocabulario que un niño o un adolescente debe conocer.

En adelante me centraré sólo en los textos expositivos, que están estrechamente vinculados con los modos de dar cuenta del conocimiento disciplinar, y que, por lo tanto, están presentes en todas las áreas en la escuela. Sin embargo, la posibilidad de producirlos emerge mucho más tardíamente que el discurso narrativo. Constituyen un desafío incluso para los adolescentes de doce años. Plantean exigencias importantes en cuanto a la inscripción de un enunciador objetivo, distante, impersonal; al establecimiento de relaciones lógicas en un contenido abstracto, alejado de la experiencia, e incluso exigencias de organización, pues tiene una estructura abierta.

Ciertamente, la tarea de comprender y producir los textos de la ciencia excede el solo ámbito del lenguaje, en tanto tienen que ver con conceptos, modos de establecer relaciones y operatorias específicos de las disciplinas. Sin embargo, lo que es indudable es que el punto de partida y el de llegada de ese conocimiento son los textos escritos o los géneros orales propios de la distancia comunicativa, profundamente transformados por la cultura escrita. Por eso es necesario que el hablante se conforme como tal temprana y progresivamente en la lengua en la que se dicen las disciplinas (Cárdenas, 2013a). Esa lengua varía respecto de la de las otras formas discursivas, por eso los textos expositivos habilitan una expresión lingüística más compleja, por ejemplo, que la de los textos narrativos, tanto en el léxico como en la sintaxis.

El ingreso de los estudiantes a los dominios especializados del conocimiento a través de la lectura y la escritura de textos expositivos en la escuela media genera, en efecto, un desarrollo del lenguaje que diferenciará paulatinamente el lenguaje del adolescente del lenguaje del niño. Tal ingreso suele realizarse con una clase de textos particular, pensados especialmente para adolescentes: los manuales. Ciertamente, los manuales tienden “a la homogeneidad discursiva producida por el borramiento de las fuentes de la enunciación” (Hall, B., 2011: 147) a diferencia de otras clases de texto más especializados; pero, por otra parte, presentan una profusión de términos técnicos y de vocablos propios del registro académico, extensas construcciones nominales y complejos clausulares, nominalizaciones y empaquetamiento de la información, todos rasgos del conocimiento científico (Fenoglio, 2015).

Tal como venimos sosteniendo, esta nueva clase de lectura y las interacciones orales y escritas en torno a estos textos, produce sin duda un efecto en el lenguaje del adolescente. Según Ravid (2005), el desarrollo tardío del lenguaje supone mayor complejidad lexical, debido a la posibilidad de utilizar léxico propio de registros altos, el incremento de complejidad morfológica, la diversidad semántica y, finalmente, la posibilidad de extender los usos metafóricos y de conectar ítemes previamente no relacionados. Tal complejidad léxica está vinculada, asimismo, con un desarrollo sintáctico tardío habilitado en parte por una versatilidad morfosintáctica creciente, así como por una arquitectura sintáctica compleja desde los niveles de la frase y la cláusula hasta el empaquetamiento sintáctico y el segmento textual. Asimismo, aumenta la posibilidad metalingüística para juzgar y hacer explícitos juicios relativos a la gramaticalidad y la pertinencia contextual.

El uso eficiente de las estructuras menos frecuentes en la lengua oral, tales como las que hemos mencionado, solo puede producirse a partir de la interacción permanente y temprana con los textos que dan cuenta del saber de las disciplinas. Tal como lo

demuestran Alfaro y Góngora (2011), se incrementa la complejidad sintáctica según modalidad discursiva a medida que aumenta el nivel de escolarización.

Es en este marco en el que corresponde hablar del desarrollo lingüístico en el adolescente, ámbito en el que no hay ya tanta producción científica. Me detendré particularmente en el orden léxico y sintáctico, siguiendo a Nippold (2005). En comparación con el niño de diez años, que ya tiene un léxico de veinte mil palabras, el adolescente de quince años conoce los significados de por lo menos diez mil palabras más, no siempre frecuentes y muchas abstractas, gana conocimiento sobre prefijos y sufijos, incrementa estrategias para inferir el significado de palabras desconocidas a partir de claves morfológicas y contextuales, usa vocabulario propio del registro escrito formal en oralidad y escritura. Por supuesto, este autor vincula este desarrollo con la escolarización propia del nivel medio y la universidad. Del mismo modo, el adolescente ya puede inferir, a partir de textos escritos y de su participación en formas orales propias de la distancia comunicativa, significados múltiples y abstractos en palabras y expresiones. En el orden de la sintaxis, se incrementa la longitud de la cláusula en el discurso conversacional, expositivo y persuasivo, puede usar subordinadas, cláusulas de participio y marcadores adverbiales con complejidad moderada.

Si en el desarrollo temprano los cambios son rápidos y se pueden advertir en todos los niveles del lenguaje (fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos) el desarrollo en las edades que estamos considerando es mucho más lento, casi imperceptible, y se da, fundamentalmente, en las áreas semánticas, sintácticas y pragmáticas. Sin embargo, “la ausencia de estos rasgos lingüísticos en el adolescente supone una limitación social y académica” (Nippold, 2005).

Ahora cambiaré el foco de la exposición, porque me interesa mirar este mismo problema, pero desde el lado de la alfabetización, porque este desarrollo lingüístico está vinculado de modo ineludible con los contextos alfabetizadores y las prácticas educativas, en general, y docentes en particular. Quiero aclarar, además, que las reflexiones que siguen han sido realizadas a partir de un análisis de situación en mi propio contexto, la ciudad de Salta. Sin embargo, creo que es una situación común a muchas comunidades latinoamericanas.

Si se puede distinguir niveles en la alfabetización, es decir, niveles en el dominio de la lengua escrita, entonces deberíamos admitir que así como existe una alfabetización inicial, que alcanza la mayoría de los habitantes en Argentina, también existe una alfabetización avanzada, nivel al que llega sólo una parte de los habitantes, si admitimos que está vinculada con el nivel de escolarización. Por ejemplo, en mi provincia, Salta, el analfabetismo de mayores de diez años ha descendido a un 4,7 %, pero las tasas de egreso del nivel primario alcanzan a un 75,8 % y las del nivel secundario sólo a un 43,1 % (Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, 2011). La alfabetización avanzada está vinculada con el nivel de escolarización, porque supone “autonomía y eficacia de las personas en su desempeño lector y escritor” y la posibilidad de “acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento” (Melgar, 2005: 12). Uno de los problemas principales en el campo de la alfabetización avanzada, según Melgar, es que en la mayor parte de las escuelas de Argentina hay discontinuidad entre las prácticas familiares y cotidianas de uso de la lengua y las que reclama la escuela: los usos formales del lenguaje y los procedimientos de control consciente de la propia actividad comunicativa. Tal

discontinuidad, explica a continuación, afecta a los más vulnerables socialmente, desprovistos de recursos económicos, soportes relacionales y protección social, y genera a su vez nuevas desigualdades.

Sin embargo, no solamente los estudiantes que no terminan sus estudios primarios y secundarios corren el riesgo de no alcanzar una alfabetización avanzada, sino que también corre ese riesgo parte de los estudiantes que permanecen dentro del sistema educativo, debido a la incidencia de las diferencias sociales en el uso del lenguaje fuera de la escuela, pero también a las diferencias en las prácticas áulicas de lectura y escritura.

En una investigación nacional acerca de la reproducción de desigualdad social en la escuela media y desarrollada en cinco instituciones educativas en la provincia de Salta<sup>2</sup>, se constató la existencia de grandes diferencias en las prácticas de lectura y escritura, según la ubicación del colegio, rural o urbano, urbano céntrico o urbano periférico, el modo de gestión, público o privado, las características sociales, étnicas y de género de los estudiantes (Cárdenas V. y G. Ponce, 2010). Las diferencias son tan grandes que impiden hablar de una identidad de prácticas de lectura y escritura. Según si los estudiantes pertenecen a etnias indígenas, comunidades campesinas, clase media o a los sectores que tradicionalmente han ocupado los lugares de poder en la provincia, o incluso según si son varones o mujeres, difieren lo que se lee y lo que se escribe, su soporte material, el tiempo y los espacios de lectura, las finalidades de la lectura y de la escritura, las posibilidades de compartirlas, con quienes se las comparte, los propósitos y el modo de hacerlo. En síntesis, no existe hoy un sistema educativo en Salta que dé, a los distintos grupos, respuestas capaces de conseguir lo que busca cualquier república: formas lingüísticas y discursivas compartidas, que puedan asegurar la inteligibilidad en la comunicación entre los ciudadanos en el territorio del Estado. Sin embargo, sabemos que este es uno de los modos de asegurar derechos civiles, políticos, laborales y la movilidad social y geográfica de la población.

En estas condiciones de fragmentación del sistema educativo, las preguntas que han guiado la investigación que presentaré han sido las siguientes: ¿Qué efecto produce el ingreso a las disciplinas en el desarrollo lingüístico de los adolescentes en las instituciones educativas de nivel medio? ¿Qué factores inciden en este desarrollo? Como un modo de responder estas preguntas, presentaré, brevemente, solo algunos de los resultados de las fuentes secundarias de datos de una investigación realizada con adolescentes de quince años en dos colegios de la capital de la provincia de Salta.

### **3. Metodología**

El criterio de selección de las instituciones tiene que ver, por una parte, con la diferencia de gestión puesto que, en la capital salteña, es un factor que incide en la demanda educativa: la matrícula de los colegios privados se incrementa de modo progresivo a lo largo de la escolaridad. En tanto solo un 26,19 % de los niños asiste a

---

<sup>2</sup> Proyecto de Áreas de Vacancia N° 180/05 "Intersecciones entre desigualdad y educación media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones" FONCyD (Fondo de Desarrollo Científico y Tecnológico), dirigido por Inés Dussel (FLACSO) a nivel nacional y por Gerardo Bianchetti (UNSa) en la jurisdicción Salta. Se utilizan los datos correspondientes al eje Lectura y Escritura de la Jurisdicción Salta, cuyo procesamiento y análisis estuvieron a mi cargo y de la Lic. Guadalupe Ponce, quien fuera becaria del FONCYD.



un colegio privado, es la opción del 37,18 % de los adolescentes, aunque es mayor la cantidad de establecimientos públicos (Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, 2011).

Sin embargo, hemos procurado que no hubiera grandes distancias sociales en la población estudiantil que asiste a los colegios seleccionados, de modo que no solo hemos elegido una institución privada subsidiada por el Estado, sino también una de las cuotas más bajas de la ciudad. Está dirigido por una orden religiosa que atiende población en riesgo escolar y social, aunque a este colegio en particular, situado en la periferia del casco céntrico, asisten estudiantes de distintos sectores sociales que viajan desde los distintos barrios de la ciudad, particularmente de la zona sur y oeste. Por su parte, el colegio público está situado en la zona periférica norte de la ciudad, recibe estudiantes que viven en barrios construidos por el Instituto Provincial de la Vivienda y en asentamientos que tienen entre tres y cinco décadas. Como se puede advertir, aunque no sea extrema, de todos modos hay una diferencia entre los estudiantes que asisten a uno y otro colegio. Esa diferencia se puede percibir en los distintos planes de mejora que pone en práctica el colegio público para que los estudiantes no abandonen sus estudios, proyectos de articulación con la escuela primaria y universidad, talleres de educación sexual integral debido a la incidencia del embarazo adolescente y, finalmente, los planes para que los estudiantes que egresaron sin el título rindan las materias que adeudan.

La diferencia de gestión deja una impronta en docentes y estudiantes. Mientras el colegio público recibe los estudiantes de varias escuelas primarias de la zona que ingresan en el primer año, el colegio privado recibe, con mínimas variaciones, los estudiantes que provienen de su propio nivel inicial y primario. El colegio público tiene menor matrícula, los estudiantes de cada curso del colegio privado duplican el número de su par público. De hecho, el curso del colegio privado en el que trabajamos tenía treinta y seis alumnos y el del colegio público, veintiuno. En los dos colegios hay un fuerte porcentaje de docentes titulares, egresados universitarios en ambos casos, con experiencia; sin embargo, en el colegio público hay menor porcentaje de asistencia docente, lo que se advierte en la cantidad de horas libres, y asistencia irregular por parte de los estudiantes. Difiere, por tanto, la intensidad y la continuidad de las prácticas educativas. También difiere la naturaleza de los acuerdos en torno a las prácticas áulicas en oralidad, lectura y escritura.

Al variar las características de la institución, intentamos acercarnos al impacto que producen los trayectos escolares en el desarrollo lingüístico propio de la alfabetización avanzada. De acuerdo con el promedio de notas obtenidas de marzo a noviembre en materias vinculadas con lenguaje verbal o simbólico del año anterior, se ubicó a los estudiantes en dos grupos de rendimiento: el superior a seis, y el inferior a esta nota. Así intentamos dar cuenta de la incidencia del rendimiento escolar en reflexión y uso lingüístico.

Hemos trabajado con pruebas de lenguaje, pero en el área de historia, en torno a un tema que había sido trabajado ya por los profesores de los dos colegios: la revolución industrial. Las fuentes secundarias de datos, pruebas de completamiento y formulación que analizaré a continuación, han otorgado prioridad a la categoría verbal, porque es la que interviene más en la interfaz discurso, semántica y sintaxis y porque es una de las piezas léxicas más cargadas de rasgos semánticos (Múgica N. Y Z. Solana, 1999). Las pruebas fueron aplicadas al conjunto de los estudiantes de los cursos en los que trabajamos.

Cabe aclarar que las fuentes primarias de datos del proyecto de investigación consisten en reformulaciones orales y escritas a partir de la lectura de un párrafo tomado del manual de historia de Amézola G. y C. Dicroce (1998), un manual diferente de aquellos que habían sido utilizados por los docentes de ambos colegios para estudiar la revolución industrial. Las entrevistas con las que se orientó la reformulación fueron tomadas sólo a ocho estudiantes de cada curso, que representaban cuatro grupos de rendimiento escolar, a saber, los que habitualmente obtenían más de ocho en materias que involucraban lenguaje verbal o simbólico, los que obtenían más de seis y menos de ocho, los que obtenían más de cuatro y menos de seis y finalmente, quienes obtenían menos de cuatro. Las notas se tomaron del promedio obtenido por los alumnos a lo largo del año anterior al trabajo de campo y se consideró también el promedio obtenido en el tiempo transcurrido del año en el que se trabajó en los colegios. En este avance no se han considerado las reformulaciones que sí han sido abordadas en ponencias y artículos de integrantes del equipo de investigación.

#### 4. Análisis de resultados

##### *Completamientos*

La primera fuente secundaria de datos era una prueba de completamiento diseñada sobre la base de un párrafo de un manual de Historia (Amézola G. y C. Dicroce, 1998), que, como dije, no era el que utilizaban habitualmente en los colegios seleccionados. Del texto se extrajeron catorce verbos y sustantivos deverbales. Se esperaba que el estudiante produjera una respuesta que completara la verbalización. Disponía para ello de la lista desordenada de los verbos en infinitivo sacados de los textos y de todas las posibilidades de uso del verbo ejemplificadas con el verbo *elegir* (sustantivo, participio, gerundio, infinitivo, el verbo conjugado en distintos tiempos, pasiva perifrástica y refleja).

El completamiento exige una combinación de procesos de interpretación y producción, pero de carácter no espontáneo, en tanto hay restricciones de índole verbal (el cotexto) y situacional (la tarea fue escrita y se permitía corregir). Por tales razones, se acerca mucho más a una tarea metalingüística de resolución de problemas, en el nivel manipulativo, procedimental, que al uso real en contexto. Se trata de reflexión y solución de problemas relativos a lenguaje en manuales de Historia, es decir, de lenguaje que sólo se utiliza en contextos áulicos.

Para categorizar los resultados obtenidos de las pruebas se tuvo en cuenta tanto la gramaticalidad cuanto la pertinencia semántica y la aceptabilidad discursiva del morfema seleccionado.

No haré una presentación detallada del procesamiento de resultados, sino que discutiré solo sobre las conclusiones, ejemplificando algunos casos. El análisis da cuenta de las posibilidades de estos estudiantes de quince años en el nivel medio salteño para manipular los recursos léxicos y sintácticos de los que dispone el español y que son requeridos por los dispositivos retóricos propios del campo de la historia, entre ellos, “diluir la representación humana responsable de los procesos materiales que refieren hechos históricos” (González N., 2006: 20). De ahí que sea necesario realzar elementos típicamente pacientes (no humanos ni activos) y desagentivar el discurso. Se

trata de posibilidades expresivas propias de los textos expositivos escritos y frecuentes en historia.

Los resultados muestran que los estudiantes de quince años resuelven mejor algunas situaciones (voz activa con sujeto agente, cláusulas de infinitivo, nominalizaciones), pero no siempre pueden generar una estructura en la que el sujeto gramatical no coincida con un agente sino con otros roles temáticos, realizar movimientos para que el sujeto gramatical sea un paciente o activar valores pasivos del verbo a través de la morfología en el caso de los participios.

Por ejemplo, en estructuras como las siguientes, las resoluciones han sido adecuadas y gramaticales en ambos colegios.

*Gramatical y adecuado: 90 % en ambos colegios*

Para entender la profundidad de los cambios a los que vamos a referirnos, primero tenemos que ocuparnos del significado de un término que ya hemos usado varias veces: revolución.

En la presentación de los ejemplos, la cursiva indica el espacio que debía ser completado por el estudiante. Tal como advierte, el éxito está vinculado con una cláusula de infinitivo, en primer lugar, y, en segundo lugar, con el segmento más gramaticalizado de una perífrasis verbal, el verbo flexionado.

En las nominalizaciones, en el caso de esta investigación sólo sustantivos derivados de verbos (RAE, 2010: 223), comienza a verse la diferencia entre los dos colegios. El completamiento es siempre gramatical, pero difiere en cuanto a la adecuación:

*Gramatical y adecuado: 19 % colegio público - 30 % colegio privado*

En la segunda mitad del siglo XVIII la Revolución Francesa partió en dos la historia política de Europa. Significó el hundimiento de la monarquía absoluta.

*Gramatical e inadecuado: 71 % colegio público- 24 % colegio privado*

En la segunda mitad del siglo XVIII la Revolución Francesa partió en dos la historia política de Europa. Significó el comienzo de la monarquía absoluta.

La posibilidad de realizar un buen completamiento cae todavía más cuando es necesario activar los valores pasivos de las formas no flexionadas del verbo y se vuelven a advertir diferencias, aunque más pequeñas, entre los colegios y diferencias marcadas entre los rendimientos escolares, pues en el colegio privado hay tres veces mejores desempeños en los estudiantes que obtienen más de seis en las materias.

*Gramatical y adecuado: 19 % colegio público - 30 % colegio privado*

En ese nuevo mundo, la mayoría de los hombres se ha transformado de campesinos en obreros que trabajan en las máquinas impulsadas por nuevas formas de energía.

A continuación doy cuenta de algunos de los completamientos registrados en este último espacio, de modo que se pueda advertir el modo en que han sido categorizados:

*Gramatical e inadecuado: 24 % colegio público - 22 % colegio privado*

“... la mayoría de los hombres se ha transformado de campesinos en obreros que trabajaban en las máquinas producidas por nuevas formas de energía”

*Agramatical y adecuado: 10 % colegio público - 14 % colegio privado*

“... la mayoría de los hombres se ha transformado de campesinos en obreros que trabajaban en las máquinas impulsada por nuevas formas de energía”

*Agramatical e inadecuado: 43 % colegio público - 35 % colegio privado*

“... la mayoría de los hombres se ha transformado de campesinos en obreros que trabajaban en las máquinas hundiéndolas/desaparece por nuevas formas de energía”

Sin embargo, cuando el completamiento requería un procedimiento de desagentivación, los resultados fueron diferentes. Por ejemplo, en los siguientes espacios:

*Gramatical y adecuado: 19 % colegio público - 46 % colegio privado*

Se instauró una república que fue dirigida por burgueses, en el marco de sangrientas luchas internas y largas guerras con otros países.

*Gramatical e inadecuado: 5 % colegio público - 3 % colegio privado*

Se instauró una república que fue producida por burgueses, en el marco de sangrientas luchas internas y largas guerras con otros países.

*Agramatical y adecuado: 62 % colegio público - 43 % colegio privado*

Se instauró una república que regida por burgueses, en el marco de sangrientas luchas internas y largas guerras con otros países.

*Agramatical e inadecuado: 14 % colegio público - 8 % colegio privado*

Se instauró una república que han sufrido por burgueses, en el marco de sangrientas luchas internas y largas guerras con otros países.

Tal como se advierte en los resultados, el principal desafío que afrontaban los estudiantes en el completamiento de este espacio era la gramaticalidad y no precisamente la adecuación, como lo prueba que la categoría mejor representada sea la construcción adecuada pero incorrecta. En efecto, es esta categoría la que acumula el mayor porcentaje de respuesta en el colegio público y alcanza también una fuerte representatividad en el colegio privado. Veamos ahora un caso de completamiento con una alternativa de “se

pasivo reflejo” que tiene como sujeto gramatical el objeto nocional con el que concuerdan (Bosque I y J. Gutiérrez Rexach, 2008: 417, 418)

*Gramatical y adecuado: 19 % colegio público - 24 % colegio privado*

Más de la mitad de los ingresos personales se destinaba / era destinado a la alimentación.

*Gramatical e inadecuado: 4 % colegio público - 3 % colegio privado*

Más de la mitad de los ingresos personales se han debido a la alimentación.

*Agramatical y adecuado: 60 % colegio público - 56 % colegio privado*

Más de la mitad de los ingresos personales dirigidos a la alimentación.

*Agramatical e inadecuado: 17 % colegio público - 15 % colegio privado*

Más de la mitad de los ingresos personales deben a la alimentación.

Nuevamente esta es otra estructura que presenta como principal desafío la gramaticalidad y tiene en común con la anterior que requiere una desagenticación. Los resultados muestran que a los adolescentes les resulta todavía difícil manipular lenguaje para producir cambios de perspectiva sobre los fenómenos, pues no es sencillo reconstruir estructuras que requieren movimientos sintácticos. Sin embargo, se advierte una gran diferencia, pues los resultados son mucho mejores cuando se trata de conformar una estructura inambigua, como la pasiva perifrástica, que cuando los estudiantes deben reponer una estructura ambigua, como la pasiva con *se*, dato que ya había sido observado en las cláusulas de participio. El *se* en las pasivas refleja “absorbe el caso acusativo del objeto y el papel temático de la posición de sujeto” (Bosque I y J. Gutiérrez Rexach, 2009: 418), razón por la cual no suele aparecer un complemento agente, a diferencia de la construcción pasiva perifrástica. En el caso concreto de este completamiento, se debe marcar una dificultad adicional en el hecho de que el verbo *disponer* es un verbo ditransitivo.

A continuación, se incluyen tablas que muestran la incidencia del rendimiento escolar de los estudiantes en la resolución de los espacios que hemos presentado en este apartado. Han sido considerados sólo dos grupos de rendimiento en ambos colegios: quienes suelen obtener más de seis en las materias que involucran lenguaje verbal y simbólico y quienes obtienen menos de seis. Se consigna en cada caso el total de estudiantes considerados en cada grupo. Dado el volumen de datos, se presenta sólo el correspondiente a la mejor resolución, la gramatical y adecuada, en las formas no flexionadas (Cuadro I) y en las formas flexionadas (Cuadro II). El número adjudicado a cada forma corresponde a los espacios analizados en el total de la prueba de completamiento incluida en Anexo. Los porcentajes varían respecto de los presentados en primera instancia porque esta vez se calcularon tomando cada grupo de rendimiento como el cien por ciento en cada espacio.

### Cuadro I

#### Incidencia del rendimiento escolar en la resolución gramatical y adecuada Formas no flexionadas

	Resolución gramatical y adecuada			
	Colegio público		Colegio privado	
	Notas superiores a seis	Notas inferiores a seis	Notas superiores a seis	Notas inferiores a seis
Número de alumnos	13	8	22	15
Infinito: para entender (1)	100%	75%	95%	80%
Normalización: hundimiento (7)	23%	25%	77%	60%
Participio impulsadas por (14)	23%	13%	27%	33%

### Cuadro II

#### Incidencia del rendimiento escolar en la resolución gramatical y adecuada Formas flexionadas

	Resolución gramatical y adecuada			
	Colegio público		Colegio privado	
	Notas superiores a seis	Notas inferiores a seis	Notas superiores a seis	Notas inferiores a seis
Número de alumnos	13	8	22	15
Voz activa sujeto desinencial tenemos (2)	100%	88%	95%	87%
Pasiva perifrástica fue dirigida (8)	23%	13%	41%	53%
“Se” pasivo se destinaba (12)	15%	25%	27%	20%

Como se advierte, se observa en el completamiento una incidencia del rendimiento escolar, pues los estudiantes que suelen obtener más de seis en todas las materias tienen, en términos generales, mejores resoluciones. Los docentes no suelen establecer acuerdos respecto de qué evaluar y cómo evaluar, de modo que no es sencillo determinar qué significa una nota en el colegio secundario, sin embargo, es innegable que la calificación repercute en los modos en que los estudiantes resuelven pruebas de lenguaje como la

que estamos analizando. Este resultado resulta todavía más consistente cuando se analiza el conjunto de la prueba. Es probable que los estudiantes que obtengan mejores notas tengan una relación de mayor intensidad con la escuela y que esto se traduzca en mayor frecuencia de lectura, de escritura, de participación en clases, de atención y escucha. Sin embargo, se trata de una variable más problemática que la de clase de colegio, aunque ambas están vinculadas entre sí, tal como se desprende de las observaciones realizadas por el equipo de investigación de las prácticas docentes mientras se realizaba el trabajo de campo.

En síntesis, según nuestros resultados, la dimensión institucional y el rendimiento escolar inciden en la posibilidad de actualizar en contexto la versatilidad morfosintáctica de los verbos conocidos y se advierte fundamentalmente la incidencia de la dimensión institucional en la posibilidad de concretar los movimientos en la sintaxis que permiten “despersonalizar” el discurso.

## 4.2. Formulación de oraciones

El segundo resultado proviene de una prueba muy sencilla, los estudiantes debían formular una oración con un verbo y luego debían formular otra oración con el mismo verbo, pero relativa esta vez a un tema de historia. Llamaré a la primera prueba, formulación sin restricción temática y a la segunda, formulación con restricción temática. Los verbos propuestos fueron seleccionados teniendo en cuenta su estructura semántica y el índice de frecuencia de aparición en los manuales de historia. Presentaré a continuación a grandes rasgos los resultados de la prueba con el verbo *suponer*, que, de los tres seleccionados, es el de menor frecuencia de uso en los manuales y de mayor complejidad semántica y sintáctica. (Para una explicación más detallada, ver Cárdenas, 2013b)

Por una parte, el verbo *suponer* pertenece a la clase de verbos creadores de mundos, pues crea “un conjunto de situaciones, circunstancias o hechos que difieren de la realidad de la enunciación” (Ridruejo, 2000: 3227). Sin embargo, se pueden señalar tres variaciones respecto de la creación o postulación de tal mundo, que se corresponden con tres acepciones del *Diccionario de la lengua española* (RAE, 2009: 2112). Postulo una gradación teniendo en cuenta la clase de relación entre lo existente conocido y lo inexistente desconocido y, por tanto, altero el orden del diccionario:

1. Simplemente se postula lo inexistente, con certeza de su absoluta imposibilidad de existir: “fingir, dar existencia ideal a lo que realmente no la tiene” (RAE) Por ejemplo, “Supongamos que al medir la superficie de un terreno se ha obtenido 5 hm<sup>2</sup> (Seco y otros, 1999, 4217).

2. Se da por sentada la existencia de una situación, “dar por sentado y existente algo” (RAE), pero tal situación tiene posibilidades de ser inexistente o de volverse inexistente. Por tanto, la certeza acerca de la existencia de algo, variando las circunstancias, puede devenir problemática. Por ejemplo, “El trabajo que se suponía hacían los hombres era hecho ahora por máquinas” (oración formulada por un estudiante)

3. Se conjetura lo inexistente o desconocido a partir de lo conocido: “conjeturar, calcular algo a través de los indicios que se poseen” (RAE). Por ejemplo, “Suponemos que nos fue mal en la prueba de Matemática” (oración formulada por un estudiante)

Ordené como cuarta acepción la que hace que el verbo funcione como verbo implicativo o evidencial: “traer consigo, importar” (RAE), o, según Seco, “equivaler” o “importar o significar” con un cuantificador. “La industrialización supone la concentración de gente en las ciudades” (Amézola G. y C. Dicroce, 1998)

Desde mi punto de vista, estamos ante una polisemia, “resultado de una divergencia diacrónica en el plano del contenido” (Haensch, 1982: 301), pues indudablemente los significados forman un continuum gradual que se mueve desde lo conocido existente hacia lo desconocido inexistente, por una parte, y por otra parte, desde la postulación de lo imposible incompatible con lo conocido (1), lo conocido que puede ya no ser posible (2) o de lo posible a partir de lo conocido (3), hasta la certeza absoluta (4). Probablemente, este último significado sea el más reciente, y por esa razón, sea el único que tenga un ejemplo en el diccionario de la RAE. A continuación, se presenta un esquema con estas posibilidades:

**Cuadro III**  
**Suponer: verbo introspectivo y verbo implicativo**

1	3	2
Certeza de la imposibilidad de existencia	Postulación de lo no conocido sobre la base de lo existente conocido	Certeza con posibilidad de inexistencia
4		
Certeza		

Estas variaciones semánticas tienen un impacto en la sintaxis. Por ejemplo, el verbo rige subordinada sustantiva de objeto directo cuando funciona con las tres acepciones que figuran en la parte superior del Cuadro III, es decir, como verbo creador de mundo o introspectivo, esto es, un verbo de actitud proposicional (Delbecque y Lamiroy, 2000: 1998). En este caso, no admite alternancia distribucional con el cuarto significado:

- a. Eva supone (= tiene la hipótesis) (que hay que volver a hacerlo/\*volver a hacerlo).
  - b. Esto supone (= significa) (que hay que volver a hacerlo/volver a hacerlo).
- (Ejemplo tomado de Delbecque y Lamiroy, 2000: 1998)

Sin embargo, el verbo introspectivo es reactivo a la alternancia con sustantivo y el verbo evidencial no lo es:

- a. Supongo (que es capaz de hacerlo/\*su capacidad de hacerlo)
  - b. Supongo algo/Lo supongo
- (Ejemplo tomado de Delbecque y Lamiroy, 2000: 2004)



Como se advierte, además, el verbo requiere como sujeto rasgos humanos cuando funciona como verbo introspectivo o creador de mundo, en tanto la cuarta acepción requiere como sujeto un estado de cosas. El verbo *suponer* como evidencial se forma con sustantivos, tal como lo muestra el único ejemplo del *Diccionario de la lengua española* de la RAE: “La nueva adquisición que ha hecho supone desmedidos gastos de conservación”. Si bien el verbo siempre permite el pasaje hacia lo desconocido, este último significado es el menos frecuente en el uso cotidiano, pero es utilizado en el campo de la historia.

Ahora bien, nuestros resultados muestran que la exigencia relativa al ámbito discursivo de formulación incide ante todo en los estudiantes del colegio privado que son los que, de modo más pronunciado, activan posibilidades semánticas distintas en cada caso. A continuación se presentan estos resultados con más precisión. En ambos cuadros, el porcentaje que no está consignado pertenece a los enunciados que resultaban ininteligibles dado el alto grado de agramaticalidad:

**Cuadro IV**  
**Incidencia de la restricción temática en el colegio público**

	Significados del verbo <i>suponer</i>			
	1 imaginar	2 dar por sentado	3 conjeturar	4 traer consigo
Enunciados sin restricción temática	0%	30%	55%	5%
Enunciados con restricción temática	0%	35%	40%	10%

**Cuadro V**  
**Incidencia de la restricción temática en el colegio privado**

	Significados del verbo <i>suponer</i>			
	1 imaginar	2 dar por sentado	3 conjeturar	4 traer consigo
Enunciados sin restricción temática	2,6%	10,5%	55%	0%
Enunciados con restricción temática	0%	23,7%	36,7%	34,2%

Tal como se advierte, la restricción temática activa el verbo implicativo o evidencial (4) e incrementa la presunción de realidad (2), sentidos ambos muy compatibles con el campo discursivo de la historia. Hace disminuir notoriamente el uso del verbo conjetural, el más usado en los enunciados sin restricción temática, índice de su alta frecuencia en el discurso cotidiano.

Sin embargo, cuando se observa la incidencia de la clase de colegio en estos porcentajes se puede advertir que en el colegio público, la restricción temática es muy leve. Mientras, en los enunciados formulados por estudiantes del colegio privado

aumentan los contextos sintácticos y semánticos que activan el cuarto significado, en menor medida, el segundo y disminuye el tercero.

Por otra parte, son los estudiantes que obtienen calificaciones superiores a seis quienes diversifican más los significados que activan en el verbo, incluso en usos propios del discurso cotidiano. Los estudiantes que suelen obtener calificaciones menores a seis utilizan el verbo de modo estable con un solo significado, el más frecuente. Por su parte, en los enunciados con restricción temática también puede advertirse que todos los estudiantes expanden las posibilidades semánticas del verbo hasta abarcar los grados superiores y máximos de certeza, pero de todos modos se advierte mayor flexibilidad en los enunciados formulados por estudiantes con calificaciones superiores a seis y mayor uso del significado lógico e implicativo del verbo *suponer*.

Asimismo, en el colegio público la agramaticalidad aumenta de un 15% a un 40% en los enunciados con restricción temática, en tanto en el colegio privado se mantiene estable en un 10% en ambas situaciones.

De estos datos se desprende que tanto trayectoria escolar como tipo de institución son factores extralingüísticos que inciden en la elasticidad semántica del verbo, elasticidad orientada por el contexto discursivo especializado, en este caso la historia. También inciden en la posibilidad de actualizar la sintaxis correspondiente a las distintas acepciones.

## 5. Conclusiones

La selección de la muestra del presente estudio es ciertamente muy acotada; sin embargo, muestran la importancia de las prácticas educativas en el nivel medio. En gran medida depende de estas que la fragmentación actual del sistema educativo en el nivel medio genere las condiciones propicias para la reproducción de la desigualdad social también en el orden del lenguaje. Los contextos institucionales son decisivos en tanto pueden incidir en la consolidación de prácticas áulicas en todas las disciplinas que den a la oralidad, la lectura y la escritura un lugar fundamental en el desarrollo de la asignatura. Asimismo también garantizan gestiones de largo plazo, que logran que esto suceda a lo largo de todos los años en los que el estudiante permanece en ese colegio. Sin embargo, es indudable que las condiciones de vida de los estudiantes, sumadas al valor que otorguen familia y grupo social a la educación, potencian el trabajo de las instituciones.

Según el colegio y la trayectoria escolar, se advierten notorias diferencias en la formulación de oraciones en estudiantes con la misma cantidad de años de escolarización, tanto en la pertinencia y la flexibilidad en el uso de las posibilidades semánticas del verbo cuanto en la gramaticalidad de las construcciones. Puesto que no hay enseñanza explícita de esta clase de léxico en ninguna materia de nivel medio y es altamente probable que estemos ante un aprendizaje incidental, se podría hipotetizar que tales diferencias tienen que ver con el uso del lenguaje en los entornos familiares y grupales extraescolares y con el lugar que este ocupa en las prácticas docentes e institucionales.

Por otra parte, nuestros resultados confirman que el desempeño escolar también está vinculado con la posibilidad de usar el lenguaje con corrección y adecuación discursiva en ámbitos formales. Se puede discutir cuál es el valor de una nota en la enseñanza media, pero sin lugar a dudas la nota está vinculada con la frecuencia con la que

los estudiantes participan y exponen en el aula y con la que leen y escriben tanto con fines escolares cuanto por iniciativa propia o requerimiento social. El uso incide en el despliegue semántico y sintáctico del verbo.

En síntesis, la ampliación de significados del léxico conocido y el ajuste correlativo de posibilidades sintácticas, la posibilidad de actualizar posibilidades semánticas, morfológicas y sintácticas de la lengua guiadas por las exigencias del discurso sólo se logra a través de la participación activa en comunidades discursivas. Nuestra investigación demuestra que la continuidad de la gestión institucional, el trabajo sobre lenguaje que se realiza en todas y cada una de las asignaturas, el rendimiento escolar, y no sólo la pertenencia social de los estudiantes, son factores a considerar cuando se discuten las condiciones en las que puede darse el aprendizaje lingüístico propio de la alfabetización avanzada.

Sin lugar a dudas, hay también una fuerte responsabilidad política para desarrollar una gestión de largo plazo para que el nivel medio garantice el desarrollo del lenguaje de modos más equitativos. La situación actual se ancla, sin duda, en una larga historia de desigualdad social y escolar. Ciertamente era necesario que la gestión en educación extendiera la obligatoriedad hacia toda la Educación Secundaria, pero todavía no se garantiza equidad para los distintos grupos culturales, étnicos, sociales. Sería un error interpretar que la ley que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria, exige mejorar rápidamente las estadísticas. Extender el sistema asegurando la calidad es un trabajo de largo plazo. En el ámbito del lenguaje, los primeros resultados de una política de fortalecimiento de alfabetización inicial y avanzada en nuestro país han podido ser advertidos sólo muchas décadas después. Sin embargo, es ineludible adoptar políticas para asegurar la extensión y calidad educativas y darles continuidad a lo largo de distintas gestiones de gobierno. De lo contrario, se consolidaría la desigualdad interna del sistema educativo en correspondencia con la desigualdad social a nivel país y el lenguaje es sólo una de las dimensiones de este problema.

## Bibliografía

**ALFARO FACCIÓ P.** y **GÓNGORA COSTA B.** (2011) “Estudio funcional discursivo del desarrollo de la complejidad sintáctica en el discurso expositivo oral tardío” en Actas. XVI Congreso ALFAL, Alcalá de Henares.

**BOSQUE I** y **J. GUTIÉRREZ REXACH** (2008) *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.

**BRUNER, J.** (2003) *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: FCE

**CÁRDENAS, V.** (2013a) “Sociedad, lenguaje y alfabetización. Acerca del error y del cambio lingüístico” en *La palabra desalojada: Hablar y escribir en la Universidad*. Salta: EUNSa, 245-276.

**CÁRDENAS, V.** (2013b) “Alfabetización avanzada y desarrollo lingüístico. El caso de los verbos en el campo de la historia”. Ponencia presentada en XI Jornadas Regionales en Investigación y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.

**CÁRDENAS V. y G. PONCE,** (2010) “Docentes, desigualdad social y prácticas áulicas de lectura y escritura en la escuela media salteña” en *Educación, lenguaje y sociedad*. N° 6, 149-170.

**DELBECQUE N. y B. LAMIROY,** (2000) “La subordinación sustantiva: las subordinadas enunciativas en los complementos verbales” en Bosque y Demonte (coord.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1965-2103

**DORRA R.** (2002) *La retórica como arte de la mirada*. Puebla: Plaza y Valdez.

**FENOGLIO, R.** (2015) “Lenguaje y conocimiento científico: una aproximación a los manuales de Biología del Nivel Medio”, ponencia presentada en el XVII Jornadas de Filosofía. Centro de Estudios Filosóficos de Salta. 7 al 9 de octubre.

**GENTNER, D.** (2006). Why verbs are hard to learn. In K. Hirsh-Pasek, & R. M. Golinkoff (Eds.), *Action Meets Word: How Children Learn Verbs*. (pp. 544-564). New York: Oxford University Press.

**GONZÁLEZ N.** (2006) “Dificultades para la comprensión de nominalizaciones de procesos en los manuales de Ciencias Sociales y Naturales: descripción comparativa” en *RASAL*, N° 1/2, 7-23.

**HAENSCH G. y otros** (1982) *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos.

**HALL, B.** (2011) “Efectos de neutralidad. El caso de los manuales universitarios” en García Negroni M. *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Bs. As.: Editoras del Calderón, 133-149.

**HOFF E.** (2001) *Language Development*. Belmont: Wadsworth.

**KABATEK JOHANNES** (2008) “Introducción” *Sintaxis histórica del español y cambio lingüístico: nuevas perspectivas desde las tradiciones discursivas*. Madrid: Vervuert. 7-15

**KARMILOFF K. y A. KARMILOFF-SMITH** (2005), *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata.

**LÓPEZ ORNAT, S.** (1999) “La adquisición del lenguaje. Nuevas perspectivas” en de Vega M. y F. Cuetos, *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta, 469-534.

**MELGAR, S.** (2005) *Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada*. Bs. As. : Papers Editores.

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SALTA. SUBSECRETARÍA DE PLANEAMIENTO** (2011) *Plan estratégico para el desarrollo educativo de nivel secundario en la provincia de Salta*. Salta: Ministerio de Educación de la Provincia de Salta.

**MÚGICA N. y Z. SOLANA** (1999) *Gramática y léxico*. Bs. As.: Edicial.

**NIPPOLD** (1993) "Developmental Markers in Adolescent Language: Syntax, Semantics and Pragmatics" en *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, Volume 24, 21-28.

\_\_\_\_\_ (2005) *Later language Development: School-age Children, Adolescents, and Young adults*. Austin: pro-ed

**RAVID DORIT** (2005) "Emergence of linguistic complexity in later language. Evidence from expository text construction" in Ravid Dorit and Shydkrot Hova (eds.) *Perspectives on language an language development. Essays in honor a Ruth A. Berman*. Dordrecht/ Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 337-356

**REAL ACADEMIA ESPAÑOLA** (2010) *Nueva gramática de la lengua española*. Buenos Aires: Planeta.

**REAL ACADEMIA ESPAÑOLA** (2009) *Diccionario de la lengua española*. Buenos Aires:

**RIDRUEJO, E.** (2000) "Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas" en Bosque y Demonte (coord.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 3209-3251.

**SECO, M.** y otros (1999) *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.

**SLOBIN, D.** (1996) "From thought and language to thinking for speaking" Gumperz J y S, Levinson, *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 70-96.

**SLOBIN, D.** (2001) "Form-function relations: how do children find out what they are" en Bowerman M. y S. Levinson, *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press, 406-449.

**TOMASELLO, M.** (2009) "The usage-based theory of language acquisition", en Bavin, Edith (ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

## Bibliografía utilizada para el diseño de los instrumentos de recolección de información

AMÉZOLA, G. y C. DICROCE (1998) *Historia universal contemporánea. Problemas, debates y puntos de vista*. Bs. As.: Kapelusz.

LÓPEZ PÉREZ, M. V. (2008) “Estudios sobre la lengua de instrucción (LI): un índice de frecuencias léxicas lematizado a partir de un manual escolar” en *RESLA* 21, 201-229.

### ANEXO

A continuación se adjunta la prueba de completamiento que realizaron todos los estudiantes de los cursos seleccionados en los colegios público y privado.

1) Lea el siguiente texto que presenta espacios vacíos. Complete cada espacio vacío con una de las palabras que está en el siguiente listado. Sin embargo, debe considerar que puede variar la forma de la palabra. Por ejemplo: elegir

elige, elegimos, ha elegido, había elegido  
se eligió, se ha elegido  
fue elegido  
elección  
elegida  
eligiendo  
elegirse

#### ¿Qué es la Revolución Industrial? **Un mundo que cambia**

producir- desaparecer -dirigir- transformar- destinar - deber - impulsar- tener  
- hacer - hundir- sufrir- regir- entender- comenzar -

Para (1)..... la profundidad de los cambios a los que vamos a referirnos, primero (2)..... que ocuparnos del significado de un término que ya hemos usado varias veces: revolución. En realidad, el concepto de revolución es un término usado en la física y en esa disciplina sirve para definir el giro de un objeto sobre su eje. Las ciencias sociales lo tomaron y lo usan por analogía, para indicar que una situación (3)..... un cambio total. Un cambio que es a la vez rápido, profundo y que significa la (4)..... del modelo anterior y la aparición de uno nuevo. El término revolución suele utilizarse en forma abusiva para (5)..... referencia a cambios parciales que, en definitiva, no son verdaderamente revolucionarios. Pero de

ninguna manera resulta exagerado emplearlo para referirse a la doble revolución que (6) ..... simultáneamente en Francia e Inglaterra.

En la segunda mitad del siglo XVIII la Revolución Francesa partió en dos la historia política de Europa, de una manera tan espectacular que nadie que viviera en esos tiempos pudo mantenerse indiferente. Significó el (7)..... de la monarquía absoluta. Se instauró una república que (8)..... por burgueses, en el marco de sangrientas luchas internas y largas guerras con otros países. En la misma época, (9)..... en Inglaterra la Revolución Industrial, un fenómeno que produjo transformaciones aún más profundas en la sociedad, pero mucho menos fáciles de percibir a simple vista. Por lo tanto, esa segunda serie de transformaciones se desarrolló sin que nadie dijera que había ocurrido una revolución hasta mucho tiempo después.

Esta revolución “secreta” transforma la industria en la actividad más importante de la economía y desplaza a un segundo plano las actividades rurales, que habían sido las principales y (10)..... la vida de los hombres desde que se descubriera la agricultura en el Neolítico, diez mil años antes. Pero las consecuencias de esa (11) ..... en la economía se refleja en todos los aspectos de la vida de los hombres. Para comprender la magnitud de los cambios que ese proceso desencadena a largo plazo, es necesario recurrir a la comparación.

En un país agrícola (como eran por entonces los europeos), cerca de un 90 % de la población trabaja y vive en el campo; la esperanza de vida al nacer era de treinta años; más de la mitad de los ingresos personales (12)..... a la alimentación y no alcanzan, en los frecuentes años de plaga y hambre para adquirir la comida necesaria para subsistir.

En un país industrializado, en cambio, sólo reside en el campo entre el 5 % y el 10% de las personas y la inmensa mayoría vive en las ciudades; la esperanza de vida supera los sesenta años; desaparece la amenaza del hambre (13)..... a una producción suficiente de alimentos y las personas no gastan en comida más de la cuarta parte de su dinero, pudiendo destinar la mayor parte de sus recursos para satisfacer otras necesidades.

En ese nuevo mundo, como ya se dijo, la mayoría de los hombres se ha transformado de campesinos en obreros que trabajan en las máquinas (14)..... por nuevas formas de energía. Pero en realidad, los cambios son innumerables y afectan diversos aspectos de la vida cotidiana de una forma muy completa y sobre la que pocas veces nos detenemos a pensar.