

REFLEXIONES SOBRE LA CONCORDANCIA EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Vanina A.Barbeito

Universidad de Buenos Aires

vanibarbeito@gmail.com

Resumen

Los estudios superiores requieren de los estudiantes conocimientos gramaticales tanto en la lectura como en la producción oral y escrita. En muchos casos, estos saberes no han sido trabajados en profundidad en los niveles previos, y esta situación puede ocasionar dificultades en la lectoescritura de textos académicos. Una revisión preliminar en materiales de ingreso a la universidad muestra que el fenómeno de concordancia aparece en general tratado junto con otros recursos para asignar coherencia y cohesión textual, como puntuación y marcadores textuales, y suele estar relegado a un anexo aparte dedicado a la normativa. Además, la ausencia de concordancia está relacionada con los “errores” que los estudiantes no deben cometer en su producción escrita y la mayoría de los ejercicios promueven detectar errores y corregirlos.

Consideramos que el fenómeno de la concordancia puede convertirse en foco de atención y de sistematización a partir de la realización de actividades metalingüísticas, tanto en experiencias de lectura o de escritura como en interacciones orales que pueden suscitar el debate, la discusión y la tarea colectiva. El objetivo del presente trabajo es generar situaciones de reflexión sobre la presencia/ ausencia de la concordancia en la lengua que puedan ser aplicadas en el aula en el nivel Superior para continuar aportando evidencia que permita indagar en la manifestación de la cantidad como una estrategia utilizada creativamente por los hablantes.

Proponemos una secuencia didáctica para trabajar el problema de la concordancia con estudiantes del curso de ingreso o del primer año del nivel superior/universitario, o dentro de un espacio curricular del tipo Taller de lectura, escritura y oralidad. Dada la complejidad del problema, en esta oportunidad se abordarán algunas de las reglas de concordancia a partir de ejemplos producidos por estudiantes del nivel superior, en los que se observa ausencia de concordancia en número en los usos de la lengua en contexto.

Realizaremos un repaso por las estrategias de manifestación de la cantidad: morfológica, léxica, sintáctica. Se analizarán los distintos “errores” que tradicionalmente se considera cometen los hablantes, para llegar a cuál es la percepción que está detrás de esas supuestas fallas de concordancia. Se proponen actividades para generar un espacio de discusión y cuestionamiento acerca de esta conexión sintáctica, a partir del objetivo comunicativo desde el cual el hablante enfoca su mensaje y sus modos de manifestación dentro de la cláusula.

Palabras clave: concordancia, número, Enfoque Cognitivo Prototípico, lectocomprensión, nivel superior

1. Introducción

En los estudios superiores, el manejo de conocimientos gramaticales es fundamental tanto para la comprensión lectora como para la producción oral y escrita. Sin embargo, en numerosos casos, estos saberes no han sido abordados con suficiente profundidad en los niveles educativos previos, lo que puede generar dificultades en la lectoescritura de textos académicos. Entre estos conocimientos, las reglas de concordancia ocupan un lugar destacado, ya que su desconocimiento puede afectar tanto la comprensión de los textos leídos como la cohesión de los textos producidos.

En este trabajo, nos proponemos explorar la relación de concordancia en número para aportar evidencia que permitan analizar cómo los hablantes manifiestan la cantidad como una estrategia creativa. Para ello, planteamos examinar los contextos lingüísticos en los que se produce la ausencia de concordancia y los factores que influyen en su aparición. Este análisis busca ofrecer recursos para la planificación e implementación de estrategias didácticas que aborden las variaciones en el uso lingüístico. Sostenemos que la ausencia de concordancia refleja cómo el hablante emplea la lengua de manera significativa y está motivada por factores discursivos.

Nuestro objetivo principal es identificar las causas o motivaciones que llevan a los hablantes a producir ciertas estructuras, partiendo de la premisa de que la distribución de las formas lingüísticas no es arbitraria y puede explicarse desde perspectivas semánticas y pragmáticas. En este marco, consideramos que el fenómeno de la concordancia puede ser un eje de sistematización a través de actividades metalingüísticas, integrando tanto experiencias de lectura y escritura como interacciones orales que favorezcan el debate, la discusión y el trabajo colaborativo.

2. Marco teórico

Desde la perspectiva del Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP), el lenguaje es concebido como una parte de la cognición humana y, a la vez, como una herramienta esencial para la expresión del significado. Este enfoque promueve una visión integrada en la que el lenguaje forma parte de la matriz psicológica general. En consecuencia, cualquier análisis lingüístico debe estar vinculado al conocimiento de los procesos cognitivos en su totalidad (Langacker, 1987: 13).

El ECP se define como un enfoque centrado en el signo lingüístico. Por ello, el análisis de las formas lingüísticas debe responder a los objetivos comunicativos del lenguaje, y las observaciones sobre la identificación y distribución de dichas formas deben alinearse con principios psicológicos fundamentados de manera independiente. Su característica distintiva radica en el principio de "una forma, un significado", derivado de la función del lenguaje como medio de comunicación.

Desde esta perspectiva, fenómenos tradicionalmente descriptos como “variación libre” se interpretan bajo dos premisas fundamentales: a) cada significado resulta adecuado al mensaje particular en el que aparece, y b) las formas lingüísticas no varían arbitrariamente en términos semánticos.

En el marco del ECP, la lengua se entiende como un sistema dinámico donde la gramática emerge del discurso (Hopper, 1988). Esta visión implica considerar el error no como algo fijo y arbitrario, regido por reglas inmutables, sino como un concepto dinámico que fomenta la reflexión metalingüística de los hablantes sobre su propio uso lingüístico. La idea de gramática emergente sostiene que las estructuras y regularidades surgen del discurso y evolucionan en un proceso continuo.

Asimismo, la gramática cognitiva prototípica plantea que las unidades lingüísticas se agrupan en categorías que tienden a mostrar límites difusos, y que su organización responde a principios semánticos y pragmáticos. Así, la sintaxis refleja el objetivo comunicativo del hablante, las construcciones sintácticas deben ser consideradas necesariamente a la luz de los objetivos que se quieren lograr al usarlas y son más o menos prototípicas (Winters, 1990).

3. Estado de la cuestión

Según las gramáticas y autores citados en este trabajo (Alarcos, 1994: 198-199; RAE, 1973: §2.5.2, RAE, 2009, entre otros), la concordancia se define como una conexión sintáctica obligatoria entre un elemento A, que demanda y muestra una categoría morfológica, y un elemento B, que refleja dicha categoría. En este sentido, Martínez (1999: 2697) explica que la concordancia implica una relación entre al menos dos palabras que repiten uno de los morfemas de género, número o persona, para relacionar e identificar léxica y sintácticamente dichos elementos.

Para que exista concordancia, es indispensable que intervenga al menos una unidad o palabra morfológicamente variable, como los pronombres de tercera persona:

(1) *Le dieron mi número a otra persona.*

(2) *Los delincuentes **les** sustrajeron el dinero a los hombres.*

Como mostramos en los resultados de investigaciones previas y en los ejemplos analizados en la secuencia propuesta, y tal como señala la Nueva gramática de la lengua española (NGLE) (RAE et al., 2009), en el español se suelen quebrantar algunas reglas de concordancia en número, por ejemplo, cuando no hay concordancia entre el pronombre dativo

singular y su referente nominal plural (3); entre el sujeto y el verbo (4), o entre una cláusula subordinada y su antecedente (5):

(3) *No **le** vamos a crear problemas a los diplomáticos.*

(4) *La clase política no va a poder ignorar esta demanda por este lenguaje y entenderán que hay algo que hacer al respecto.*

(5) *Esto ha sido uno de los motivos por el cual muchos desaprueban su uso.*

Desde el enfoque que nos enmarca consideramos que el hablante manifiesta la concepción de la cantidad mediante distintas estrategias y, dado el presupuesto que sostiene que lo semántico-pragmático motiva la sintaxis, el concepto de concordancia es concomitante con una situación en la que hay constituyentes que portan información sobre alguna entidad lingüística de manera redundante; es decir, se plantea como una redundancia que marca coherencia discursiva (Barbeito 2024).

Diversos factores concurrentes sugieren que la concordancia puede entenderse como una propiedad sintáctica que no solo afecta a la cláusula, sino que también abarca el texto en su totalidad. En este marco, las estrategias léxicas, morfológicas y sintácticas interactúan de manera interdependiente, lo que dificulta su análisis de forma aislada. Esta perspectiva se alinea con los principios del ECP, que propone una concepción dinámica del lenguaje, desdibujando las fronteras tradicionales entre los niveles de análisis lingüístico. En este enfoque, la noción de una sintaxis autónoma queda superada, ya que la gramática se entiende como un recurso al servicio del significado, permitiendo configuraciones específicas en las que se destacan ciertos elementos sobre otros. Así, el lexicón, la morfología y la sintaxis conforman un continuo de unidades simbólicas que estructuran el contenido conceptual con fines expresivos (Langacker, 1987: 35).

En investigaciones previas¹, obtuvimos resultados significativos que nos permitieron desarrollar propuestas didácticas enfocadas en el análisis de la concordancia en textos auténticos de la prensa escrita argentina (Barbeito, Peri & Ansaldo, 2024). En estos trabajos, diseñamos una secuencia de actividades orientadas a promover la reflexión crítica sobre “errores” lingüísticos, con énfasis en la presencia o ausencia de concordancia, las estrategias

¹ El trabajo retoma Barbeito, Peri y Ansaldo (2024) y Barbeito (2024) y forma parte del proyecto de investigación FILO:CYT FC19-115 (renovación 2022-2024) “Variación y normativa. La conceptualización de la cantidad como estrategia creativa de los hablantes en el uso de la lengua”, radicado en el Instituto de Lingüística (FFyL, UBA).

empleadas por los hablantes para manifestar la cantidad y las interpretaciones tradicionales de estos fenómenos como fallas. Uno de los hallazgos más relevantes fue que analizar textos reales, incluso aquellos que circulan con "errores" en medios digitales e impresos, motiva a los estudiantes, al permitirles explorar el uso auténtico del lenguaje, y fomenta su interés por la escritura.

Además, profundizamos en la articulación entre los niveles medio y superior, observando que los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria abordan la concordancia únicamente desde un enfoque morfológico. No se problematiza la diversidad de tipos de concordancia ni se contemplan niveles de análisis sintáctico o discursivo. Este contenido está ausente en los NAP del Ciclo Orientado de la secundaria, en el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires y en los programas de Prácticas del Lenguaje de la Provincia de Buenos Aires, que constituyen la base de la mayoría de los libros de texto comerciales en el país (López García, 2015).

Estos resultados subrayan la necesidad de revalorizar el estudio de la concordancia como un fenómeno complejo y significativo. Proponemos generar espacios de reflexión en el aula que permitan problematizar su presencia y ausencia, con actividades diseñadas para discutir y cuestionar esta conexión sintáctica en función de los objetivos comunicativos del hablante y sus manifestaciones dentro de la cláusula. Este enfoque busca no solo enriquecer la comprensión lingüística de los estudiantes, sino también fomentar habilidades críticas y creativas en el uso del lenguaje.

3. Propuesta didáctica

Presentamos una secuencia didáctica diseñada para fomentar la reflexión sobre la presencia y ausencia de concordancia en la lengua, concebida como un sistema de signos motivados y no arbitrarios. Este enfoque busca explorar las diversas posibilidades expresivas del lenguaje. A diferencia de una perspectiva normativa, el análisis de la concordancia en número parte de la premisa de que el hablante comunica lo que desea de manera intencionada. Así, cuando opta por establecer concordancia en número o no hacerlo, dicha elección adquiere un valor significativo.

En este marco, proponemos actividades orientadas a generar espacios de discusión y análisis crítico sobre esta conexión sintáctica. Estas actividades tienen como objetivo que los estudiantes puedan argumentar en qué contextos ciertos usos resultan más o menos adecuados o aceptables. Este enfoque promueve una visión de la variación lingüística como un continuo —

que va de lo aceptable a lo inaceptable o erróneo—, evitando categorizar los usos en términos absolutos e inmutables.

3.2. Especificaciones didácticas

El contenido gramatical que se propone trabajar en la secuencia es la concordancia en número. Los destinatarios de la secuencia son estudiantes del curso de ingreso o del primer año del nivel superior/universitario, o de un espacio curricular del tipo Taller de lectura, escritura y oralidad. Consideramos que, para realizar las actividades, los estudiantes deben contar previamente con una noción mínima de las categorías morfológicas en nombres sustantivos y adjetivos (género y número); y en verbos (persona y número; tiempo, modo, aspecto).

3.3. Objetivos específicos

El presente trabajo propone abordar el problema de la concordancia en la lectura y la escritura mediante el análisis de ejemplos en los que se evidencia la ausencia de concordancia en número en los usos reales de la lengua en contexto. Asimismo, se busca examinar los distintos "errores" que tradicionalmente se atribuyen a los hablantes, con el propósito de comprender la percepción subyacente que motiva estas aparentes fallas en la concordancia. Finalmente, se plantea generar un espacio de discusión y cuestionamiento sobre esta conexión sintáctica, considerando el objetivo comunicativo desde el cual el hablante estructura su mensaje y las formas en que dicha conexión se manifiesta dentro de la cláusula.

3.4. Secuencia propuesta

3.4.1. Primer momento: Consigna de escritura

Como primera actividad proponemos que los estudiantes realicen la escritura de su propia "autobiografía del lector"². Se trata de una práctica habitual³ en talleres de lectura y escritura, especialmente como actividad inicial para "soltar la mano" y (auto) conocerse. Antes de comenzar a escribir el borrador del texto, proponemos indagar en los saberes previos de los

² La actividad fue adaptada de la propuesta de Vasallo *et. al* (2010).

³ A modo de ejemplo, se implementó como primera actividad para todas las comisiones del Taller de lectura y escritura del Curso de ingreso universitario de la Universidad Nacional de José C. Paz durante los años 2019 y 2020.

estudiantes para recuperar algunas nociones morfológicas y ortográficas, y comenzar a propiciar la reflexión metalingüística.

1. Analizar a partir de sus formantes la palabra “autobiografía”. ¿Qué tipo de palabra es (simple, compuesta, compleja)? ¿A qué restricción ortográfica te parece que pertenece? ¿Por qué? Justificar.

2. Responder las siguientes preguntas en un borrador:

a) ¿A qué edad empezaste a leer? Antes de saber leer, ¿alguien en tu familia o en tu entorno te leía poesía, cuentos o novelas; quién? ¿En qué situación (como premio, antes de dormir, etc.)? ¿Eran lecturas o narraciones orales (por ejemplo, de cuentos clásicos)?

b) ¿Recordás el título del primer libro que leíste solo? ¿Cómo lo obtuviste (prestado, regalado, sacado de una biblioteca)? ¿Quién te lo facilitó? ¿De qué se trataba? ¿Recordás las ilustraciones, el tamaño de la letra, la tapa? ¿Fue una lectura silenciosa o en voz alta? ¿Lo comentaste con alguien más?

c) ¿Qué libros de los que leíste en la escuela te impactaron más y por qué? ¿Cuáles no te gustaron y por qué?

d) ¿Hay alguna figura importante que te haya iniciado en la lectura, en sentido amplio (familiar, docente, amigo, etc.)? En caso afirmativo, incluir una breve descripción de la/s persona/s.

e) ¿Te considerás una persona lectora? Si no, ¿por qué pensás que esto es así? ¿Te gustaría modificarlo? En tu opinión, ¿qué hay que tener para ser considerado un “buen lector”?

Con la escritura del borrador se busca “despertar” en los estudiantes la reflexión sobre algunos hitos y vicisitudes de su propio recorrido como lectores, que será la materia prima para que escriban un texto que se retomará al final de la secuencia.

3. Luego de recopilar toda esta información, redactá un texto: tu “autobiografía del lector”. Tené en cuenta lo siguiente:

- Una autobiografía es un texto que se escribe en primera persona del singular (yo).
- Se puede organizar el texto de diferentes maneras:
 - a) presentar las lecturas en orden cronológico, desde las más antiguas hasta las más recientes, o a la inversa;
 - b) presentar exclusivamente las lecturas del ámbito escolar/académico o considerar las extraescolares (sobre todo si fueron muchas, o significativas);
 - c) mencionar cuáles son tus autores/as favoritos/as y por qué; y cuáles te gustan menos y por qué.
- Elegir un título para el trabajo.
- La extensión mínima debe ser de una carilla.
- Antes de entregar, hacer una revisión ortográfica.

3.4.2. Segundo momento: Análisis de algunos “errores” de concordancia

La secuencia continúa con la lectura de textos producidos con anterioridad por otros estudiantes del nivel superior, que presentan ciertos “errores” de concordancia. Algunos fueron tomados de una autobiografía similar a la propuesta en 3.4.1., en el marco del Taller de lectura y escritura del Curso de ingreso universitario de la Universidad Nacional de José C. Paz. Otros fueron tomados de un trabajo final en el marco de la materia Lectura, escritura y oralidad del Profesorado de Inglés, en el ISP Dr. Joaquín V. González de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el que debían escribir un texto expositivo-argumentativo breve sobre el lenguaje inclusivo. La elección de que los estudiantes trabajen textos producidos por otros en situaciones de aprendizaje similares se debe a que consideramos que puede contribuir a generar una cercanía mayor con los textos y funcionar como un estímulo durante el proceso de escritura.

La consigna está diseñada para guiar a los estudiantes en el análisis de los diversos "errores" que aparecen en los textos leídos, fomentando que los expliquen con sus propias palabras. Esto incluye, e incluso prioriza, aquellos casos en los que carezcan de los conocimientos sintácticos o gramaticales necesarios para argumentar formalmente. El objetivo es que formulen sus propias hipótesis sobre las posibles causas de estos "errores" y exploren cómo podrían ser corregidos para mejorar la comprensión del texto.

En este marco, hemos decidido transcribir los textos exactamente como fueron escritos por los estudiantes, subrayando únicamente los "errores" de concordancia en número, sin prestar atención a otros posibles "errores". Al implementar la secuencia en clase, se podrá optar por mantener estos subrayados para facilitar la identificación por parte de los estudiantes o eliminarlos, incentivando así su capacidad de detección autónoma.

4. Lean los siguientes textos auténticos, tomados de trabajos escritos por estudiantes del nivel superior y respondan:

a) ¿Consideran que hay algún “error” de concordancia? ¿En caso afirmativo, cuál/es? Especifíquenlo/s.

b) ¿Cómo corregirían o subsanarían cada “error”?

c) Les parece que esta falta se debe:

i. A un error de tipeo del autor.

ii. A un error en la corrección o reescritura del texto (es decir, porque fueron cambiadas las palabras originales).

iii. Otra causa (especificar cuál): _____

A.

Soy una persona activa con la lectura, me gusta leer libros en mi tiempo libre en especial trilogías, policiales o libros de suspenso (de los cuales no tengo muchos). Uno de mis escritores favoritos

son Megan Maxwell y John Katzenbach. La lectura es un espacio donde me siento muy acompañada y es una de las actividades que más me gusta hacer.

B.

De chico me gustaba escribir e intentaba aprender a leer solo (hasta cuando no me enseñaban), también me gustaba mucho dibujar y crear historietas.

Tuve la suerte de que en mi casa habían varios libros, el primero que se me viene a la mente es "El diablo Inglés" de María Elena Walsh, que era de los que más me gustaban y siempre leía.

C.

Desde pequeña siempre quise poder cumplir uno de mis objetivos que era llegar a la Universidad y graduarme aunque sea que es una etapa de altas y bajas como todo en la vida pero para mí es algo muy importante por qué soy la segunda integrante de la familia en general que terminó el secundario. Pero no fue fácil siempre me hacían bullying por utilizar anteojos, al principio me molestaba y me sentía mal pero comprendí que la gente juzga sin saber y no mide el daño que le pueden hacer a los demás, esto no me detuvo en el último año del primario fui la egresada con el puntaje más alto del colegio llevando también la Bandera Bonaerense, ese día recuerdo que Le prometí a mi mamá que llegaría algún día la bandera nacional Y así fue en mi último año del secundario tuve la bandera nacional Argentina en mis manos también ese mismo año represente a la escuela, al partido de Pilar y recibí muchos diplomas y regalos.

D.

Me acuerdo que en primaria tuve un poco de problemas con los que es la lectura y las matemáticas, pero aun así me esforzaba porque tuve a mi mamá a mi lado que en varias ocasiones me leía un cuento e incluso me enseñaba un poco de lectura. Luego de aprender un poco, mi papá me regalaba libros de niños para leer, gracias eso pude practicar con facilidad teniendo la motivación de un libro bonito a simple vista. La primaria me ayudó mucho en los últimos años ya que encontraba con muchos problemas de ortografía y prolijidad, el colegio nos brindó 2 libros que hasta el día de hoy los leo.

E.

Como menciona Kalinowski (2018), el lenguaje inclusivo puede tener efecto si lo usan cien, mil, cien mil o un millón de personas. Si esta inclusión es utilizada por un millón de personas en diferentes países, va a haber un momento donde la clase política no va a poder ignorar esta demanda por este lenguaje y entenderán que hay algo que hacer al respecto. Si bien el ejemplo también es otorgado con otra situación sobre camisetas de un equipo, y es válido en ambos casos, algo no tomado en cuenta para esta suposición de un futuro es sobre la opinión pública de todas las personas.

F.

Para brindar un ejemplo claro, en vez de decir "Todos pueden participar", se diría "Todes pueden participar". Sin embargo, la utilización del Lenguaje Inclusivo ha generado una problemática con respecto a los nuevos cambios gramaticales que genera, la inserción de nuevos pronombres, la

modificación de los adjetivos, etc. Esto ha sido uno de los motivos por el cual muchos desapruaban su uso.

G.

La RAE postula que su objetivo principal es agregar cambios gramaticales o léxicos, los cuales han surgido espontáneamente entre los hablantes y son usados por éstos frecuentemente. Además, es importante aclarar que los cambios léxicos son muchos más fáciles de incorporar a la lengua, que aquellos que impongan un cambio en la sintaxis, como es el caso del lenguaje inclusivo.

H.

Para resumir este uso del lenguaje inclusivo, nunca hubo una necesidad de su utilización en la sociedad, ya que se demostró que el género masculino es más que suficiente para poder abarcar a todos al momento de hablar o escribir. Al intentar agregar algo que es completamente nuevo en el idioma provoca una dificultad, no solamente con hacer que todos los utilicen, sino con la confusión de agregar una "E" como nueva letra en los géneros de la lingüística.

En los textos aparecen “errores” de concordancia de diverso tipo. En los textos A y E, la ausencia de concordancia se da entre el sujeto y el verbo:

(6) Uno de mis escritores favoritos son Megan Maxwell y John Katzenbach.

(7) La clase política no va a poder ignorar esta demanda por este lenguaje y entenderán que hay algo que hacer al respecto.

En (6), una posible hipótesis podría ser que el verbo “son” –que debería concordar con “uno”, el núcleo de la construcción– esté concordando con “escritores”; o quizás el plural se deba a que el estudiante termina hablando de dos autores favoritos y no de uno solo, tal como había iniciado la oración. De hecho, podría elegirse en este caso que la falta se debe a “un error en la corrección o reescritura del texto (es decir, porque fueron cambiadas las palabras originales)”. En (7), la explicación podría ser que el verbo “entenderán” está concordando con “los políticos”, posible conceptualización de “la clase política”.

En el ejemplo (8), correspondiente al texto B, aparece un “error” habitual: la concordancia del verbo con el objeto directo, “varios libros”, como si fuera el sujeto:

(8) Tuve la suerte de que en mi casa habían varios libros.

A pesar de la frecuencia del “error”, dada la dificultad de muchos hablantes de identificarlo como tal, podría ser esperable que se elija la explicación de “un error de tipeo del autor”.

Por su parte, en (9) y en (10) –textos C y H respectivamente– no hay concordancia entre el pronombre y su referente:

(9) *No mide el daño que le pueden hacer a los demás.*

(10) *Al intentar agregar algo que es completamente nuevo en el idioma provoca una dificultad, no solamente con hacer que todos los utilicen.*

En el caso de (9), el pronombre dativo singular no concuerda con su referente nominal plural. Una explicación podría ser que “los demás” se conceptualiza como una unidad, se evoca un designado genérico o colectivo, o se trata de un nominal compuesto (Barbeito, 2018; Barbeito y Peri 2019). En cambio, en (10) el pronombre “los” debería estar en singular, concordando con el núcleo de la construcción “algo”. Una posible hipótesis podría ser que la referencia es lejana, por lo que no es evidente que debe utilizarse el singular, sobre todo dada la cercanía de “todos”; también podría suponerse que se trata de un error de tipeo.

A su vez, en el ejemplo (11), correspondiente al texto F, la ausencia de concordancia se da entre la proposición subordinada y el antecedente:

(11) *Esto ha sido uno de los motivos por el cual muchos desaprueban su uso.*

Una posible hipótesis es que “el cual” está concordando con “uno” o “esto” en lugar de hacerlo con el antecedente “motivos”.

En el ejemplo (11), tomado del texto D, el sujeto de la proposición subordinada “los que”, plural, no concuerda con el verbo “es”, en singular:

(11) *Tuve un poco de problemas con los que es la lectura y las matemáticas.*

Son posibles las explicaciones de que “los” se debe a la presencia del plural en “problemas” o a la presencia de dos núcleos concordados en el predicativo subjetivo: “la lectura y las matemáticas”. También aquí podría pensarse en un error de tipeo.

Por último, en (12), correspondiente al texto G, se pluraliza el adverbio “muchos” (aunque también podría tratarse de otro error de tipeo):

(12) *Los cambios léxicos son muchos más fáciles de incorporar a la lengua.*

Incluimos este ejemplo en el análisis ya que, si bien por ser un adverbio no debería flexionar en número, podría proponerse como hipótesis que “muchos” está en plural debido a que está concordando con “cambios léxicos” o “fáciles”.

Como hemos señalado anteriormente, la propuesta no exige que los estudiantes posean un conocimiento gramatical exhaustivo para explicar teóricamente los "errores" identificados. Por el contrario, se busca que utilicen sus propias palabras e intuiciones para formular hipótesis que justifiquen aquello que "les suena raro", incluso si no logran precisarlo completamente, y reflexionen sobre posibles maneras de corregir dichos "errores". Por ejemplo, no es indispensable que comprendan en detalle todas las características de los adverbios y adjetivos⁴ ni sus comportamientos sintácticos para reconocer que en una expresión como "muchos más fáciles" hay algo inusual. Además, abordar en profundidad todos los conceptos gramaticales implicados en los "errores" de los textos analizados excede los alcances de esta secuencia específica y resulta poco viable, e incluso contraproducente, en una materia introductoria sobre lectura, escritura y oralidad.

3.4.3. Tercer momento: Puesta en común

La puesta en común constituye un momento clave para contrastar los análisis realizados, identificando qué "errores" fueron detectados, cómo los reconocieron y cuáles pasaron desapercibidos. Asimismo, permite comparar las distintas hipótesis formuladas y las posibles soluciones planteadas. Este espacio, concebido como un intercambio oral, ofrece a los estudiantes la oportunidad de participar activamente, emplear estrategias comunicativas, colaborar entre pares y profundizar su comprensión del fenómeno estudiado. Al finalizar el debate, se propone construir una síntesis colectiva de lo trabajado, con la orientación del docente, integrando los aportes de todos los participantes.

5. Recopilen todas las hipótesis que hicieron individualmente sobre las posibles causas de los “errores” en cada texto. Junto con el/la docente, hagan una puesta en común de las hipótesis de todo el grupo (por ejemplo, anotándolas en el pizarrón).

6. Luego, entre todos, ordénenlas de las más a las menos frecuentes en cada texto analizado.

7. Escriban una conclusión que sistematice las principales causas de la ausencia de concordancia observada en los textos.

⁴ El ECP considera que las clases de palabras no son taxativas (no se definen por la presencia de condiciones suficientes y necesarias), sino que hay algunas más representativas de su clase que otras (existe un continuum que va de las más a las menos prototípicas) y que los límites entre las distintas clases son difusos (Borzi, 1995).

3.4.4. Cuarto momento: Revisión de la producción escrita

En esta etapa final, se retoman las autobiografías redactadas al inicio de la secuencia con el propósito de revisarlas, poniendo especial énfasis en los posibles "errores" de concordancia en número. La intención es que, tras el análisis y las discusiones previas, los estudiantes vuelvan a leer sus propios textos con "otra mirada". En primer lugar, realizarán una autorevisión de su producción escrita y, si es necesario, procederán a corregirla. Finalmente, revisarán el texto de un compañero, continuando así con el proceso de corrección, en el que la mirada externa juega un papel clave.

Ahora, el/la docente les devolverá las producciones que escribieron al comienzo.

8. Relean la autobiografía que escribieron y, en base a todo lo trabajado anteriormente, respondan:

a) ¿Qué estrategias utilizaron para expresar la cantidad? ¿En qué medida? ¿Cuál creen que predomina por sobre las demás y por qué?

b) ¿Encontraron algún error de concordancia? ¿Cuál/es? ¿En qué categoría? ¿Cómo lo/s subsanaron?

c) ¿Encontraron algún otro tipo de error que no sea de concordancia? ¿Cuál/es?

d) ¿Piensan que es necesario reescribir el texto? ¿Por qué?

9. Intercambien sus textos con un/a compañero/a para revisarlos y corregirlos, si hiciera falta, siguiendo los mismos criterios.

4. Consideraciones finales

En este trabajo, hemos abordado la relación de concordancia en número dentro del marco del Enfoque Cognitivo Prototípico, con el fin de explorar cómo la cantidad se manifiesta como una estrategia creativa utilizada por los hablantes. Desde esta perspectiva, sostenemos que el hablante siempre expresa lo que desea comunicar. Por lo tanto, si bien en ocasiones se establece concordancia en número y en otras no, cuando esto ocurre de manera no idiosincrática, esta elección tiene un significado.

En este contexto, presentamos una secuencia didáctica dirigida a estudiantes de los primeros años del nivel superior o universitario, cuyo propósito es fomentar la reflexión sobre

la presencia o ausencia de concordancia en la lengua, entendida como un sistema de signos no arbitrarios (motivados), e investigar las diversas formas de expresión posibles.

La secuencia comienza con una exploración de los conocimientos previos de los estudiantes sobre nociones morfológicas y ortográficas, así como con la escritura de su propia "autobiografía del lector", la cual será revisada al final del proceso a la luz de lo aprendido. A continuación, se analizan diversos "errores" lingüísticos que tradicionalmente se consideran cometen los hablantes, presentes en textos auténticos producidos previamente por otros estudiantes en situaciones de aprendizaje similares. A través de la lectura de estos textos, los estudiantes formularán sus propias hipótesis sobre las posibles causas de esos "errores" y sobre cómo podrían corregirse para mejorar la comprensión. En este sentido, se espera que los estudiantes propongan hipótesis "como lingüistas" sobre el funcionamiento del lenguaje, promoviendo la discusión y la elaboración de definiciones que les permitan construir un metalenguaje compartido, al que recurrirán para plantear nuevas preguntas.

Esta propuesta no implica que los estudiantes cuenten con todos los conocimientos gramaticales necesarios para explicar teóricamente los "errores". Más bien, busca crear un espacio de reflexión y cuestionamiento sobre la concordancia como una conexión sintáctica, incentivando a pensar en explicaciones posibles que fundamenten qué usos pueden ser más o menos adecuados, aceptables o correctos. Se entiende que estas posibilidades constituyen una gradación (lo aceptable, lo inaceptable, lo erróneo), y no compartimentos fijos e indiscutibles. De este modo, se pretende contribuir a la desmitificación de la idea de que hablar o escribir sin atenerse estrictamente a la normativa (que, por cierto, es muy compleja) equivale a "hacerlo mal". Al contrario, se busca valorar las intuiciones de los estudiantes como hablantes nativos de la lengua.

Finalmente, como cierre de la secuencia, los estudiantes revisarán las autobiografías que escribieron al inicio: primero la propia y luego la de un compañero. Se espera que este proceso de corrección promueva también una reflexión sobre la gramática ante los problemas que surgen al escribir, los cuales obligan a los estudiantes a analizar cuestiones que a menudo pasan desapercibidas en otros contextos. Así, podrán reorganizar los recursos lingüísticos necesarios para abordar estos problemas de manera efectiva.

Bibliografía

- Alarcos Llorach, Emilio (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe.
- Barbeito, V. (2024). "La concordancia en número como estrategia de coherencia discursiva en la lengua". En I Congreso de Lingüística del NOA, Universidad Nacional de Salta, Salta, 24 al 27 de abril de 2024.

- Barbeito, V. (2018). "Uso no concordante del clítico dativo le". Ponencia presentada en el Coloquio de investigadores en Lingüística Cognitiva, San Martín, UNSAM, julio de 2018.
- Barbeito, V., Ansaldo, S. y Peri, S. (2024). "Hacer hipótesis: del error de concordancia a la comprensión de textos", Actas del Congreso Regional de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura, realizado en la sede de la Universidad Nacional Arturo Jauretche en el mes de noviembre de 2022, pp.129-143
- Barbeito, V. y Peri, S. (2019). "La conceptualización de la cantidad como estrategia creativa de los hablantes en el uso de la lengua: el problema de la concordancia". Ponencia presentada en III Congreso de la ALFAL, Simposio "Configuraciones dinámicas, identidad y cognición", La Plata, abril de 2019.
- Borzi, Claudia (1995). "El continuum de las relaciones sintácticas". Estudios Filológicos, No 30, pp. 29-41.
- Langacker, Ronald (1987). Foundations of Cognitive Grammar. Stanford, Stanford University Press, Vol.1.
- Hopper, Paul (1998). "Emergent Grammar". En Tomasello, Michael (ed.). The new psychology of language. Cognitive and functional approaches to language structure. New Jersey, LEA, pp. 155-175.
- López García, M. (2015). Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Martínez, José Antonio (1999). "La concordancia en español". En Bosque, Ignacio & Demonte, Violeta (dirs.). Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid, Espasa Calpe, pp. 2695-2786.
- Real Academia Española (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid, Espasa.
- Real Academia Española (1973). Esbozo de una nueva gramática de la lengua española. Madrid, Espasa Calpe.
- Vasallo et. al (2010). Lengua y Literatura. Prácticas del Lenguaje 1. Buenos Aires, Kapelusz.
- Winters, Margaret (1990). "Toward a theory of syntactic prototypes". En Tsohatzidis, S. L. (ed.). Meanings and Prototypes. Studies in linguistic Categorization. London, Routledge, pp. 285-306.