

De la psicolingüística a la didáctica de la gramática

Maite Gómez Araquistain
Universidad del País Vasco
Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura

En este artículo vamos a tratar qué relación puede tener lo encontrado en nuestros estudios psicolingüísticos, que se centran en las estrategias de comprensión, condiciones de uso y reparto de la información dada y nueva en las oraciones pasivas completas, con la didáctica de la gramática. Especialmente, nos referiremos a la enseñanza de la oración pasiva y a la noción de sujeto. Mostraremos que el trabajo gramatical debe tener en cuenta el ritmo evolutivo del alumno, las estrategias de comprensión de que dispone, y los factores pragmáticos que influyen en el uso de determinadas oraciones. Finalmente, señalaremos que el criterio básico que debemos utilizar para enseñar la noción de sujeto es el gramatical.

Palabras clave. *Enseñanza de la oración pasiva, sujeto*

INTRODUCCIÓN

Sonsóles Fernández (1987, p.37) define la psicolingüística como la ciencia que "se preocupa especialmente de los procesos por los cuales el individuo adquiere, emite o comprende un mensaje verbal; para ello debe apoyarse, por un lado, en una teoría o descripción de la lengua (...) y, por otro lado, en el examen de los mecanismos psicológicos del individuo al utilizar el lenguaje". La incidencia y las aportaciones de esta ciencia a la didáctica de la lengua son múltiples, aquí nos referiremos a las posibles aportaciones de nuestros estudios sobre la pasiva completa, tipo "El coche es conducido por Juan", que se centran en las estrategias que utilizan los niños para poder comprender dichos enunciados, cuáles son las condiciones en las que se producen éstos y cómo se reparte la información dada y nueva en estas oraciones. Veremos pues, qué relación tiene lo encontrado en nuestros estudios con la didáctica de la gramática, especialmente nos referiremos a la enseñanza de la oración pasiva y a la noción de sujeto. Lo que aquí exponemos son reflexiones a ser llevadas a la práctica y a ser estudiadas posteriormente en un contexto didáctico en el castellano.

Nuestra investigación psicolingüística aporta, para la enseñanza de la lengua, una descripción de cómo funciona una parte de la lengua: estadios sucesivos de desarrollo y qué mecanismos se emplean para construir éstos. El maestro debe conocer estos estadios, sus mecanismos de funcionamiento y sus mecanismos de adquisición para poder determinar el nivel de desarrollo lingüístico del niño, qué posibilidades tiene el niño de adquirir las estructuras lingüísticas, qué cronología debe seguir en su enseñanza, qué puede representar esa noción lingüística para él y, por último, cuál es la situación más adecuada para aprender a producir dichas oraciones.

PROCEDIMIENTOS DE COMPRENSIÓN DE LAS ORACIONES PASIVAS

Respecto a la comprensión (Gómez, 1994), estudiamos qué procedimientos utilizaba el sujeto en las oraciones activas y pasivas para relacionar la estructura externa o superficial de una frase con su estructura interna o representación subyacente de las funciones gramaticales, es decir, atribuir a los nombres las funciones de agente y paciente de la acción expresada por el verbo, nos preguntábamos por las estrategias utilizadas por los niños. Examinamos a 252 niños utilizando oraciones activas y pasivas del castellano tanto "reversibles" (aquellas en las que la acción del verbo puede ser ejecutada por los dos nombres que los acompañan, como en "la chica saluda al chico"), como "no reversibles" (oraciones en las que sólo un actante puede realizar la acción verbal como en "la piedra rompe el jarrón") y poniendo los lexemas en distintos órdenes, es decir, NNV, VNN, NVN. Los resultados muestran que en el niño se desarrollan cronológicamente tres modos de tratamiento de las oraciones: en primer lugar, aparece el tratamiento pragmático, esto es, el fundamentado en lo extralingüístico, sirviéndose de las características semánticas que se pueden descubrir en cada lexema; en segundo lugar, el posicional, que es el que se basa en la

posición relativa de los nombres respecto al verbo, por último, aparece el tratamiento morfosintáctico cuando el sujeto tiene en cuenta la información de las marcas morfológicas y sintácticas para atribuir los papeles semánticos. Estos tipos de tratamiento y su implantación escalonada coinciden con lo encontrado en otras lenguas. Los tratamientos pragmáticos predominan a los 4,7 años en las oraciones no reversibles que contenían índices pragmáticos, tipo " la piedra rompe el jarrón" o "el hombre lava el coche". En los acontecimientos reversibles, como "la chica lava al chico" o "la chica saluda al chico", que no contenían índices pragmáticos (su experiencia o lógica no les dice quién es el agente), el niño utiliza tratamientos posicionales o morfosintácticos. Los tratamientos posicionales de atribuir el rol de agente al primer nombre de la frase, aparecen muy poco usados. En general, podemos observar su presencia desde los 4,7 años y hasta los 6,6 años. Sin embargo, en la estructura OSV activa este tratamiento permanece hasta los 8,6 años. Los tratamientos morfosintácticos aparecen los últimos, a igual orden de los lexemas y voz. A igual orden de los elementos sintácticos, la pasiva se comprende más tarde que la activa. Los índices morfosintácticos de la activa SVO se utilizan desde las primeras edades. La comprensión de todos los índices morfosintácticos de la pasiva SVO, en castellano, se inicia alrededor de los 7 años, pero la pasiva SVO no se comprende en un 90% hasta los 9 años. Por otro lado, encontramos un tratamiento morfosintáctico que parece específico del castellano: cuando el SN paciente y el SN agente tienen género diferente, como en "la chica es lavada por el chico", la concordancia de género entre el paciente y el participio pasado ayuda a la comprensión de la frase pasiva.

Los modos de tratamiento, una vez adquiridos, permanecen a disposición del sujeto. Estos pueden unir sus informaciones o suministrar informaciones contrarias, como en los acontecimientos contrapragmáticos, como "la silla empuja a la niña", que representan sucesos contrarios a la experiencia que tenemos del mundo, por lo que utilizando la lógica (la estrategia pragmática) no comprenderíamos la frase (Gómez, 1995). En estas frases la estrategia pragmática entra en contradicción con la información suministrada por la estrategia morfosintáctica, esto explica que a pesar de que el niño ya tiene en cuenta los índices morfosintácticos y por ello comprende oraciones reversibles, no comprende hasta más tarde las frases contrapragmáticas. Cuando se suman distintas informaciones para dar la respuesta correcta, se comprenden mejor los enunciados, en cualquier orden y estructura. Cuando las informaciones son opuestas, el niño duda sobre el tratamiento a aplicar y los enunciados son más difíciles de comprender, sobre todo, si el tratamiento que predomina en el niño, por ser el más fácil, el pragmático, aporta una información incorrecta, como en este tipo de frases. Por eso, estas frases son las más difíciles de comprender, se adquieren después de que el niño comprende oraciones pasivas reversibles, donde no hay lucha entre la información que suministra los índices pragmáticos, porque éstos no existen, y los morfosintácticos. Diríamos que este tipo de tratamiento está tan arraigado en el sujeto, porque le es muy fácil utilizarlo, que, posteriormente, cuando sabe usar los índices morfosintácticos puede entrar en lucha o en "competición" con éstos y hacer que el sujeto interprete erróneamente las frases.

CONSECUENCIAS DIDÁCTICAS

Pensamos, que el trabajo gramatical debe atender al ritmo evolutivo del alumno y tenemos que tener en cuenta que éste comprende los enunciados basándose primero en sus aspectos semántico- pragmáticos y, posteriormente, en los morfosintácticos. Bronckart (1981) afirma en este sentido que para la reflexión gramatical en clase:

"Sería conveniente no presentar a los alumnos más que aquellas frases que son capaces de comprender con las estrategias de descodificación de que disponen (...) No es cierto que una frase de estructura sintáctica simple tenga que serlo por fuerza también semánticamente. Por otra parte , los ejemplos de enunciados que los alumnos emiten espontáneamente, ofrecen tal complejidad sintáctica que es imposible utilizarlos tal cual. De ahí, ciertamente, la necesidad de simplificar las frases sobre las que después se razonará. Elegir reflexionar- so pretexto de simplificación- sobre una frase como "El vestido es rojo", que utiliza pocas veces, antes que sobre una frase más compleja como "El vestido que mamá ha comprado es rojo" hará más abstracto de lo que es realmente un análisis a partir de la sintaxis" (p. 101)

Las frases sobre las que se base la reflexión gramatical tienen que poder comprenderlas el niño porque son cercanas a su experiencia y sintácticamente no deben tener una complejidad muy por encima de su nivel.

Hay que tener en cuenta, además, que la adquisición de los índices morfosintácticos en el niño, son los únicos que indican que tiene un conocimiento gramatical implícito de lo que es la estructura sintáctica. La finalidad última de la enseñanza de la gramática "debe consistir en ampliar la gramática implícita que ya posee el alumno y explicitarla, para hacerla más funcional y práctica como instrumento de comunicación " (Cassany, 1994, p. 363). Por todo ello, pensamos que la reflexión gramatical sobre el funcionamiento de la lengua puede desarrollarse paulatinamente cuando el niño ya ha adquirido los índices morfosintácticos.

LA PRODUCCIÓN DE ORACIONES PASIVAS: CONDICIONES DE USO

Respecto a la producción de la oración pasiva (Gómez, 1998), nos interesó cuál era el valor de esta estructura, sus condiciones de uso, sin articularlas dentro del texto y controlando un conjunto determinado de parámetros (locutor, espacio y tiempo en que tiene lugar la producción), y en qué edad comienza a producirse. Así, una de las condiciones que rigen el uso de la expresión pasiva, es que se produzca en una situación de enunciación en que se tematiza el paciente, enfatizándolo o focalizándolo. En dicha situación de enunciación la producción de un enunciado pasivo supone una operación de topicalización. Así pues, la acentuación o enfatización de ciertos conceptos, por medio de la topicalización, tiene una función clara de referencia a situaciones concretas, que hace elegir una estructura determinante. Este énfasis se refiere al hecho de pretender resaltar un concepto de una situación extralingüística, para las personas que intervienen en la comunicación. La concepción de los enun-

ciados pasivos como fruto de una operación de tematización la encontramos en Bronckart (1980, 1985). Esto concuerda con lo visto por muchos lingüistas, para los que la diferencia entre activa y pasiva es de tipo psicológico, como en Pottier y Gili Gaya. Pottier (1975, p. 147 y sgs.) intenta incorporar la visión que tiene el hablante sobre el discurso: elijo la pasiva cuando mi visión está puesta sobre el paciente. Algo parecido nos dice Gili Gaya (1970) al señalar que "la relación lógica entre los elementos de la oración no ha cambiado al cambiar la forma gramatical; pero psicológicamente se ha modificado el punto de vista del que habla" (p. 122).

La pasiva tiene la función pragmática de acentuar o focalizar el paciente, colocándolo al principio y convirtiéndolo en sujeto gramatical.

La tematización es un fenómeno pragmático ligado a un procedimiento sintáctico de cambio de orden de las palabras. La situación extralingüística es quien determina dicho fenómeno. En la oración pasiva coincide este hecho con el sujeto gramatical. Sin embargo, en esta experiencia de producción se observa que los niños no siempre recurren al sujeto gramatical para señalar el elemento tematizado; utilizan además, por ejemplo, activas invertidas, como "a la chica, el chico la lava". Aguado (1995) encuentra que los niños castellanos focalizan el objeto, poniéndolo en primer lugar y acompañándolo de una marca pronominal junto al verbo, y lo atribuye a factores pragmáticos de relevancia de uno u otro elemento de la oración. Por lo que no estamos de acuerdo con Johnson- Laird (1968 a y b) y Turner y Rommetveit (1968 a y b) que hablan del sujeto gramatical tratándolo como un fenómeno sintáctico-cognitivo. Más bien pensamos que el punto de partida de la comunicación es un fenómeno cognitivo, lo que atrae nuestra atención lo colocamos en primer lugar (la inversión del orden de las palabras, en general, obedece a algo cognitivo) y la caracterización del sujeto gramatical es sólo un hecho sintáctico.

Respecto a la edad de producción de la pasiva encontrada en este estudio, es muy tardía. La construcción pasiva tradicional con "ser" o "estar" aparece desde los 7 años, pero se puede considerar que se produce en más del 50 % sólo a los 9,7 años. La pasiva refleja se produce antes que la tradicional, aunque su uso es menor. Lo mismo ocurre con la pasiva no tradicional como paciente + "se deja" + infinitivo + "por" + agente, como en "el chico se deja lavar por la chica". Esta última, respecto al tipo anterior, se produce en un porcentaje algo mayor. Excepto el uso de la pasiva refleja con agente, la producción de estas pasivas aumenta con la edad. La pasiva refleja sin agente es la primera en ser producida, se produce desde los 4,7 años.

CONSECUENCIAS DIDÁCTICAS

Como aplicaciones didácticas más específicas de nuestro trabajo sobre la producción de oraciones, nos referiremos a la enseñanza de la noción de sujeto y de los enunciados pasivos

Como dijimos, de nuestro estudio sobre la producción de las oraciones pasivas se desprende que la caracterización del sujeto gramatical es sólo un hecho sintáctico, gramaticalmente rige la concordancia del verbo en número y persona y, a

veces, como en los enunciados pasivos también en el género. El criterio morfosintáctico basándose en la concordancia es lo que mejor define al sujeto, y la forma de encontrarlo es variar el número para ver si el verbo se ve afectado, en los casos en que el sujeto no se puede cambiar de número porque no admite plural, lo podemos sustituir por un pronombre. Así, Gómez Torrego (1998, p. 264) señala como definiciones no adecuadas del sujeto la que se basa en un criterio lógico (sujeto lógico referido al agente) que define al sujeto como "la persona o cosa que realiza la acción del verbo" y la que lo define como tema o tópico (sujeto psicológico o temático) señalándole como "la persona o cosa de la cual se dice algo". En el primer caso, esta definición es errónea porque "no habría sujeto en oraciones cuyo verbo no fuera de acción, como ser, estar, parecer, etc." y porque "dicha definición vale para la función de agente, que es función semántica, frente a la noción de sujeto, que es función sintáctica". Por ello, no es adecuado para buscar el sujeto preguntar "¿Quién?", porque con esto preguntamos por la función semántica de actor (agente y paciente) y se refiere sólo a las personas y no a las cosas, que responden a la pregunta "¿Qué?". En el segundo caso, la definición basada en el tema o tópico es errónea porque dicha noción se basa en una función informativa y el sujeto es una función sintáctica.

Bronckart (1983) afirma que es necesario separar las funciones semánticas de las formas sintácticas:

"En ce qui concerne les fonctions, les protagonistes d'une action ou d'un événement seront désignés sous les termes d'agent (celui qui fait l'action), de patient (celui qui la subit), etc. (...)

Por ce qui est des formes de surface, la linguistique structuraliste a défini des unités et groupes d'unités sur la base de critères exclusivement morphosyntaxiques; ce sont ces propositions que nous reprenons" (p 18)

Bronckart (1981) señala que el análisis del sujeto en la escuela no debe hacerse sobre criterios semánticos:

"Los argumentos invocados para renunciar al análisis semántico, son ya por otra parte conocidos: el sujeto puede ciertamente designar a veces el ser o el objeto responsable de una acción ("Ayer Pelé ha marcado un gol muy bonito"), pero en otros casos, muy frecuentes, es un "objeto" a quien el locutor atribuye una propiedad ("El tiempo parece malo"). Puede también sufrir una acción ("Santiago ha recibido un golpe en la nariz") o no tener con el verbo más que una relación lógica o topológica ("El campo se extiende a lo largo de tres hectáreas")", (p.99)

Bronckart (1981) ha analizado, en niños franceses de 1° a 6° de Primaria, qué es lo que entienden por "sujeto" y en qué se basan para identificarlo, cuál es la evolución de su razonamiento. Para ello, proponían a los niños identificar el sujeto de una frase. Los niños de clases de enseñanza tradicional (que señalan el sujeto basándose en criterios semánticos) o basada en métodos modernos (con la enseñanza sustentada en criterios sintácticos), identifican correctamente el sujeto cuando éste está al comienzo de la frase porque se basan en la posición (recordemos lo que dijimos de la estrategia posicional). En las frases en que el sujeto no estaba en primera posición

pero la semántica de la frase ayudaba a buscar el sujeto, como en "En el camino ya no resonaban los pasos de los caballos", los alumnos de clases con enseñanza de tipo tradicional encontraban con más éxito el sujeto que los de clases con enseñanza de método moderno, porque éstos últimos " al basarse de entrada en criterios sintácticos, el enfoque planteado elimina el "funcionamiento" semántico del niño" (p. 100). Pero, en las pruebas de juicio, los alumnos de clases con enseñanza moderna tienen más claro y desde edades más tempranas, frente a los alumnos de clases tradicionales, que un sintagma preposicional o pronombres como lui/leur no pueden cumplir la función de sujeto. Por ello, insiste en rechazar los métodos basados únicamente en el sentido que afianzan al niño en el razonamiento lingüístico con el que llega a la escuela basado en lo semántico, "la realidad de la lengua no existe en un principio más que a través del contenido que transmite" (p.99). Por lo tanto, insiste en la necesidad de basar el análisis gramatical sobre criterios sintácticos, a pesar de que el niño cuando llega a la escuela se basa en lo semántico. Propone, por esto, un método moderno que utilice criterios sintácticos en el análisis gramatical, añadiendo que (Bronckart, 1981):

"Sin embargo deben tomarse todas las precauciones para que la reflexión sintáctica no se imponga demasiado bruscamente en las clases inferiores y para que los niños consigan superar "suavemente" su centramiento en la semántica. En este sentido, nos parece indispensable reemplazar los ejercicios de análisis lógico mediante manipulaciones que permitan al niño aprender de manera correcta el sistema sintáctico de la frase, sin olvidar que los procedimientos utilizados deben implicar un constante va- y- viene entre sintaxis y sentido. Se trata de que el maestro actúe de manera que los alumnos lleguen a su razonamiento de tipo sintáctico a la vez que se preocupan del sentido de lo que dicen o escriben". (p. 100).

Sin embargo, Notario (2001) ha investigado en alumnos de 4º de E.S.O., qué es lo que entienden éstos por el concepto de sujeto: cómo lo definen o caracterizan y de qué forma lo hacen operativo. Los datos muestran que la mayor parte de los alumnos caracteriza la noción de sujeto basándose en la semántica; en segundo lugar, que a pesar de saber definir lo que es el sujeto, muchos no lo aplicaban y no sabían reconocerlo; además, que se utilizaba el criterio semántico cuando tenían que definirlo, pero que, para reconocerlo, utilizaban criterios pragmáticos o/y formales y que ambos criterios parece que funcionan como compartimentos estancos, es decir, los diferentes niveles de conocimiento gramatical están en la cabeza del alumno sin relacionarse y sin poder explotar estas relaciones. Este estudio ha visto que los alumnos que utilizan distintos criterios (morfosintácticos, semánticos, etc.) de forma combinada, son los que pueden comprender mejor globalmente lo que es el sujeto, a diferencia de los que utilizan un sólo criterio. Por lo tanto, la noción de lo que es el sujeto no debe ser algo "fossilizado" sino algo que va evolucionando y enriqueciéndose con definiciones más completas uniendo diferentes enfoques. Propone para trabajar la reflexión gramatical, cuando los alumnos ya poseen alguna, y elaborar nuevos conocimientos más operativos y más completos, utilizar una metodología constructivista : 1) partir de lo que ya saben, de las concepciones que ya tienen de lo que es el sujeto, para no superponer saberes contradictorios o parcialmente incompatibles;

para ello necesitamos un clima adecuado en clase en el que perciban que cualquier tipo de conocimiento que tengan (semántico, pragmático, posicional...) es válido como punto de partida para construir un nuevo conocimiento y enriquecerlo con otros criterios que coexistan sin invalidarse; 2) ofrecer a los alumnos situaciones de conflicto cognitivo, para generar la insatisfacción de los alumnos con sus propias concepciones o las de los otros y llevarles a su superación, evolucionando hacia un concepto "no dogmático, que propicie la discusión y la reflexión lingüística y que no se limite a presentar las nociones gramaticales como categorías discretas, en las que todos los miembros poseen un mismo estatus"; 3) poner a los alumnos en otras situaciones en las que puedan probar las nuevas ideas y discutir sobre ellas, constituyendo un lugar para la reflexión, experimentación y diálogo sobre la lengua.

Así pues, a la luz de las investigaciones precedentes pensamos que el **criterio básico** sobre el que se debe enseñar la noción de sujeto es el gramatical, puesto que, como señala Cuenca (1999), son muy pocos los casos de sujeto que no concuerdan con el verbo, y, posteriormente, debe completarse con otros criterios, como enseña Notario (2001). Cuenca (1999) indica, también en este sentido, que las definiciones más adecuadas para definir el concepto de sujeto son aquellas que parten de criterios morfosintácticos y que después relacionan el resto de los criterios.,

De entre la enseñanza basada fundamentalmente en criterios morfosintácticos, destacamos la de Martínez y al. (1993, p.276) quienes a partir del concepto de persona y número y el de concordancia, conducen al alumno hasta el concepto de oración formada por un sujeto y un predicado cuya relación se basa en un criterio estrictamente gramatical : la concordancia . Recomiendan evitar la identificación del sintagma nominal con la de sujeto porque sería confundir la forma con la función y el sintagma nominal cubre diversidad de funciones. Añaden, que el criterio para reconocer el sujeto es la concordancia y, además, "la observación de los grupos de palabras que están relacionadas con el verbo" y, también, la de las palabras "que tienen como núcleo el sustantivo que concuerda con el verbo" (p. 295); los casos de inversión del sujeto son los que ofrecen más dificultad, advertencia que coincide con lo encontrado en el estudio de Bronckart. Más adelante, afianzado el concepto de sujeto, se reflexiona sobre la relación entre función sintáctica y papel semántico, viendo en los titulares de las noticias que al sujeto pueden corresponderle diferentes papeles semánticos, como agente en "Los intelectuales españoles firman un manifiesto pro-Amazonia", causa en "Las importaciones hundieron los mercados avícolas", paciente en " Un niño de 10 años,[ha sido] multado por pedir justicia para su padre en un periódico, objeto como en "Aumenta el consumo de aceite de girasol".

Por otra parte, se debe hacer hincapié en la relación que existe entre las estructuras sintácticas y la situación de enunciación. Hay que señalar que los enunciados cumplen una función comunicativa siendo más adecuados, por ello, en ciertas situaciones de enunciación. Con respecto a la oración pasiva, enseñaremos que ésta se utiliza cuando nuestra atención está puesta en el paciente y hacemos recaer sobre él la relación predicativa, como vimos en nuestro estudio.

Acorde con los datos de los lingüistas y con lo encontrado en nuestro estudio de producción de oraciones pasivas, F. Zayas (1993) enseña esta construcción par-

tiendo del discurso periodístico y dentro de la composición de noticias. El cuerpo de la noticia desarrolla lo expuesto en el titular que responde a proposiciones del tipo "alguien hace algo (alguien es un participante -más animado- -más activo-)", "a alguien le ocurre algo", "algo es causa de que suceda algo". La redacción del titular es el primer paso para la redacción de la noticia. Al titular pueden corresponderle varios esquemas sintácticos como el de la activa S- V-O ,si seleccionamos la información correspondiente al esquema "alguien hace algo", donde el sujeto es el agente. Pero si variamos los rasgos semánticos de los participantes y no coincide agente y sujeto, tendríamos otros esquemas sintácticos. Así, para una noticia sobre "La velocidad y la fuerza" que trate cómo un tren atropella a un carro conducido por un campesino que se ha parado en las vías, podríamos tener los siguiente esquemas sintácticos de titulares, según las distintas visiones sobre "el maquinista del tren", "el campesino", "el tren" y "el carro", según sean los rasgos del participante más o menos animado y las acciones más o menos activas. Estos esquemas corresponden a la mayor parte de los esquemas sintácticos de las noticias.

	Más animado	Menos animado
Más activo	<p><i>El maquinista de un tren evita un grave accidente</i></p> <p><i>El dueño de un carro atropellado por el tren demanda al maquinista</i></p>	<p><i>Un carro atascado en la vía férrea, a punto de ocasionar un descarrilamiento</i></p> <p><i>El tren correo Madrid-Valencia atropella a un carro atascado en la vía férrea</i></p>
Menos activo	<p><i>Homenajeadó el maquinista que evitó el descarrilamiento del tren correo</i></p> <p><i>Resulta ileso el conductor de un carro atropellado por el tren</i></p>	<p><i>Arrollado por el tren un carro que se había atascado en la vía férrea</i></p>

Vemos que entre los esquemas sintácticos se encuentran las oraciones pasivas y otras relacionadas con ellas (el subrayado del cuadro es nuestro). La información, añade el autor, "que se considera relevante para el titular se puede seleccionar desde distintas perspectivas (...) las diferentes perspectivas desde las que se selecciona la información, de acuerdo con esquemas semánticos también diferentes, repercute en los esquemas sintácticos de los enunciados resultantes, por ejemplo en el uso de la construcción pasiva con omisión del agente (...)" (p. 44). Es la visión sobre el paciente, la perspectiva, la que obliga al uso de la construcción pasiva. Además, "Esta relación entre los planos pragmático, semántico y sintáctico del titular nos permite introducir de modo significativo las actividades de reflexión sobre la lengua como parte de las actividades de análisis y composición de titulares" (p.44).

LA INFORMACIÓN DADA EN LAS ORACIONES PASIVAS Y SU ENSEÑANZA

En otro estudio nuestro psicolingüístico, se ha contrastado que lo dado corresponde al sujeto gramatical en la pasiva (Gómez y al. 1987). En éste se trataba de ver la incidencia que tenían los factores de la presuposición y la focalización en la comprensión de oraciones activas y pasivas. Se les daba a sujetos adultos frases activas y pasivas pragmáticamente reversibles, con los rasgos semánticos + animado en los sujetos y complementos como en "el policía hiere al ganster". Cada oración estaba inserta en el contexto "Pensé que... ; pero estaba equivocado. La verdad es que...". Así, quedaron frases como "Pensé que el policía hería al ganster, pero estaba equivocado. La verdad es que...". Se les pedía completar la frase de acuerdo con lo que les pareciera más probable que se negara, corrigiendo el error pero sin negar el hecho ni invertir el significado de la oración. Los resultados mostraron que el sujeto de la pasiva se sentía como información más cierta que el de la activa porque pensaban que el error recaía más veces en el sujeto de la pasiva, aunque en ambos casos los errores recaen más sobre el segundo elemento. Esto muestra que la pasiva señala más claramente que la activa cuál es el elemento presuposicional: el sujeto es la información presupuesta o "dada" y el complemento la información nueva, porque puede ponerse más fácilmente en duda. Según los datos del experimento, en las oraciones activas el foco se extiende sobre toda la oración y la función de la presuposición, así como la de la focalización, se limita sólo o en gran medida a la pasiva, siendo ésta por lo tanto una forma marcada presuposicionalmente.

El hecho de que para referirse a un contenido inmediatamente anterior, se cambiara la voz o se conservara ésta anteponiendo el complemento, sugiere que la anteposición del complemento, en general, se utiliza para referirse a "lo dado", y constituye, a la vez el tema o punto de partida del mensaje. La función de la pasiva está relacionada aquí con un principio más general de guardar una "distancia mínima" con el tema del enunciado.

Esto significa que las distintas estructuras cumplen funciones pragmáticas diferentes; por ello, aunque las paráfrasis tengan el mismo contenido semántico, no son interpretables de la misma manera, entendiendo por paráfrasis los enunciados producidos en torno a un contenido preposicional y que se dan en una situación enunciativa determinada; es un juicio metalingüístico en el que hay una relación de identificación momentánea entre secuencias, se trataría de decir lo mismo de diferentes maneras (Fuchs 1980). El hablante/ oyente conoce y usa estas estructuras pragmáticamente, no como algo añadido al conocimiento semántico, sino como integrado en la lengua.

De nuevo vemos que esto concuerda con lo que muestra Zayas (1993) en la enseñanza de la pasiva. En el artículo al que nos referimos anteriormente, en el que se mostraba cómo enseñar a los alumnos a componer noticias, indica cómo se organiza la información en tema y rema, o información dada y nueva. Según él, para redactar el cuerpo de la noticia el alumno tiene que dominar los procedimientos de cohesión entre oraciones y párrafos y la coherencia. Respecto a los procedimientos de cohesión, se centra especialmente en el componente temático, como suele él reco-

mendar (Zayas, 1997, p. 229). En este caso hace la observación de que los párrafos, y en general también las oraciones que forman el cuerpo, suelen comenzar con informaciones aparecidas anteriormente, "información dada", que frecuentemente corresponden a la función de sujeto. Por lo que "parece aconsejable guiar a los alumnos en la redacción de los párrafos del cuerpo de la noticia mediante la instrucción de que inicien las oraciones con un sujeto cuyo léxico se refiera a los temas que aparecen de modo recurrente en el texto" (p. 45). Enseñaremos, pues, que el sujeto de la pasiva es información dada y por eso va en primer lugar.

CONCLUSIONES

Para plantear una enseñanza adecuada sobre los enunciados pasivos tendremos que tener en cuenta el nivel de desarrollo lingüístico del niño, ver en qué momento evolutivo se encuentra y de qué estrategias puede disponer para trabajar con textos y frases que pueda comprender. Además, la reflexión metalingüística se iniciará solamente cuando tenga conciencia de la existencia de los índices morfosintácticos y se ayuda de ellos para comprender las frases.

Por otra parte, hay que ayudar a los alumnos a percibir, a partir de textos y de su organización, los factores pragmáticos que influyen en la selección y jerarquización de las informaciones y en la elección de los esquemas sintácticos, porque como dice Zayas (1997, p. 238) "Se debe tener conocimientos relativos a los factores pragmáticos que afectan a la adopción del punto de vista para interpretar y producir textos". El trabajo de aula lo haremos estudiando el funcionamiento de las estructuras en los textos, primero en la comprensión y después en la producción, y sobre "la práctica directa de transformación de textos y frases, acompañada de la reflexión sobre qué variantes son mejores y por qué, y acerca de qué matices se ven modificados con las transformaciones" (Zayas 1997, p.237). El alumno tiene que aprender a enfatizar, modular, cambiar el orden de las palabras, etc. de las frases para saber encontrar el mejor medio de expresión de acuerdo con sus intereses. Serían buenos los ejercicios recomendados por Cassany (1994, p.369) para trabajar la construcción de la frase como relacionar sintagmas basándose en la concordancia, que aquí aplicaríamos al sujeto y predicado; calcar la frase, es decir, escribir frases nuevas que tengan exactamente la misma estructura sintáctica y el mismo número de palabras que el modelo pero diferente contenido señalando su relación con la situación extralingüística y qué supone el uso de esa estructura; variar la frase manteniendo la misma información pero cambiando las estructuras, así trabajaríamos con las paráfrasis y relacionaríamos la pasiva, como "el coche es empujado por el camión", con activas invertidas, como " al coche, le empuja el camión", y otras frases en las que hay un proceso de tematización. Visto así, nos damos cuenta de que la pasiva ya no es la inversa de la activa, tienen un valor distinto, pero puede tener afinidad con algunas activas siempre que haya un proceso de tematización, donde hay un cambio de perspectiva respecto a la activa de orden S- V- O.

En conclusión, para encontrar el camino correcto en la enseñanza de la lengua tendremos que hacer un ir y venir entre la lingüística, la psicolingüística y la didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado G. (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años. Bases para un diseño curricular en la Educación Infantil*. Madrid: CEPE.
- Bronckart, J.P. (1980). *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- Bronckart, J.P. (1981). Procesos y estructuras del desarrollo del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, Monografía 1 *La adquisición del lenguaje* (pp.84- 103). Madrid: Pablo del Río.
- Bronckart, J.P. (1983). Les relations fonctionelles dans la phrase simple. In Bronckart, J.P, Kail, M. y Noizet, G. *Psycholinguistique de l'enfant* (pp. 91-99). París:Neuchâtel.
- Bronckart, J.P. (1985). Pour un modèle de production du discours. En Bronckart, j.p., Bain, D., Schenewly,B., Davand, C y Pasquier, A. *Le fonctionnement des discours* (pp.9-58). París: Neuchâtel,.
- Cassany, D., Luna, M, y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Alhambra Longman.
- Cuenca, M.J., Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel, Lingüística.
- Fernández, S. (1987). *Didáctica de la gramática*. Madrid: Narcea.
- Fuchs, C. (1980). *Paraphrase et théories du langage*. Thèse de doctorat d'Etat, Universidad de Lille.
- Gómez Araquistain, M. Y Vázquez Orta, I. (1987). La función de la presuposición y la focalización en la comprensión de las oraciones activas y pasivas. *Miscelánea*, 8 (pp. 61-71). Universidad de Zaragoza.
- Gómez Araquistain, M. (1994); La comprensión de las frases simples por el niño. Procedimientos de comprensión en oraciones activas y pasivas en castellano. *Lenguaje y Textos*, 5 (pp. 17- 29).
- Gómez Araquistain, M. (1995). Lucha entre los procedimientos de comprensión en oraciones simples contrapragmáticas activas y pasivas en castellano. *Lenguaje y Textos*, 6, (pp. 175-185).
- Gómez Araquistain, M. (1998). Mecanismos de producción de oraciones pasivas en el niño. *Lenguaje y Textos*, 11-12 (pp.99- 113).
- Gómez Torrego, L. (1998). *Gramática didáctica del español*. Madrid: S.M.
- Gili Gaya, S (1970). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- Johnson-Laird, P.N. (1968 a). The interpretation of the passive voice. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 20 (pp.89- 73).
- Johnson-Laird, P.N. (1968 b). The choice of the passive in a communicative task. *British Journal of Psychology*, 59,1 (pp. 7- 15).

- Martínez, A., Rodríguez, C. y Zayas, F. (1993). *Para narrar...* Lengua: Castellano, 1er. Curso. Material del profesor, Valencia: Generalitat Valenciana.
- Notario, G. (2001). *Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto*. Grao. En prensa
- Pottier; B. (1975). *Gramática del español*. Madrid: Alcalá.
- Tannembaum, PE. y Williams, F. (1968 a). Generation of active and passive sentences as a function of subject or object focus. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 7 (pp.246- 250).
- Tannembaum, PE. y Williams, F. (1968 b). Pronted word replacement in active and passive sentences. *Language and Speech*, 11 (pp.220- 229).
- Zayas, F. (1993). La composición de noticias. *Cuadernos de Pedagogía*, 216 (pp. 43-46).
- Zayas, F. (1997). Reflexión gramatical y aprendizaje del uso de la lengua. Serrano, J. y Martínez, J.E. (coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Oikos- Tau.