

**SINTAGMA FILOSÉMICA O COMBINACIONES MORFOSINTÁCTICAS,
SEMÁNTICAS, PRAGMÁTICAS EN APRENDICES MARFILEÑOS DE
ESPAÑOL**

Seydou Koné

1. INTRODUCCIÓN

En trabajos anteriores, hemos podido definir o dar a entender lo que pensábamos que era la semántica igual que la morfología y la sintaxis. Sin embargo, la asociación de estos dos conceptos nos lleva a otro campo que teóricamente parece nuevo y que tiene su correspondiente foco de interés.



Costa de Marfil

Y la bibliografía en este plano no ha dejado de alargarse para el bien de todos los que tienen como preocupación interesarse, tanto por la adquisición como por el aprendizaje, o por la lengua a secas. Claro que dada la interdependencia de los distintos elementos de la lengua, muy pronto, uno se dará cuenta de que este estudio tanto diacrónico pero esencialmente sincrónico, nos llevará al signo lingüístico, de nuevo. La presencia de un significado y un significante ha sido incluso considerado por ciertos investigadores como infraestructuras del signo. En el mismo tiempo eso supone que tenga una función aquel signo lingüístico. La morfosintaxis es, entonces, como un punto de encuentro, una especie de reconciliación entre las dos nociones a fin de poner de relieve mejor el grado de implicación de estos conceptos. Así es cómo, en lo que se refiere a la morfología que se ocupa de la forma de las palabras, se puede ver que no va separada de la función, esto es, del significado casi. Ahora bien, una cosa es su presencia y otra es el orden de importancia. Aquí se ha llegado a afirmar o suponer que la forma se fija en función del sentido o mejor dicho de la función que uno se le quiere dar. Es en este sentido que HJELMSLEV (1971) citado por LAMÍQUIZ (1972: 21), apuntó que “la forma únicamente puede quedar precisada y definida situándola en el terreno de la función”. Aquí se ve claramente que se está estableciendo una jerarquía entre las dos nociones de función y de forma. Esta última parece menos importante sino posterior a la primera. Sin embargo, la función no es la que interviene antes que todos los otros supuestos de la lengua. En efecto, POTTIER, citado por la misma autora, dispone que la sustancia es aún anterior a la función. Por sustancia hay que entender sustancia del lenguaje. En efecto, para este autor que rompe asimismo con cierta tradición que presentó a la lengua como una forma y no una sustancia¹ “la distinción de forma y sustancia en el interior del

¹ Véase HUMBOLDT –a quien se debe este término de forma-, y SAUSSURE que no sólo confirmó esta tesis, sino que llegó, incluso, a deducir que la lengua no podía ser una sustancia sino una forma.

significante y del significado no está expresamente formulada en Saussure”² de forma que según la misma autora existe bien “el error de igualar el significante con la forma, el significado con el contenido, paralelismo que sería falso.”³ En cualquier caso, se puede decir que Ferdinand DE SAUSSURE, en algunos detalles, ha podido afirmar cosas que hoy en día se pueden mejorar. Sin embargo, sigue siendo quién mejor ha desarrollado este tema con nitidez y precisión. Como a veces lo hemos subrayado es que la crítica es más fácil que el arte. Eso no supone que estemos defendiendo a SAUSSURE, ni mucho menos, o que nos estemos oponiendo a cualquier tipo de crítica. Tampoco se trata de eso. Pero, hace falta señalar aquí que con nuestra postura está de acuerdo, BÜHLER (1967: 107). En efecto, para él:

“El carácter lógico de la forma lingüística no ha sido descrito por ningún lingüista moderno directamente de la labor fecunda propia de investigación y de un modo certero como por F. De Saussure. Pero se ha quedado en la “descripción” y no ha surgido de ella ninguna comprensión conceptual consecuente.”

Se debe notar que con el desarrollo de la lingüística generativa, se ha llegado incluso a más conclusiones complejas y a lo mejor más interesantes. De esta forma se ha podido distinguir entre otras maneras de acercarse al lenguaje, en general, y a la lengua, en particular, a partir de observaciones, sean horizontales, sean verticales. Para cualquiera de estas operaciones, se ha hablado de relación sintagmática y de relación paradigmática.



Abjadan

Un caso de error por falsa correspondencia paradigmática sería el uso de la palabra “pata” en vez de “bata”. Se ve claramente que se ha remplazado la “b” por la “p”. El poder expresivo del lenguaje beneficia en gran medida de la posibilidad de combinar varias palabras con el fin de emitir mensajes verbales, escritos, audiovisuales. Los enunciados también gozan así de un valor informativo más importante. Estas combinaciones tienen etapas. Así es cómo al principio el aprendiz puede emplear palabras sueltas en apariencia. Gramaticalmente puede parecer imposible pero el observador bien avisado encontrará el nexos semántico necesario para facilitar la comunicación. Esta realidad es propia de cualquier aprendiz de lenguas. Por eso, cuando un Ivoriense me dice “mañana yo trabajar” entiendo que quiere decir “trabajaré mañana”. Quizá no haya estudiado todavía el futuro de indicativo para poder construir correctamente su pensamiento. Igual que un niño que dice: “papá mañana ir escuela” para decir “papá, mañana iré a la escuela”. Esta dificultad se puede explicar en las mismas condiciones que el adulto aprendiz de español como el Ivoriense. Igual para “mi hermano...viajado”. Incluso

² Ídem. Op. Cit. p. 20.

³ Ídem.

a veces "mi hermana, mis hermanos, mis hermanas...viajado". Fíjense en la invariabilidad del participio que se tiende a adjetivar. Las relaciones semánticas dependen con cierta proporcionalidad de la cantidad de expresiones posibles combinadas. Por los ejemplos citados anteriormente, se puede ver que la primera preocupación es expresar algo.⁴ Y para ello hace falta un soporte. Esta observación nos lleva a afirmar que la prioridad, la tiene la semántica y el contenido, mientras que la cáscara lingüística y la forma vienen a materializar el fundamento semántico.⁵ Sin embargo, no se debe olvidar que aunque estén llenos de errores son sintagmas que aquellos aprendices forman y que combinan como puedan.⁶ Esta dimensión combinatoria es particularmente interesante para una parte de la lingüística que se denomina la sintagmática, y que no debemos confundir tampoco con lo que GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (1997) llamó linealidad sin olvidarnos de que también "los procedimientos semiológicos no lineales" son objeto de estudio de parte de la misma sintagmática.⁷ Y el estudio de "las reglas de combinación de signos léxicos, morfológicos y sistemáticos en el interior del sintagma" como en *negr-o*, *negr-ísimo*, *en-negr-ec-er*, es la Sintagmémica. Tiene poco peso en nuestra investigación en comparación con la propia sintaxis que según este mismo autor "tiene por objeto de estudio la combinatoria de los sintagmas en la constitución de los esquemas sintagmáticos (visión sintética)."

En efecto, los Ivorienses, como arriba mencionados, en su intento de comunicar, combinan muchos sintagmas según reglas sintácticas híbridas que resultan de las distintas gramáticas contrastadas de las lenguas que poseen o están adquiriendo. Y las frases tienen una importancia particular en este proceso combinatorio. Por eso en seguida pasamos a estudiar la relación que existe entre la ontogénesis y la sintagmática.

2. SINTAGMÁTICA ONTEGENÉTICA.

En este apartado analizaremos primero la propia ontogénesis del lenguaje y luego veremos las posibles influencias en dicha ontogénesis.

2.1. EXPLICACIÓN DE LA ONTOGÉNESIS DEL LENGUAJE.

Referirse a la ontogénesis del lenguaje es darle un aspecto científico, para no decir un aspecto biológico que no ha tenido siempre la misma suerte que cuando había que demostrar que el lenguaje es un fenómeno social. En efecto, este aspecto biológico es uno de los puntos más calientes del debate y en muchos de los casos se ha llegado a cierto número de confusiones no buenas para el propio lenguaje constantemente objeto de varias líneas de investigación. En cualquier caso, la fisiología de la lingüística que tiene que ver, en el proceso del aprendizaje, con la fisiología de la educación, no entra en la situación actual y tiene más en cuenta el tema de los genes, del cerebro y de más cosas que hemos

⁴ Este aspecto es el que prevalece a la hora de establecer criterios de evaluación de la adquisición según la comunicabilidad y la aceptabilidad del error. Nuestras reflexiones sobre el sentido de las producciones de nuestro alumnado nos ha llevado a proponer la noción de filosemia –amor al sentido–, considerando que la propia vida depende del sentido que un individuo o una comunidad le atribuye en el tiempo y en el espacio.

⁵ Esta cáscara lingüística es la que favorece la evaluación descriptiva del error.

⁶ Su preocupación es comunicar algo. Y según BURT & KIPARSKY (1974) sólo bloquea esta comunicación el error global y no el local.

⁷ GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Ídem. Op. Cit. p. 73.

clasificado bajo el gran tema de la ontogénesis del lenguaje. Hablar pues de ello es en realidad tener en cuenta la relación que puede existir entre dichos elementos, esto es, entre genes, cerebro y lenguaje.

2.1.1. GENES, CEREBRO Y LENGUAJE

Hablar de genes es referirse a lo que en el singular en realidad se llama GEN. Esta palabra que constituye una entrada en los diccionarios, por lo menos, en la mayoría de ellos, como es el caso del DRAE, es de género masculino. Según esta prestigiosa institución, la palabra gen tiene como raíz la palabra latina genus. Como ya lo mencionamos arriba, nos lleva de lleno al mundo de la biología y es una "secuencia de ADN que constituye la unidad funcional para la transmisión de los caracteres hereditarios."⁸ En otras palabras se trata de ver hasta dónde el lenguaje es una herencia... biológica. En cuanto al cerebro, nos lleva a este otro mundo que es el de la anatomía. Ya se puede ver que la interdisciplinariedad es algo que ya no se puede negar. En efecto, esta palabra, que a su vez deriva también del latín cerebrum refiere a "uno de los centros nerviosos constitutivos del encéfalo, existente en todos los vertebrados y situado en la parte anterior y superior de la cavidad craneal" nos dice el DRAE. En resumen, hablar de cerebro es entrar en la cabeza con lo que puede ser tanto un elemento concreto –el cuerpo-, o abstracto –la mente. Por eso, el supuesto atraso mental que llevó a los médicos a investigar algunas causas de los disturbios o perturbaciones mentales es una de las fuentes del avance no sólo de la medicina sino y sobre todo de la lingüística. En efecto, como nos lo dicen AKMAJIAN et al. (1992: 351) con ironía - la palabra es suya- "es interesante y, de alguna manera, irónico que, hasta fecha reciente, el avance en la comprensión de las funciones cerebrales procediera, no del estudio de los individuos normales, sino, en su mayor parte de individuos afectados de lesiones cerebrales." Este mismo autor a la pregunta de saber ¿dónde se localiza el lenguaje en el cerebro?, nos da la siguiente respuesta que resumiremos, tras intentar hacer una especie de historiografía⁹ del tema:

"Los estudios vienen debatiendo la cuestión de la localización del habla y del lenguaje en el cerebro desde hace más de un siglo. En la década de 1860, los científicos llamados localizacionistas especulaban que el lenguaje dependía del funcionamiento de zonas cerebrales específicas. Los antilocalizacionistas argumentaban que el habla y el lenguaje eran consecuencia del funcionamiento del cerebro como un todo."¹⁰

Ha servido de algo esta confrontación de ideas dado que, a pesar de todo, los científicos han podido destacar la importancia capital del lado izquierdo del cerebro humano en lo que al habla y al lenguaje humano se atañe. Por eso, hoy por hoy se ha reconocido que ciertas estructuras neuroanatómicas esencialmente colocadas en el hemisferio izquierdo del cerebro, son determinantes para el lenguaje y el habla aunque el camino sigue siendo por recorrer. Sobre todo cuando se trata de ver hasta qué punto el cerebro participa en la codificación y descodificación del lenguaje y del habla. Para situarnos mejor sobre la evolución de este tema, nuestros autores declaran que el lenguaje y el habla son un sistema

⁸ Véase la edición del 2001.

⁹ La historiografía le da también un pleno carácter diacrónico al estudio que estamos realizando.

¹⁰ Ídem. Op. Cit. p. 352. Es de notar que en este tipo de casos, casi no hubo nunca consenso. Al revés las primeras teorías abrieron más debates y discusiones, a veces fructíferos, otras veces, no.

subcortical y cortical. Esta aparente ausencia del hemisferio derecho en el proceso, en vez de negar la participación del tálamo, la sustancia gris etc. en el habla y en el lenguaje, y la destrucción total o parcial del tálamo izquierdo manifiesta claramente que es imprescindible para el habla y el lenguaje. Así es como nos lo dicen AKMAJIAN et al. (1992: 360) al escribir:

“De especial importancia para la función del habla y del lenguaje es el tálamo izquierdo. La lesión en porciones de esta estructura produce una involuntaria repetición de palabras y altera la capacidad del paciente para nombrar objetos. Se piensa que el tálamo participa en el enfoque de la atención elevando temporalmente la receptividad de ciertas aéreas corticales sensoriales. Ojemann y Ward (1971) observaron que la información talámica izquierda, era recuperada más fácilmente, tanto durante la estimulación como después de ella, que la que se les presentaba antes de dicha estimulación. Especulaban que el tálamo puede facilitar una interacción entre los mecanismos del lenguaje y los de la memoria.”

En cualquier caso, los genes y el cerebro llevan a establecer una distinción entre un lenguaje transmitido y otro adquirido. BALLY (1972: 157) quien cita, o, que parafrasea a HENRY, Victor nos dice:

“En sus Anatomies linguistiques (págs. 57 y sigs.), Victor Henry ha establecido una distinción entre lenguaje transmitido o natural, que funciona y evoluciona sin que los sujetos hablantes tengan de ello conciencia, y el lenguaje adquirido o artificial, en que la reflexión y la voluntad desempeñan el principal papel.”

La preocupación por la relación entre pensamiento y lenguaje es uno de los campos de investigación más presentes en el mundo de la psicología, sobre todo en lo que a la comprensión¹¹ de sus relaciones funcionales se atañe. Como lo subrayamos antes, estos elementos derivan sobre el origen genético del lenguaje y del pensamiento. Aunque no se puede establecer ningún tipo de paralelismo entre la evolución de estos dos, y se tiene que reconocer que no sufren los cambios a un ritmo idéntico. Si estos tipos de estudios particularmente con KOEHLER han mostrado que los animales tienen una inteligencia en miniatura, no se ha llegado a hablar de verdadero lenguaje a su nivel. Sin embargo, en lo que se refiere al Chimpancé, VYGOTSKY (1973: 67) declaró que “tiene un lenguaje propio bastante rico.”

Todos los Ivorienses que hemos contactado saben usar el lenguaje como cualquier otro ser humano aunque con variaciones y posibles errores. Y supuestamente su memoria funciona de igual manera. De hecho no hemos registrado ningún caso de enfermedad mental declarada, ni de disturbio cerebral entre ellos. Los errores no se deben entonces a discapacidades psíquicas a no ser que esas sean latentes. Sin embargo, entre los hablantes de diulá, senufó, beté y ańí-baulé en general, existen estos tipos de insuficiencias psíquicas. De todas formas, en el cerebro está la memoria y se ha distinguido la llamada memoria de trabajo. Entre ésta y el lenguaje hay una relación que pasamos a ver.

2.1.2. MEMORIA DE TRABAJO Y LENGUAJE.

¹¹ Según KONE, 2008, solo existe una comprensibilidad o lo que es lo mismo, lo comprensible y lo entendible ya que todo depende de cómo entendemos las cosas haciendo que sea una ilusión la supuesta comprensión.

El papel de la memoria en la adquisición del lenguaje va cada vez más ocupando un sitio importante en las investigaciones sobre la adquisición del lenguaje. Entre aquellos trabajos, el interés parece dirigirse más hacia la memoria de trabajo, sobre todo desde BADDELEY (1986). Los primeros trabajos hablaron de la relación entre la memoria y la velocidad de articulación. Pero luego, se ha ampliado el campo a la sintaxis (escrita y oral), el léxico y la escritura. Gracias a estas investigaciones se ha podido demostrar que las palabras monosilábicas son más reemplazadas que las polisilábicas en un sujeto dado. Pero el interés de un aprendiz por tal o cual aspecto puede modificar esta tendencia. Así es cómo entre los aprendices Ivorienses, se puede ver que si bien las palabras monosilábicas tienden a imponerse, los que ya tenían conocimientos de la lengua y que han podido leer textos literarios de cierto nivel, al revés, usan más palabras polisilábicas en un afán de demostrar que saben. Son prolijos y entre una palabra sencilla y otra complicada (sinónimas) tienden a preferir el uso de las complicadas, incluso semánticamente. Por eso, para observar mejor con objetividad esta relación hay que tener en cuenta el carácter del aprendiz, su interés y otros factores que pueden regular el funcionamiento de la memoria. Sin olvidar la posible influencia de la lengua materna u oficial como el francés en su caso en el mundo de la Francofonía (KONE, 2006). La relación entre los tipos de memoria, fonológica en particular (a corto, medio o largo plazo) y la adquisición de las palabras nuevas puede estar directamente vinculada con aspectos extralingüísticos como consideraciones sociales o laborales. Este aspecto es uno de los que nos ha guiado en la elección de las lenguas a estudiar o a proponer deberes a los alumnos en las aulas. Por ejemplo, en vísperas del año nuevo hablar de la Navidad, les llevaría a poner el vocabulario afín en una memoria segura y las palabras que tienen que ver con otras cosas, las dejarían en una memoria insegura. Esta última suele referirse a la memoria a corto plazo ya que la de medio y largo plazo suelen tener que ver con la segura aunque la memoria insegura puede permanecer más tiempo con el vocabulario hasta su solicitud por parte del sujeto. En el mismo proceso de retención del vocabulario nuevo, existe un intento de memorizar la pronunciación exacta de la palabra. Con lo que se establece una relación entre la memoria fonológica y la calidad articulatoria o gráfica. Ésta es una de las fases más importantes dado que una vez se ha memorizado más el aspecto fonológico, es difícil de corregirlo aunque el alumno sepa escribir correctamente dicho término. Así es cómo unos Ivorienses escribían trabaran por trabajan confundiendo asimismo el sonido /j/ con el sonido /r/. Pedí que escribieran esta palabra ya que notaba en la pronunciación que fallaba algo. Supe entonces que su pronunciación tenía que ver con el grafismo de la palabra mentalizada. Con el tiempo, casi todos cambiaron la forma de escribir la palabra sin llegar de verdad a cambiar su manera de pronunciar esta palabra que escribían ya así: /trabajan/. Esta realidad en los adultos es más aguda en los niños¹² ya que casi ninguno sabía escribir correctamente, por lo menos la mayoría. Sin embargo, algunos pronunciaban a la perfección por puro mimetismo de los adultos si bien, a la hora

¹² BOURDIN, B. & FAYOL, M. (1994) confirmaron este punto de vista ya. En efecto en su trabajo afirmaban que la tarea de producción en lengua escrita es más dificultosa que su producción en lengua oral. Lo publicaron en 1994 con el título de *Is written production more difficult than oral language production? A working memory approach*. In *International Journal of Psychology*. N° 29, pp. 591-620. La equiparación entre la producción de adultos –andragogía- y niños –pedagogía- es uno de los motivos por los que propusimos (KONE, 2008) la destrucción de la noción de edad a la hora de enseñar las lenguas y las letras –filología-, lo que nos da la **filogogía**.

de escribir la palabra era muy costoso. Este mimetismo mostraba la importancia de la repetición de las palabras y su grado de ocurrencia –en las aulas por ejemplo. Según esta misma realidad, hemos estado eligiendo las palabras a estudiar como nuevas incluso en los adultos como vocabulario temático o activo.¹³ Y aunque fueran difíciles, las poco interesantes, con un grado menor de posibilidad de reemplazo, es decir, de repetición y utilidad –llamada transferencia en un contexto de FPC-14, no se estudiaban sino en la fase del comentario como vocabulario pasivo. Aquí nos sirve de norte la distinción entre estructura profunda y estructura superficial de un conjunto de signos lingüísticos que puedan constituir un discurso escrito u oral. Entre la memoria a corto plazo y la calidad fonológica puede existir sin duda una relación directa. Y en ello podemos compartir las ideas de CHEUNG, H. (1996: 867-873), SERVICE, E. (1992: 21-50). Pero el grado de limitación de la parte fonológica puede depender del pragmatismo de una palabra (KONE, 2008). Esto es, el grado de abstracción y concreción de los objetos o los conceptos evocados. No hay duda entonces que entre la memoria de trabajo y la comprensibilidad del lenguaje se pueda establecer un puente ya que ante una situación de comunicación virtual o real, la capacidad de reconocimiento y reemplazo de los conceptos ya estudiados –o el idear el sentido por el contexto de los nuevos-, la interpretación del discurso inclusive de un texto a estudiar.

Como señalado al principio de este apartado, tras hablar de la ontogénesis en sí veremos cuáles son las influencias que existen sobre la misma.

INFLUENCIAS EN LA ONTOGÉNESIS DEL LENGUAJE.

2.2.1. INFLUENCIAS INTERPERSONALES EN LA ONTOGÉNESIS DEL LENGUAJE.

Para VYGOTSKY (1973), según BOURDIN, B. & FAYOL, M. (1994), “ontogénicamente, la relación entre el desarrollo del pensamiento y el del lenguaje es mucho más intrincada y oscura, pero aquí también podemos distinguir dos líneas separadas que emergen de dos raíces genéticamente diferentes.

La existencia de una fase prelingüística del desarrollo del pensamiento de los niños ha sido sólo recientemente corroborado por pruebas objetivas. Los experimentos de Koehler, con los chimpancés, han sido llevados a cabo con los niños que todavía no habían aprendido a hablar. El mismo Koehler efectuó, ocasionalmente, experiencias con niños, con el propósito de establecer comparaciones, y Bühler llevó a cabo un estudio sistemático dentro de los mismos lineamientos. Tanto en los experimentos realizados con niños como en los efectuados con monos los descubrimientos fueron similares.

Las acciones de los niños, nos dice Koehler, “son exactamente iguales a las de los chimpancé, de tales modos que esta etapa de la vida infantil podría muy bien denominarse la edad del chimpancé, y correspondería a los 10, 11, 12 meses de edad...”¹⁵

2.2.2. INFLUENCIA DE LOS INTERCAMBIOS VERBALES ADULTO-NIÑO EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE.

¹³ Eso se inspira sobre todo de mi experiencia como profesor de lengua española en Côte d’Ivoire.

¹⁴ Formación Por Competencia.

¹⁵ Ídem. Op. Cit. pp. 69-70.

Las investigaciones sobre los niños llegaron a demostrar una relación directa entre los adultos y aquellos, por lo menos en cuanto a las producciones frásticas. Y sin ningún temor a equivocarse, se puede decir que las frases que los adultos pronuncian o enuncian dirigiéndose a los niños son esencialmente gramaticales. En efecto, estas producciones discursivas sostienen un aspecto bastante cuidado en la expresión. Aunque con el contacto en el exterior, aquellos niños pueden aprender o adquirir otras formas poco estándares de expresión. Al respecto, se puede deducir que los padres en general se preocupan por las posibles producciones de sus progenituras. Esta tarea se prosigue en la escuela donde el maestro se encarga esencialmente de enseñar lo correcto al futuro adulto. Es normal ya que en un concepto estricto el maestro es aquél que es como un espejo para el niño o incluso una especie de puente entre el mundo en miniatura de la escuela y la sociedad en general.

Tener en cuenta esta realidad es dar mayor peso al pensamiento de FODOR (1966: 105-128) que ya había afirmado que el entorno lingüístico de un niño no difiere en general del de un adulto, confirmando más o menos un punto de vista similar expuesto un año antes por CHOMSKY (1965). Ello puede explicar en parte también el hecho de que los niños puedan hablar con fluidez y que tengan problemas para escribir con exactitud. Este papel de los adultos, es con el que cumple el maestro, o el pedagogo, o mejor el filólogo, en general que tiene en sus manos la formación lingüística y, en su caso, del aprendiz. Y el mimetismo –conductismo- parece muy importante en este caso. Por eso, cada vez más en las academias de idiomas, la gente tiende a exigir que el profesor tenga por lengua materna la que pretende enseñar a otros. Pero no se puede limitar a esto la tarea de adquirir / aprender / enseñar una lengua sea materna o extranjera. Dado que el aspecto oral se preocupa menos por el cuidado de la lengua se puede discutir que estos intercambios lingüísticos entre adultos y niños se refieran exclusivamente a estructuras sencillas. En realidad, existe una preocupación tanto del adulto con el niño como del maestro con el alumno por facilitar la comunicación. Sin embargo, esto tiene que ver con objetivos vinculados con la comprensibilidad y producibilidad de discursos tanto escritos como orales. Y se pueden transmitir perfectamente de esta forma estructuras complejas. Estas estructuras complejas pueden tener que ver con los aspectos pragmáticos, hasta interculturales. Sobre todo en los textos y test que realizamos con Ivorienses en nuestra práctica docente, hay una parte que solemos reservar para la llamada transposición –en la secundaria-. Esta fase suele llevar al aprendiz a hacer equiparaciones entre una realidad descrita en un documento dado y su entorno sea de origen o de existencia del momento. Los feedback o retroalimentaciones adultas son de un gran apoyo en este campo, pero se debe notar que es difícil afirmar que éstos corresponden en particular a una preocupación solo gramatical. Por lo menos, compartimos el punto de vista de RONDAL, J. et al. (1999: 164-165) que pasaremos a completar a continuación. En efecto, según estos autores:

« (...) Mis a part les corrections formelles ponctuelles des énoncés enfantins par les adultes, les feedbacks paraissent davantage motivés par des considérations sémantiques, de vérités et d'adéquation référentielle des énoncés plutôt que par des préoccupations d'ordre grammatical. De ce fait, on y trouve les quatre cas suivant : (1) approbations d'énoncés enfantins sémantiquement et grammaticalement corrects (como en la vida es muy cara) ; (2) désapprobation d'énoncés enfantins grammaticalement et sémantiquement incorrects (como en acceso tutes cosas recibas

mis saluciones más indeniabables) ; (3) approbation d'énoncés sémantiquement corrects mais grammaticalement incorrects (como en en efecto, el problema de los incendios forestales toma más en más de amplitud, sin que nos damos cuenta) ; et désapprobation d'énoncés sémantiquement incorrects mais grammaticalement corrects (como en el coche ha permitido cruzar los desiertos sin muchas dificultades.) »¹⁶

A esto, se puede añadir la desaprobación de un enunciado semántica y gramaticalmente correcto pero no conforme a la realidad local, la cultura, la religión, la ciencia, la historia u otros aspectos no dependientes de la inmanencia semántico-lingüística. De esta forma se pueden rechazar:

El sol gira alrededor de la tierra.

En Costa de Marfil, la carne de cerdo está prohibida.

El español es la lengua exclusiva de España.

En esta tarea los maestros son más competentes en teoría que los padres ya que de manera general, estos últimos no tienen formación lingüística suficiente para intervenir en la corrección de los niños. Ellos suelen tener conocimientos sobre su propia lengua mientras que el maestro suele conocer la lengua (si es especialista o tiene dones particulares para los idiomas)¹⁷. Estos intercambios adulto-niño se hacen a partir de discursos elaborados ellos mismos constituidos de frases y oraciones que nos parece importante analizar.

DE LAS FRASES A LAS ORACIONES.

En este apartado, estudiaremos la ontogénesis de la frase y luego los tipos de frases que el niño francófono en particular recibe del adulto.

2.3.1. LA ONTOGÉNESIS DE LA FRASE.

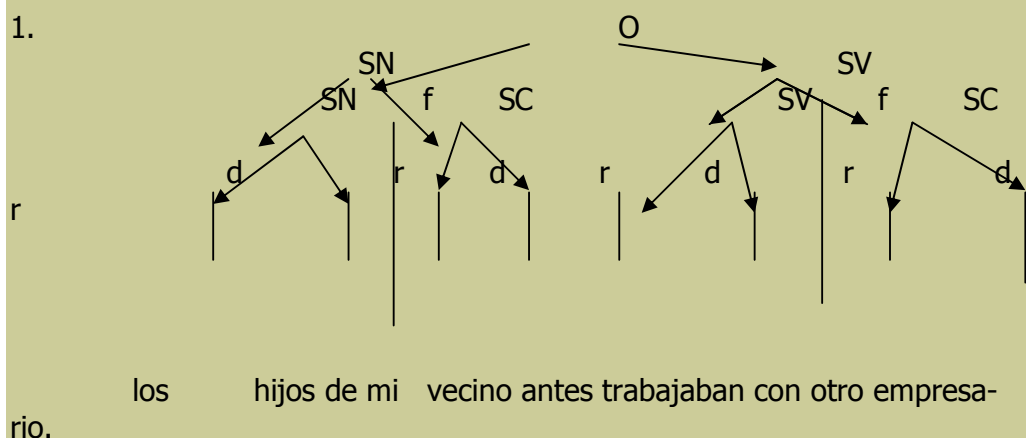
¿Sería algo abstracto que el ser humano se ha inventado para llamarlo "lenguaje"? Sin afirmar nosotros tal cosa, hay tesis que abogan por el hecho de que, por lo menos, si ya existía algo, el llamarlo lenguaje es cosa del hombre, esto es, del ser humano: Así se denomina al sistema de signos formales artificiales del que nos valemos para dar y recibir entendimiento o comprensibilidad. Y, desde entonces, estamos como en un círculo vicioso; aunque a pesar de todo estamos avanzando en algo. Hablar de forma, entonces, es tener en cuenta la presencia de frases y palabras. En lo que se refiere a la relación que existe entre estos dos grupos, debates como en el caso de saber si es anterior el lenguaje al hombre o éste a aquél han aparecido. Y la respuesta de BÜHLER es que parecida "tontería" no debería ser considerada como importante. Sin embargo, no decimos que los que se hayan interesado por investigaciones de esta índole estén perdiendo su tiempo o que su tema carezca de interés. Según BÜHLER, en efecto, "ni la frase puede haber sido antes que la palabra, ni la palabra antes que la frase, porque ambas son momentos correlativos en uno y el mismo estado (acaso avanzado) del lenguaje humano."¹⁸

¹⁶ Los ejemplos en negrita son frases producidas alumnos Ivorienses.

¹⁷ Hoy con la Formación Por Competencia y su método comunicativo, la corrección lingüística, en término de evaluación ya no es un criterio mínimo, sino de perfeccionamiento o valor específico.

¹⁸ Ídem. Op. Cit. pp. 130-131.

Hablar de frase es reconocer la capacidad de juntar elementos del lenguaje tanto oral como escrito para representar un enunciado. Es como un conjunto de palabras, pues, como lo suficiente para formar sentido. Visto de esta forma se puede pensar que una frase es algo simple. Pero no. Al revés. De entrada, uno se da cuenta de que estos elementos que forman la llamada frase tienen una relación entre sí. Ello nos lleva a la organización gramatical y luego semántica de dicha frase. En español se considera que la frase es inferior a la oración. En efecto, se supone que se construye una frase "especialmente cuando no llega a una oración" como nos lo dice el DRAE. En ello, existe alguna diferencia de interpretación entre el español y el francés ya que la proposition en francés es inferior a la phrase. Esta palabra francesa, recuerda mejor la etimología latina phrasis que denotaba expresión. La oración "es el sintagma por excelencia. Exige morfemas de número, tiempo y persona. A nivel de EGB suele definirse como unidad superior compuesta de dos o más sintagmas."¹⁹ Esta expresión de sintagma podría confundirse con la proposition francesa. Para CASELLAS (1979: 4), se puede analizar las relaciones que existen entre los distintos elementos de una oración, aquellos pueden expresarse de forma gráfica. Y para ello propone dos vías que son: El "diagrama arbóreo o marcador (indicador) sintagmático" o la "notación estructural". Nos da el caso de la oración: Los hijos de mi vecino antes trabajaban con otro empresario. Eso nos da:²⁰



rio.

En cuanto a la notación estructural, se puede valer de los mismos símbolos que el diagrama arbóreo arriba mencionado para expresar la estructura de la misma oración. Tenemos así lo siguiente:

$O = SN [SN (d + r) + f + SC (d + r)] + SV [SV (d + r) + f + SC (d + r)]$.

El mismo autor advierte de que se puede seguir un proceso inverso aunque en este caso el significado de las mismas oraciones puede ser muy diverso.

En francés BESCHERELLE (1997 : §25) recoge más formas para llegar a lo que llama « visualisation, représentation schématique ou visuelle, ou encore de schématisation. » Y añade : « Les procédures de visualisation sont multiples. Elles

¹⁹ CASELLAS, Félix (1979: 4): *Prácticas de gramática generativa transformacional*. Barcelona. Ed. Teide. 461 pp.

²⁰ Dado el nivel de nuestros aprendices, en ningún momento, he pedido que me hicieran estas representaciones tanto en forma de diagrama arbóreo como en notación estructural u otras.

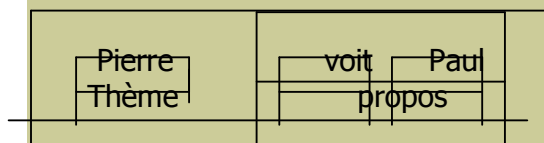
renvoient chacune à des modes d'analyses particuliers ; elles ont chacune leurs avantages et leurs inconvénients. Nous présenterons ici trois grands types de visualisation de l'analyse grammaticale : la représentation en arbre, la représentation par emboîtements successifs, la représentation en cercles concentriques. »²¹

Por haber visto ya la forma arbórea sólo esquematizaremos los dos otros casos con un ejemplo cada uno:

Emboîtements successifs.

Ej: Pierre voit Paul.

Eso nos da :



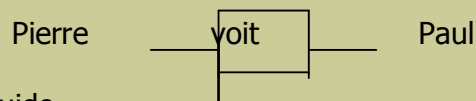
Pierre es el tema es decir de lo que se habla.

Voit Paul es el propósito esto es lo que se dice de ello. Se descompone como sigue:

- voit: verbo,
- Paul: COD (Complemento de Objeto Directo) lo que solemos llamar Objeto Directo en español.

Cercles concentriques.

Nos quedamos con la misma frase para ver cómo se hace su representación por círculos. Y tenemos:



Y así seguido.

Podemos resumir diciendo entonces que una frase es una unidad gramatical (de allí es posible su análisis gramatical) que puede contener un mínimo de sintagma nominal y otro verbal a no ser que se trate de una frase imperativa, infinitiva o derivados. Cada sintagma puede estar compuesto a su vez de varios elementos a veces intercambiables no sólo paradigmática sino sintagmáticamente aunque ello puede modificar el sentido hasta llevar a oraciones agramaticales. El análisis gramatical de las palabras de una oración suele ser más fácil para el niño que para el adulto. Frente a esta realidad que hemos notado durante las clases que dimos y los datos necesarios para nuestro trabajo, decidimos enseñar las cosas más útiles sin pedir que los alumnos hicieran verdaderos análisis gramaticales ni lógicos (determinación de la naturaleza y función de proposiciones). En la mayoría de las lenguas de los Ivorienses, lo predominante es el neutro. Mientras que en español existe poco (adjetivo posesivo atónico etc.) y,

²¹ BESCHERELLE: *La grammaire pour tous*. Paris. Hatier. 1997. Capítulo 25.

en francés, no existe. Eso lleva a la supresión de artículos y confusión de género o intercambio de género para las palabras que al pasar del francés al español o viceversa, cambian de género justamente. Otra de las dificultades que tener en cuenta es el tiempo y el aspecto. Pero de momento, hablaremos de los primeros tipos de frases en el aprendiz.

2.3.2. LOS PRIMEROS TIPOS DE FRASES Y ORACIONES EN EL APRENDIZ.

Ya hemos subrayado que en cuanto a las oraciones, existen varios tipos que van de las simples a las complejas. Puede parecer que no responden a nada pero en realidad cualquier tipo de frase declarativa tiene su correspondiente pregunta y cualquier tipo de pregunta tiene su correspondiente respuesta aunque en función de muchos criterios estas formas de apreciar tengan que variar. En efecto, cuando un alumno, en general, o un niño, en particular, dice: "Es Pedro" eso supone que existe una interrogación explícita o no sobre la identidad de Pedro. En función de este tipo de construcciones frásticas en el niño, se suele acostumbrar también al adulto aprendiz de lengua extranjera a los distintos tipos de preguntas en aras de un buen comentario de los textos que se vayan estudiando a lo largo de los programas formativos. Estas preguntas que se hacen respecto a una tipología propia adaptada a los diferentes niveles de los alumnos. Por eso, nos quedamos atónitos ante ciertas inquietudes de aquella profesora polaca en cuanto a considerar que ciertos tipos de preguntas eran defectos en los libros de enseñanza del español como lengua extranjera en Polonia. Además de estos tipos de interrogación a los que volveremos en su debido momento, se debe tener en cuenta el que también a los aprendices se les debe enseñar a distinguir las distintas negaciones correspondientes a las diferentes afirmaciones. La curiosidad en los niños que les lleva a preguntar casi siempre "¿por qué?" no está ausente en los adultos aprendices de lenguas extranjeras. En efecto, cada vez que notan algo distinto de lo que se habían imaginado, no tardan nada en hacer este tipo de pregunta. Y en caso de que esta pregunta no tenga ninguna explicación científica clara deducen en seguida que aquella lengua objeto de aprendizaje es rara. Asimismo un alumno llegará incluso a decir que el después español está más cerca del después francés por lo que el creería que en vez de après el después debería traducirse por depuis.

CONCLUSIÓN

Nuestro trabajo muestra que los aprendices francófonos de español como lengua extranjera, conciben reglas propias que siguen una norma que es difícil de cernir y que va de lo sorprendente a lo inconcebible dependiendo de grado de su interlengua. Por eso, hace falta para evitar errores de esta índole que los aprendices se inspiren de situaciones reales para que el objeto o concepto evocado sea de una determinada concreción: Hablamos de aspectos pragmáticos de sus enunciados. Lo que nos conduce a la filosemia (KONE, 2008).

En algunos casos hay que buscar la razón más allá de las combinaciones sintácticas y semánticas, en la propia ontogénesis (KONE, 2006). Por eso en el presente trabajo estudiamos la relación que existe entre la ontogénesis y la sintagmática en aprendices francófonos de español como lengua extranjera, particularmente en los marfileños.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- Akmajian *et al.* (1992): *Lingüística: una introducción al lenguaje y la comunicación*. Adapt. y trad. Demonte, Violeta & Mora, Magdalena, Madrid, Alianza Ed.
- Baddeley, A. (1986): *Working memory*, Oxford UK, Oxford University Press.
- Bally, C. (1972): *El lenguaje y la vida*. Trad. Alonso, Amada. Buenos Aires, Ed. Losada.
- Bescherelle (1997) : *La grammaire pour tous*, chap. 25, Paris, Hatier.
- Bourdin, B. & Fayol, M. (1994), "Is written production more difficult than oral language production? A working memory approach". In *International Journal of Psychology*, Nº 29, pp. 591-620.
- Bühler, K. (1967): *Teoría del lenguaje*, Trad. Iglesias Recuero, Silvia, Madrid, Visor Libros.
- Burt, M. & Kiparsky, C. (1972, 1974): *The Gooficon: A repair Manual for English*, Massachusetts, Netbury House, Rowley.
- Casellas (1979) : *Prácticas de gramática generativa transformacional*, Barcelona, Ed. Teide,
- Cheung, H. (1996): "Non work span as a unique predictor of a second language vocabulary learning" in *Developmental Psychology*.
- Chomsky, N. A. (1965): *Aspects of a Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fodor, J. (1966): "How to learn to talk: some simple ways" in Smith, F. & Miller, G. (Eds.): *The genesis of language*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Fodor, J. (1983): *The Modularity of mind*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador (1997): *Principios de sintaxis funcional*. Madrid. Arco / Libros. S. L.
- Hjelmslev, L. (1971): *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos.
- Koné, S. (2006): *La enseñanza de la lengua española a hablantes Ivorienses de diversas lenguas autóctonas: problemas y dificultades que plantea*. Madrid. Servicios de Publicaciones de Universidad Complutense. Tesis doctoral publicada.
- Koné, S. (2007): "filosemia, errores e interlengua en aprendices marfileños de español como lengua extranjera", Abidjan, *Journal Africain de Communication Scientifique et de Technologie*, nº1, Ipnept.
- Koné, S. (2008): "Aspectos pragmáticos en Marfileños aprendices de español lengua extranjera." Rio de Janeiro (Brasil), Hispanista.
- Koné, S. (2008): *Rebelión de la conciencia/rébellion de la conscience*, Salamanca (España), Celya.
- Lamíquiz, V. (1972) : *Morfosintaxis estructural del verbo español*, Sevilla, Publicaciones de la Universidad.
- Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Gredos.
- Real Academia Española (2005): *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Madrid. Gredos.
- Rondal, J. A. & Seron, X. (Dir.) (1999): *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostiques et rééducation*, (Liège) Bélgica, Mardaga.
- Saussure, F. (de) (1983): *Curso de lingüística general*, Trad. Alonso, Amado, Publ. Bally, Charles & Seschehayé, Albert, Crítica, Mauro, Tullio (de), Madrid, Alianza.

Service, E., (1992): « Fonology, working memory and foreign language learning »
in Quartely Journal of Experimental Psychology, N°45.

Vygotsky, L. (1973): *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Prológo del Pr. Dr. Itzigsohn, José, comentarios de Piaget, Jean, Buenos Aires, Ed. Pleyade.