Enseñanza del español en la selva peruana (1952-1972): análisis de los ejemplos de una serie de cartillas de lectura para aprendices indígenas[1]

Franklin Yessid ARIAS BEDOYA
Università degli Studi di Verona

Resumen

Las cartillas de castellanización indígena producidas en Hispanoamérica por el Instituto Lingüístico de Verano han recibido poca atención por parte de lingüistas y glotodidactas. Este trabajo, que combina un enfoque cuantitativo y cualitativo, busca reducir dicha brecha epistemológica mediante el análisis de los ejemplos de lengua de tres cartillas de lectura enmarcadas en la primera etapa del programa de escuelas bilingües (1952-1972), el cual estaba dirigido a infantes de diversas comunidades silvícolas del Perú. Se describen las características gramaticales y semánticas de los materiales, así como la progresividad de los enunciados. Los resultados muestran que los textos ofrecen una gama limitada de *inputs*, reproducen los roles de género tradicionales en las comunidades indígenas y exhiben inconsistencias en la graduación de la complejidad de los ejemplos.

Palabras clave: Castellanización indígena, ELE, Análisis de material didáctico, Instituto Lingüístico de Verano, Alfabetización.

Abstract

The Spanish literacy primers for Indigenous peoples produced in Latin America by the Summer Institute of Linguistics have received little scholarly attention from linguists and specialists in language didactics. This mixed-methods study seeks to address this epistemological gap by analyzing the language examples found in three reading primers used during the first stage of the bilingual school program (1952–1972), which was aimed at children from various Amazonian communities in Peru. The analysis examines their grammatical and semantic features and assesses the progression of the materials. The findings indicate that the utterances provide a limited range of linguistic input, reinforce traditional gender roles within Indigenous communities, and display inconsistencies in the gradation of example complexity.

Keywords: Indigenous Spanish teaching, Spanish as a Foreign Language, Textbook Analysis, Summer Institute of Linguistics, Literacy.

[1] El presente artículo deriva del proyecto *Accessibilità, inclusività e riflessione metalinguistica in ambito ispanico*, coordinado por Matteo De Beni y Francesca Dalle Pezze en el ámbito del Proyecto de Excelencia "*Inclusive Humanities". Prospettive di sviluppo nella ricerca e nella didattica delle lingue e letterature straniere* del Departamento de Lenguas y Literaturas Extranjeras de la Universidad de Verona, financiado por el Ministerio italiano de Universidad e Investigación.

1. INTRODUCCIÓN

El análisis de materiales didácticos, de acuerdo con McGrath (2002), es un procedimiento que requiere una descripción objetiva y verificable de los libros de texto. Este proceso sirve como insumo para la evaluación de la pertinencia de los manuales en determinados contextos pedagógicos. Se trata, por lo tanto, de un mecanismo que arroja luces sobre la organización física de los temas, los requerimientos cognitivos exigidos a los estudiantes y las concepciones lingüísticas y metodológicas de los diseñadores curriculares. El examen de dichos materiales puede realizarse mediante varios enfoques: a través de un método impresionista que se basa en la observación superficial de algunos contenidos y de su presentación; a partir de una lista de verificación, donde se emplea un inventario de rasgos y categorías cuya presencia o ausencia se comprueba; o, como será el caso de este artículo, mediante la focalización de rasgos o características específicas del material: "in-depth techniques go beneath the publisher's and author's claims to look at, for instance, the kind of language description, underlying assumptions about learning or values on which the materials are based" (McGrath, 2016: 33).

En este sentido, el presente trabajo se propone analizar las características lingüísticas de los apartados de ejemplificación de tres cartillas de lectura utilizadas por el Instituto Lingüístico de Verano (en adelante, ILV) en el marco de la primera etapa del programa de escuelas bilingües en la selva peruana (1952-1972)[2]. Las cartillas estaban destinadas a la enseñanza del español a niños en edad escolar (a partir de los ocho años) de diversas comunidades amazónicas, mediante la instrucción por parte de docentes cuya lengua materna no era el castellano[3]. El propósito principal del estudio es determinar el grado de adecuación de los ejemplos de lengua, dilucidar cuáles son los temas gramaticales e ideológicos tácitos que se transmiten en el material lingüístico usado y proponer un análisis de la progresividad del material didáctico, planteando además algunas reflexiones sobre la posible relación entre el diseño del material y las características de las lenguas de los discentes. Estudiar los ejemplos es relevante porque se trata de "una forma de discurso perteneciente a la gramática a través de la cual se ofrece una representación de la lengua objeto descrita, que muestra la lengua o al menos una parte de ella" (Colombat, Fournier y Puech, 2010: 101).

---

[2] Este periodo se inicia con la emisión de la *Resolución Suprema n.º 909* en 1952, que autorizó el programa de educación bilingüe para la Amazonía peruana, y culmina con la promulgación de la *Ley General de Educación* (Decreto Ley n.º 19326) en 1972, la cual supuso una reformulación de los materiales y de las metodologías educativas en todo el país.

[3] El material de lectura castellana está construido para servir como insumo pedagógico sin distinción explícita de la lengua o la edad de los estudiantes. Por lo que se refiere al primer aspecto, los docentes y estudiantes tienen como lengua materna el aguaruna, huambisa, secoya, shipibo-conibo, entre otros sistemas lingüísticos. Para una panorámica de los grupos étnicos presentes en la Amazonía peruana entre 1900 y 1975 véase Ribeiro y Wise (2008). Por lo que se refiere a la edad, aunque se privilegia la madurez mental sobre la edad cronológica, los discentes suelen tener al menos ocho años. Esto se debe a que ellos "en general se adaptan más rápidamente a la vida escolar y son capaces de desempeñarse bastante bien aun en clases numerosas. El entusiasmo con que muchos de ellos estudian es notable, cuando se contrasta con la apatía que se observa frecuentemente en los niños menores" (Davis, 1979b: 265).

Aunque los manuales de lectura no tienen como objetivo principal la exposición de reglas gramaticales, se reconoce que "grammar teaching involves any instructional technique that draws learners' attention to some specific grammatical form in such a way that it helps them either to understand it metalinguistically and/or process it in comprehension and/or production so that they can internalize" (Ellis, 2006: 84). Por ende, se juzga oportuno hacer hincapié en la descripción de los aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos que se desarrollan en los textos. Dado que los alumnos poseen lenguas maternas tipológicamente diferentes al español, los ejemplos propuestos representan muestras de lengua que podrían ayudar a los discentes a familiarizarse con características propias del castellano, como el uso de artículos o la expresión de posesión. Si bien sería posible realizar una reflexión de tipo pedagógico que examine la relevancia del enfoque de lectura adoptado [4], el análisis de los ejemplos partirá exclusivamente de las características lingüísticas de los materiales. Esta delimitación metodológica responde a la escasez de estudios lingüísticos sobre los materiales didácticos elaborados para las comunidades indígenas de América. De hecho, solo se identifican tres investigaciones con esta orientación, dos de ellas centradas en el contexto mexicano y una enfocada en un texto infantil usado en Perú. En primer lugar, Ahuja (1977) analiza los materiales didácticos diseñados para la castellanización de los hablantes de treinta y tres lenguas indígenas, a partir de un corpus de cincuenta cartillas. En su diagnóstico, se describe la distribución formal de la lengua, se mencionan algunas de las anomalías más frecuentes en la construcción de las frases (como faltas de concordancia, anacolutos y elisiones) y se presenta una tabulación de las ocurrencias de preposiciones, conjunciones, artículos y pronombres personales. En segundo lugar, Vivar (2012) examina cinco cartillas de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo con el objetivo de identificar la representación del indígena y de lo aborigen que se transmite en las imágenes y textos de estos materiales, a través del enfoque del análisis crítico del discurso. Finalmente, Romero (2008 [1980]) propone un análisis lingüístico del cuento infantil *Pepe el travieso* a partir de los postulados de la escuela lingüística tagmémica. Siguiendo esta orientación –defendida por varios miembros del ILV–, el autor analiza y describe el género discursivo del documento, clasifica las oraciones según su tipología (transitivas, intransitivas, ditransitivas, atributivas y ecuacionales), presenta un catálogo de los sintagmas (cláusulas) más frecuentes, realiza un conteo de las palabras con base en su clase léxica y describe las principales raíces morfológicas presentes en el cuento. Este trabajo es, por lo tanto, el que posee un enfoque más similar al adoptado en este artículo.

[4] El material está formulado siguiendo el método global, es decir, la lectura se enseña a partir de unidades complejas como la palabra o la frase para evitar la fragmentación que resulta del método fónico. Este enfoque integral enseña a los niños "a reconocer las asociaciones directas entre las palabras escritas o incluso oraciones completas y sus significados correspondientes. La técnica involucra la inmersión del niño en la lectura y se espera que la adquiera espontáneamente, como se adquiere una lengua materna" (Stanislas, 2014: 265).

A continuación, se presenta una síntesis de los eventos históricos que condujeron al ILV a desarrollar el programa de alfabetización y castellanización indígena (§ 2). Seguidamente, se describe de manera sucinta el plan curricular en el que se enmarcan las cartillas de lectura (§ 3.1), al tiempo que se precisa la metodología adoptada para el análisis lingüístico (§ 3.2). Finalmente, se exponen los resultados del estudio (§ 4), se examinan algunos aspectos relevantes en la discusión (§ 5) y se plantean las conclusiones derivadas de la investigación (§ 6).

2. MARCO HISTÓRICO

2.1 El indigenismo peruano

El siglo XX trajo consigo numerosos retos para las repúblicas americanas. Después de los procesos independentistas, las economías del territorio postcolonial comenzaron a integrarse con significativa fuerza al sistema capitalista mundial, principalmente a través de la exportación de materias primas de diversa índole. Esta mayor incursión de los países en las dinámicas económicas globales produjo que los estados pusieran sus ojos en poblaciones otrora discriminadas: campesinos e indígenas. Aunque en modo paternalista y aculturalizador, la integración de las comunidades aisladas era vista como una medida para el aumento de la competitividad de los países y como una forma de sobrellevar los impactos de los conflictos nacionales e internacionales. Es en este contexto histórico que surge la necesidad de una instrucción lingüística y cultural pensada para que las comunidades indígenas puedan acceder y contribuir a los ideales de nación de la época, aun en detrimento de sus saberes ancestrales y de sus lenguas vernáculas (Citarella, 1990).

La República del Perú no se sustrae a estos fenómenos históricos. De hecho, se implementaron durante ese siglo diversas políticas educativas y sociales dirigidas a las comunidades indígenas con el objetivo de integrarlas al proyecto nacional. Sin embargo, a diferencia del indigenismo mexicano, que nació con la revolución de 1910 y que repensaba al indígena desde una dimensión política, económica y educativa, el indigenismo peruano surge como "un fenómeno artístico e intelectual más al margen de las voces oficiales del estado y de la sociedad" (Citarella, 1990: 17). Un ejemplo de ello es la postura del filósofo Carlos Mariátegui (2007), quien sostenía que la cuestión indígena estaba asociada fundamentalmente con el problema económico y agrario, más que con aspectos culturales o educativos. Para este, la alianza entre una burguesía comercial y la aristocracia feudal (los llamados "gamonales"[5]) mantenía el estatus subordinado de los campesinos e indígenas con el fin de acrecentar el capital propio y los intereses británicos. Según el pensador marxista, la liquidación de la servidumbre en el campo no era posible si se mantenía el sistema latifundista. No obstante, su matriz

[5] "El 'gamonalismo' invalida inevitablemente toda ley u ordenanza de protección indígena. El hacendado, el latifundista, es un señor feudal. El trabajo gratuito está prohibido por la ley y, sin embargo, el trabajo gratuito, y aun el trabajo forzado, sobreviven en el latifundio" (Mariátegui, 2007: 26-27).

ideológica socialista no tuvo repercusiones considerables en las políticas públicas dirigidas a la población indígena.

No es sino hasta la década de los cuarenta que emerge un indigenismo peruano de realizaciones concretas, una corriente que enfatiza en el desarrollo de una política estatal destinada a abordar las necesidades educativas, socioeconómicas y culturales de las comunidades indígenas. Se pueden reconocer tres eventos importantes acaecidos en este decenio: en primer lugar, se emite la *Ley Orgánica de Educación Pública* (Prado, 1941), la cual promulga la elaboración de planes de estudio diversificados para las escuelas rurales con población predominantemente indígena (planes mínimos). Como se declara en el artículo 122 de dicho documento, los "fines capitales de estas escuelas serán el aprendizaje del castellano, de los hábitos de la vida civilizada, de la agricultura y de la ganadería" (art. 122). A pesar de esto, la lengua indígena podría usarse instrumentalmente como medio de iniciación (art. 123) y de enseñanza (art. 124) en aquellos casos donde la mayoría de los alumnos fueran monolingües. No es difícil notar que, al igual que en otros territorios de América Latina, la postura gubernamental hacia la población en cuestión es de tipo asimilatoria y occidentalizante.

Un segundo evento que merece ser mencionado es la construcción del proyecto de núcleos escolares campesinos, llevado a cabo por el ministro de educación Luis Valcárcel –antropólogo e historiador que también formó parte del indigenismo intelectual inicial– y su homólogo boliviano Manuel Gutiérrez en 1945. Esta iniciativa de reforma impulsada por el gobierno estadounidense (*Office of Inter-American Affairs*) consistía en la creación de un sistema de escuelas principales (núcleos) y de seccionales dependientes para aumentar el acceso a la educación en las zonas rurales surandinas, promover la alfabetización, difundir la castellanización y fortalecer prácticas higiénicas entre los aborígenes. "Among the *Indigenistas*, there was a concern over the integration of the indigenous population into the national community while officially rehabilitating some aspects of their traditional culture, such as teaching Spanish without eradicating native languages" (Espinoza, 2010: 8). Teniendo en cuenta este propósito, se optó por la enseñanza de la lectoescritura en lengua indígena (quechua o aimara) para gradualmente introducir la alfabetización en lengua española. Esto supone un leve cambio en la relación vertical que se planteaba entre las lenguas autóctonas y el castellano, sin llegar a posicionar a las primeras al mismo nivel de la segunda. De hecho, incluso aquí el quechua y el aimara mantienen un valor principalmente instrumental.

En tercer lugar, la formación del Instituto Indigenista Peruano en 1946 (Resolución suprema de 15 de mayo de 1946) marcó un hito en los esfuerzos por atender las necesidades de las comunidades indígenas. Aunque se creó para "investigar la realidad social de la población indígena con fines prácticos de desarrollo e integración […] y acumular experiencias sobre el proceso de integración y desarrollo de la población aborigen" (Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas, 1966: 3), la institución no logró el impacto social e ideológico anhelado; su creación, impulsada más por compromisos

internacionales derivados de la Reunión de Pátzcuaro[6] en 1940 que por una necesidad interna real, se transformó en un organismo académico que careció de los recursos necesarios para fomentar de manera efectiva el desarrollo y la promoción de la población indígena (Citarella, 1990: 24). Así, el indigenismo peruano se vio limitado en su capacidad para abordar las desigualdades estructurales que afectaban a estas comunidades.

2.1. *El Instituto Lingüístico de Verano*

El periodo comprendido entre 1940 y 1960 se caracterizó por un aumento en los flujos de migración hacia las ciudades, un debilitamiento del dominio feudal de los gamonales, un mayor ímpetu industrializador por parte del gobierno y una expansión de las estructuras del estado hacia las áreas rurales del territorio peruano. Sumado a esto, los últimos años estuvieron marcados por enfrentamientos entre campesinos y terratenientes para la recuperación o conservación de las tierras y por la formación de grupos insurgentes en contra del gobierno populista de Belaunde Terry (1963-1968). Si bien se asistió a la difusión de la escolarización, la educación tenía como propósito perpetuar las convenciones culturales y los modelos pedagógicos de las clases hegemónicas urbanas. El estado no asumió su responsabilidad de proveer a la población autóctona de una educación diferenciada y bicultural; en algunos casos, "se limitó simplemente a permitir la abertura de espacios institucionales separados del sistema educativo nacional en los cuales organismos no gubernamentales nacionales o internacionales e instituciones religiosas sustentaron la difusión de las primeras experiencias de educación bilingüe en el Perú" (Citarella, 1990: 36).

Uno de los ejemplos más evidentes de la delegación estatal de sus funciones educativas hacia la población indígena es la experiencia del ILV. Fundada en 1934 en los Estados Unidos, esta organización religiosa se dedicó a la investigación lingüística y a la traducción de la Biblia a lenguas minoritarias. En 1945, firmó un convenio con el Ministerio de Educación (Resolución Suprema n.º 2420) para el desarrollo de un programa de cooperación con el fin de investigar las lenguas indígenas del territorio nacional. En 1952, apoyó la creación del Programa de Educación Bilingüe (Resolución Suprema n.º 909) con el objetivo de organizar cursos de capacitación para preparar a maestros nativos que volverían a sus comunidades a enseñar en su lengua materna. Este intento de implementación de la *Ley Orgánica de Educación* por parte del gobierno de Manuel Prado fue pionero en la atención educativa centrada en las comunidades amazónicas peruanas.

[6] Este encuentro, llevado a cabo en abril de 1940 en la ciudad de Pátzcuaro (México), condujo a la creación del Instituto Indigenista Americano y de sus filiales (*i.e.* Instituto Indigenista Peruano). Representantes de varios países de América Latina –el citado Valcárcel, entre ellos– se reunieron para formular estrategias que promovieran el desarrollo socioeconómico y la educación bilingüe entre las comunidades indígenas americanas. Esta reunión fortaleció la visión indigenista de muchos países e impulsó el pragmatismo en el indigenismo intelectual peruano.

El ILV tenía como misión "el rescate, revalorización y desarrollo de las lenguas y culturas autóctonas, evitando su deterioro y desaparición" (Dirección General de Educación Bilingüe, 1989: 11). No obstante, también reconocía que el contacto intercultural era inevitable y, en ciertos casos, esperado:

> la gente en su mayoría desea que sus hijos logren la posición económica y social, y adquieran la habilidad lingüística que ofrece la sociedad mestiza. No quieren desaparecer a causa de las epidemias ni ser explotados permanentemente por las maniobras legales de otros. (Trudell, 1990: 42)

Por esta razón, se buscaba preparar a las comunidades para interactuar con la sociedad mestiza mediante la castellanización. Se reconoce, por lo tanto, que los niños aprenden mejor en su lengua materna, aunque se plantea la necesidad de fomentar su *transición* gradual hacia el mundo occidental para el aprovechamiento de las oportunidades que este ofrece.

A pesar de los postulados sobre la conservación de la lengua y la cultura aborigen, el ILV ha sido ampliamente criticado por su actitud paternalista y civilizadora. Según Citarella (1990: 40), el ILV "presenta en los textos didácticos un mundo de conocimientos ajeno al contexto indígena, de tipo memorístico y formal, correspondiente por lo general a una imagen idealizada de la sociedad urbana occidental". Para el autor, el ILV considera al infante como el mero portador de una lengua, necesitado de instrucción en todos los demás ámbitos, especialmente en el religioso. De cualquier manera, es innegable la importancia de la investigación lingüística llevada a cabo por la organización: se produjeron numerosos diccionarios bilingües, descripciones de tipo fonético, morfológico y sintáctico, además de alfabetos y textos literarios en lengua indígena. También es reconocible el carácter precursor, aunque en ocasiones cuestionable, de las prácticas pedagógicas del ILV en todo el territorio americano:

> a través del sistema de escuelas bilingües, miles han aprendido a leer y escribir en su lengua nativa y en castellano, se han enterado de la extensión de su tierra nativa y también de la existencia y funcionamiento de su gobierno. Se han enterado de sus propios privilegios y obligaciones con ese gobierno. (Larson, Shell y Wise, 1979: 63)

2.2. *El Programa de Educación Bilingüe en la selva peruana*

En el marco de su compromiso con la alfabetización y el desarrollo cultural de las comunidades indígenas, el ILV diseñó un Programa de Educación Bilingüe sustentado en tres pilares: la formación de docentes pertenecientes a la comunidad indígena[7], el uso de la lengua materna como idioma primario de instrucción y el tránsito a la lengua nacional una vez el infante había aprendido a leer y a escribir. Estos fundamentos eran

[7] En 1963, los candidatos a maestro recibían 34 horas semanales de castellano durante dos meses y medio (aproximadamente 340 horas). Además, los docentes en formación asistían a asignaturas de salubridad, agricultura, fonética castellana, carpintería, métodos de alfabetización y cursos sobre aspectos arquitectónicos y curriculares, como la construcción del colegio y la disposición de las aulas (Shell, 1979).

una respuesta a experiencias previas en las que se había identificado que la ausencia de un código común entre el docente y el discente, además de la disimilitud entre la cultura del maestro foráneo y el estudiante aborigen, podían generar graves problemas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El programa comenzó con "once maestros bilingües de seis grupos lingüísticos, que enseñaron a aproximadamente 270 alumnos en el año escolar de 1953; el número, en 1977, había crecido a 320 maestros en 210 comunidades de 24 grupos lingüísticos, que enseñaron a aproximadamente 12 000 alumnos" (Larson, Shell y Wise, 1979: 64).

En el proyecto se crearon sistemas escritos de tipo alfabético para las lenguas ágrafas; se prepararon cartillas, libros de texto y guías pedagógicas para apoyar los procesos de enseñanza y se capacitaron a los maestros en aritmética, ciencias sociales, ciencias naturales, pedagogía y en lengua española. El *Castellano oral* era una de las asignaturas que los docentes neófitos debían impartir: una vez dominados los fonemas de la lengua nativa, los infantes debían aplicar al castellano dichos conocimientos. Para evitar que fuera una lectura puramente mecánica, "se elaboraron lecciones de castellano oral que incluían gran parte del vocabulario de los libros de lectura en este idioma. Se utilizaron tarjetas con dibujos para representar los sustantivos y los verbos y se planificaron conversaciones sencillas para practicarlos" (Shell, 1979: 122). Adicionalmente, se incluyeron palabras y oraciones en el curso de *Naturaleza y vida social* que servirían para la práctica de la lengua extranjera mientras se adquirían conocimientos sobre el contexto nacional y local.

En cuanto a la distribución temporal del idioma de enseñanza, antes de 1972 la educación bilingüe preveía un avance progresivo desde el uso predominante de la lengua vernácula hacia una utilización casi total del castellano. Según describe Davis (1979a), en el primer curso de transición (denominado 1A o Transición 1), el 80 % del tiempo se destinaba a la lectura, escritura y enseñanza de los contenidos curriculares en la lengua indígena. El 20 % restante se utilizaba para familiarizar a los estudiantes con el vocabulario de la clase en castellano a través de diálogos orales. Sucesivamente, en Transición 2 (1B), el uso de la lengua vernácula se reducía al 60 %, aunque continuaba siendo el medio principal para el desarrollo de la literacidad y la transmisión de los contenidos. El castellano, que ocupaba el 40 % del tiempo, seguía empleándose para la habituación de los estudiantes al vocabulario de la clase y, en algunas comunidades, se iniciaba el desarrollo de la alfabetización en lengua española[8].

En el segundo grado, indica Davis (1979a), el 50 % del tiempo se dedicaba a la lengua vernácula, manteniendo la mayor parte de la enseñanza en este idioma, mientras que el castellano se utilizaba en la otra mitad del tiempo para la revisión de lecciones y la mejora de las habilidades de lectura y escritura. En el tercer grado, el uso de la lengua vernácula se reducía al 35 %, funcionando como idioma puramente auxiliar. El

[8] La duración de los cursos de transición oscilaba entre dos y tres años, en función del progreso de los discentes en el logro de los objetivos y de la incorporación de un tercer curso complementario: "Transición 3 (1C) y Primer Año Avanzado (2B) fueron eliminados en muchas escuelas después de algunos años, especialmente en los grupos de mayor grado de bilingüismo" (Davis, 1979a: 157).

castellano, que ocupaba el 65 % del tiempo, se transformaba en vehículo principal para la enseñanza y para las actividades de lectura y escritura. Finalmente, en el cuarto grado, la lengua vernácula se empleaba en el 20 % del tiempo para actividades de composición y para apoyar las explicaciones en caso de necesidad, mientras que el 80 % del currículo se impartía en castellano, abarcando todas las actividades orales, de lectura, escritura, composición y dictado en esta lengua.

Con la promulgación de la *Ley General de Educación* (Decreto Ley n. 19326) de 1972, se hizo necesaria una revisión integral del currículo a nivel nacional. Aunque no se dispone de porcentajes precisos sobre los tiempos dedicados a cada lengua en el territorio silvícola, el *Manual de Pedagogía para los Docentes de la Selva* (Dirección Regional de Educación, 1993) proporciona información que ayuda a comprender la distribución curricular de ambas lenguas. Durante el primer y segundo grado, además de fortalecer las habilidades de producción oral y comprensión escrita en su lengua materna, los estudiantes se familiarizaban con el español hablado mediante el uso de materiales adaptados del programa de *Castellano oral*. Los cursos de matemáticas y ciencias sociales se impartían en la lengua vernácula. En el tercer y cuarto grado se comenzaba a desarrollar la literacidad en castellano, una vez que los niños habían sido alfabetizados en su lengua materna y habían completado los módulos de *Castellano audio-oral*: "en realidad, el objetivo de la lectura en castellano es simplemente hacer una transición de la mecánica de la lectura en lengua materna a la lectura en castellano" (Dirección General de Educación Bilingüe, 1989: 58). Las áreas de matemáticas y ciencias naturales se enseñaban primero en la lengua materna (L1) y luego se replicaban en castellano (L2). En los últimos dos grados, se profundizaba en la gramática del español y se presentaban los temas de geografía, historia, ciencias naturales y civismo en lengua castellana. El uso de la lengua materna se circunscribía a aquellos momentos en los que la comprensión lo requería. En este contexto, es pertinente explorar en detalle las características de las cartillas y guías pedagógicas utilizadas durante estas etapas educativas, que se describen a continuación en el corpus de materiales seleccionados.

3. CARACTERIZACIÓN DEL CORPUS Y MARCO METODOLÓGICO

Este estudio describe las características lingüísticas de los apartados de ejemplificación propuestos en los manuales de lectura del ILV (*Lectura castellana 1*, *2* y *3*) para determinar el grado de adecuación y de progresividad del material didáctico. Considerado el enfoque inductivo de los libros estudiados, es comprensible pensar que los ejercicios sirven simultáneamente como actividades didácticas y como modelo del idioma meta. Se considera, por lo tanto, una noción amplia de *ejemplo*, que no solo incluye los segmentos de lengua que ilustran nociones gramaticales, sino también los ejercicios planteados en los distintos textos. Para el análisis se retoman los conceptos de *Unidad de ejemplificación* (en adelante, UE) y *Ejemplo de lengua* (en adelante, EL) propuestos por Escudero-Paniagua (2019) en su estudio sobre la *Gramática de Ballot* (Escudero-

Paniagua, 2019)[9]. El primer término alude a un conjunto de elementos de lengua que se refiere a la misma cuestión o regla lingüística. El diseño de las cartillas de lectura exige que las unidades de ejemplificación no sean los temas gramaticales subyacentes, sino los lemas (sustantivos, verbos, pronombres, adjetivos, interjecciones y adverbios) que los estudiantes deben rastrear y reconocer en distintos contextos sintácticos. El segundo concepto, en cambio, se refiere a "todo fragmento representativo, inserto en el discurso gramatical y cuya finalidad sea la de ilustrar y probar la validez de una teoría, regla, categoría o cuestión gramatical" (Escudero-Paniagua, 2019: 7). En el contexto de este trabajo se alude, por consiguiente, a todos los enunciados en los que se insertan las entradas léxicas.

3.1. *Corpus y descripción de los materiales*

La selección de la muestra del material didáctico se sustenta en un criterio procedural. La enseñanza de la lectura en lengua castellana es el paso inmediatamente sucesivo al aprendizaje de los mecanismos de la decodificación e interpretación en la lengua nativa. Las cartillas de lectura constituyen, por ende, uno de los primeros contactos de los infantes con la lengua española. Dicho material forma parte de un corpus más amplio compuesto por obras metalingüísticas destinadas a la enseñanza del castellano en comunidades indígenas de Hispanoamérica. En el contexto de la selva peruana, se pueden identificar dos planes curriculares con libros de textos diferenciados. Antes de la reforma curricular (véase Tabla 1) se usaban en las aulas siete cartillas para los estudiantes y tres guías pedagógicas de español oral para los docentes (Davis, 1979a)[10]. Por lo que respecta a los recursos incluidos en la segunda versión del currículum silvícola (Dirección Regional de Educación, 1993), la línea de castellano como segundo idioma preveía el uso de dos guías de castellano audio-oral (Davis y Jakway, 1971; Del Águila, 1972), dos manuales para la comprensión lectora (Romero, 2005; ILV, 1998), un texto dedicado a la escritura (Pinto, 1988) y tres cartillas de gramática con enfoque deductivo (Agustín, Caleb, Camacho, Magín, Palma, Gonzáles, Pacaya, Romain, Ruíz y Vargas, 1990; Inchipish y Jakway, 1992; ILV, 1993). A continuación, se presenta una breve descripción del conjunto de materiales del primer diseño curricular, dado que en este contexto se sitúan las tres cartillas de lectura estudiadas[11]. En el futuro se prevé realizar un análisis contrastivo entre los materiales del primer y el segundo periodo.

---

[9] Para otras investigaciones sobre los enunciados de ejemplificación en textos metalingüísticos véase Montoro del Arco (2023), Escudero-Paniagua (2020, 2017), Kistereva (2015) y Chevillard, Colombat, Fournier, Guillaume y Lallot (2007).

[10] "Muy frecuentemente los profesores han utilizado en el curso de capacitación los materiales elaborados para la enseñanza del castellano en las escuelas de la selva. Dichos materiales han sido incorporados para formar una asignatura de doble finalidad: el estudiante no sólo obtiene práctica en el castellano sino que también aprende a enseñarlo utilizando los mismos materiales" (Shell, 1979: 132).

[11] Para un resumen más amplio, véase Davis (1979a: 158-159). Las fechas de publicación indicadas corresponden a la primera edición de cada texto, según los datos disponibles en el repositorio del ILV.

Libro	Clasificación	Descripción	Enfoque
Lectura castellana 1 (Holcomb, [1956] 1968a), *2* (Holcomb, [1956] 1968b) y *3* (Holcomb, [1962] 1966)	Tipo Cartilla Grado Transición 2 Habilidad Comprensión escrita	Los textos presentan palabras y oraciones aisladas para que los estudiantes hagan un rastreo a lo largo de las cartillas identificando y leyendo en voz alta los enunciados en donde estas se sitúan. Existen imágenes que ayudan a comprender el significado de algunos sustantivos. Después de que los infantes aprenden a reconocer las palabras, se introducen nuevos significantes con fonos y sílabas distintos. El último libro reúne pequeñas narraciones; se pide al docente que "explique y converse en el idioma nativo acerca de cada oración o palabra española nueva" (Holcomb, [1962] 1966: 2). Desde el segundo grado se utilizan los libros de lectura empleados en el sistema escolar del país.	Inductivo: el método global usado en las cartillas se basa en lógica analítica de la identificación y repetición de palabras o frases con secuencias específicas. El estudiante debe extraer las reglas que conectan los fonemas y los grafemas en español[12]. La serie de libros no se centra en el desarrollo de la competencia gramatical, sino en la decodificación de los segmentos. Según las indicaciones del primer libro, el maestro debe presentar una palabra (lema) a los estudiantes y hacerles notar algunas de sus características gráficas; posteriormente, les pide que busquen a lo largo de toda la cartilla la lexía en cuestión y la lean en voz alta. Cuando los niños se equivocan, deben regresar a la primera página en la que apareció el vocablo y empezar de nuevo.
Castellano oral 1, (Larson, [1961] 1962a), *2* (Larson, [1961] 1962b) y *3* (SIL, 1961)	Tipo Guía pedagógica Grado Transición 1 y 2 Habilidad Producción oral	Las instrucciones para los maestros contienen los ejemplos y las estructuras gramaticales que se deben enseñar cada semana. Se mencionan fichas con imágenes y oraciones preconstruidas (típicas) para que los estudiantes internalicen aspectos ortoépicos, gramaticales y lexicales de la lengua española. La repetición en voz alta de preguntas y respuestas es la estrategia principal del curso.	Inductivo: las guías del docente exponen de manera manifiesta los contenidos gramaticales, léxicos y fonéticos que los estudiantes deben aprender. Sin embargo, no se prevé el acceso de los discentes a dichos conocimientos metalingüísticos (gramática implícita).

En el catálogo de la institución también se encuentran versiones de esos documentos, con distintos autores, fechas y traducciones a diversas lenguas indígenas.

[12] El principio subyacente es que el énfasis en la comprensión de textos ayudaría a evitar la repetición monótona de oraciones prefabricadas como *mi mamá me mima* y permitiría sobrellevar el aburrimiento derivado de la reproducción de sílabas, palabras y reglas ortográficas. No obstante, Stanislas (2014: 270) considera que los defensores de la lectura integral estarían confundiendo el proceso con el fin: "no reconocemos las palabras impresas porque captamos su contorno de forma holística, sino porque nuestro cerebro las separa en letras y grafemas. El área de la caja de letras en nuestra corteza temporo-occipital [*sic*] izquierda procesa en paralelo todas las letras de una palabra".

Naturaleza y vida social 1 (Shell, 1957b), *2* (Matteson, 1957) y *3* (Matteson, 1959)	Tipo Cartilla Grado 2 y 2B Habilidad Producción oral	El objetivo principal del curso no es enseñar el castellano, sino acercar a los infantes a las ciencias sociales (historia, geografía, sanidad y sociedad). No obstante, se incluyen segmentos dedicados al vocabulario en la lengua meta. Como consecuencia de que las lecciones se imparten en L1 y L2, existen distintas versiones de estos manuales, aunque las páginas en español son iguales para todas las comunidades indígenas.	Inductivo: no hay alusión explícita a aspectos gramaticales. El vocabulario aparece usualmente dentro de textos más amplios, aunque en ocasiones se presentan las lexías de manera aislada.
Aventuras en el castellano (Shell, 1957a)	Tipo Cartilla Grado 4 Habilidad Producción escrita	El texto contiene ejercicios de caligrafía en letra cursiva y de ortografía. En su mayoría, las actividades consisten en reescribir palabras y oraciones, identificar vocablos con ciertas sílabas (ll, ch, rr, qu, pl, fl, gr…), responder preguntas literales basadas en lecturas breves y escribir textos dictados por el docente.	Inductivo: no se realiza una explicación directa ni explícita de aspectos gramaticales. En este sentido, el material se centra en la práctica mediante ejercicios que favorecen la adquisición natural del idioma y de las convenciones escriturales, sin recurrir a la enseñanza formal de reglas.

Tabla 1. Primera versión del currículo para el Programa de Educación bilingüe (1952-1972)

3.2. *Técnicas de evaluación de los ejemplos*

Se sigue un diseño de investigación mixto que integra datos cuantitativos y cualitativos. Los enunciados fueron reconocidos automáticamente mediante el paquete *Tesseract* de *Python* y, posteriormente, se corrigieron los errores de transcripción. Además, los enunciados lingüísticos (EL) fueron clasificados manualmente, tomando como base las palabras que los componían: se describen a profundidad los sustantivos, adverbios, adjetivos, interjecciones y pronombres. Otros elementos funcionales como las conjunciones o las preposiciones, en cambio, fueron incluidos en el análisis sintáctico. Finalmente, los ejemplos de lengua se describieron desde una perspectiva morfológica, sintáctica, semántica y didáctica.

Para el criterio morfológico (§ 4.1), se determina la categoría gramatical de cada *token* léxico y se identifican sus afijos derivativos y flexivos –si los hubiese–. En el nivel sintáctico (§ 4.2), se segmentan los EL con base en sus constituyentes inmediatos, se analiza la estructura sintagmática de los elementos, se establecen sus funciones dentro de las oraciones y se examina el orden de argumentos y adjuntos en relación con el verbo. En el módulo semántico y contenutístico (§ 4.3), los sustantivos se clasifican con base en su campo semántico preponderante, los verbos se agrupan según su modo de acción (Moreno-Torres, 2000) y su estructura argumental (Moreno-Cabrera, 1991). Es oportuno aclarar que estos aspectos influyen directamente sobre la estructura de las oraciones y, por lo tanto, podrían ser considerados parte de una interfaz semántico-

sintáctica o, en términos generativistas, se trataría del punto de encuentro entre la estructura-p y el léxico[13]. Asimismo, se mencionan algunas particularidades relacionadas con el significado de los adjetivos, pronombres y adverbios (§ 4.3.1).

A partir de estos hallazgos, se determina la ideología de género subyacente en los EL (§ 4.3.2): los campos semánticos a los que pertenecen los vocablos se asocian a la esfera masculina, femenina o neutra con base en los sustantivos humanos con referentes sexuados (*mamá*, *abuela*, *tío*, *papá*, *popero*) presentes en los enunciados. De esta manera, se evalúa si existe algún tipo de sesgo en el material didáctico. Se asocia, por ejemplo, una frase como *mi mamá lava la ropa* *(Lc3-p.13)*[14] a la esfera o ámbito *[+femenino]* y *mi tío mira la vaca* *(Lc2-p.37)* con su contraparte. En los pocos casos donde coocurren dos de estos lemas, se selecciona manualmente el sustantivo predominante (ya sea el sujeto de la oración o el término principal del sintagma preposicional con valor posesivo). Una vez catalogados, se lleva a cabo una prueba χ^2 de Pearson para verificar la representatividad de las diferencias observadas en la distribución de los enunciados. La hipótesis nula establece que no existen diferencias significativas entre las frecuencias reconocidas y las esperadas en cada categoría, esto es, que cualquier contraste detectado en la distribución de los campos semánticos se debe al azar. La hipótesis alternativa, en cambio, supone que la diferencia en la distribución de los campos semánticos entre las dos esferas está determinada por factores ideológicos y, por tanto, que los enunciados reproducen una ideología de género específica. Asimismo, en vista de que los datos no cumplen con uno de los supuestos de esta prueba (al menos el 80 % de las frecuencias deben superar el valor de 5), algunas categorías se agrupan antes de aplicar el modelo estadístico para minimizar el margen de error y asegurar la robustez de los resultados[15]. Sin embargo, estos macrocampos son utilizados únicamente para la realización del test, en la sección 4.3.2 y en la Gráfica 3 los grupos semánticos se mantienen separados. Se adopta como umbral de significancia un p-valor del 0.05. Además, para determinar la fuerza de la asociación entre las esferas (ámbitos asociados con lo masculino o lo femenino) y los campos semánticos, se calcula el índice de V de Cramér, el cual proporciona una medida de la intensidad de la relación entre las dos variables categóricas (débil: ≤ 0.2; moderada: ≤ 0.6; fuerte: > 0.6).

Por otra parte, el análisis didáctico (§ 4.4) aborda tres aspectos fundamentales. En primer lugar, se comparan los niveles de complejidad sintáctica de las construcciones que contienen cada lema para determinar la progresión de los enunciados. Se analiza si, en las primeras tres ocurrencias de cada UE, la presentación de los ejemplos sigue la secuencia de nivel lexical (palabra aislada), nivel sintagmático y nivel oracional. En un segundo paso, se emplea un sistema de ponderación para atribuir un puntaje de

[13] "La información pertinente para la sintaxis que el léxico aporta se refiere tanto a las valencias del predicado como a la interpretación semántica que recibe el argumento a partir del significado del verbo, es decir, al papel temático (PT) que se les asigna a los argumentos" (Di Tullio, 2023: 19).

[14] La secuencia *Lc#-p#* en los ejemplos indica el libro al que pertenece el enunciado (*Lectura Castellana 1*, *2*, *3*) y el número de página en el que se encuentra.

[15] *Entorno* y *Naturaleza* se unifican en una sola categoría; se crea *Alimentos y animales* reuniendo ambos campos semánticos y se construye *Otros* con *Instrumentos para la caza*, *vehículos*, *partes del cuerpo* y *abstracción*.

dificultad a cada ejemplo lingüístico: cuanto mayor sea el valor, más complejo se considera el patrón. Con este propósito, se desarrolló una función en *Python* que calcula los puntajes a partir de los componentes lingüísticos previamente analizados[16]. En el caso de la selección léxica y la complejidad morfológica, se asignan puntajes diferenciados teniendo en cuenta los morfemas derivativos, los segmentos flexivos y las irregularidades en los verbos (véase Tabla 2).

Nivel léxico	Ejemplos	Puntaje	Racionalización
Plural	*Camisas*, *perros*; *van*, *son*; *buenos*…	1.0	Formas más complejas que en singular. Pluralizar implica la incorporación de marcas morfológicas adicionales, lo que introduce variación formal y funcional.
Derivación	*Pomito*, *popero*, *docena*	1.0	Palabras que exhiben usos o mecanismos lingüísticos poco explorados en las cartillas de lectura. En el último caso (*contracción*), se suma 0.5 porque afecta simultáneamente a dos vocablos funcionales.
Pronombres	*Uno*, *una*, *todo*		
Irregularidades	*Son*, *van*, *es*, *va*, *llamarse*		
Contracción	*Al* (única forma)	1.5	
Modo [-indicativo]	*Agarra*, *pasa* (imperativo)	2.0	Salvo dos EL, los demás enunciados están en presente del indicativo. Se consideran más complejos por la ambigüedad que crea el sincretismo entre los modos del verbo (*agarra* pres.3.PS y *agarra* imp.2.PS).

Tabla 2. Sistema de puntajes para el criterio morfológico

La complejidad sintáctica, en cambio, se determina con base en la cantidad de sintagmas presentes en los EL, los tipos de modificadores que acompañan a los núcleos y las funciones sintácticas desempeñadas por los constituyentes, tal y como se evidencia en la Tabla 3.

Categoría	Rasgos	Puntaje	Racionalización
Nivel sintagmático	Artículos determinativos (*D.artdet*)	0.5 o 1.0	Los artículos femeninos tienen el valor más bajo (son regulares); los masculinos presentan un valor más alto a causa de su raíz inconsistente (*el*, *los*).
	Artículos indefinidos (*D.artindet*); numerales en	0.75 o 1.25	Como la categoría anterior. El 0.25 extra se debe a que estos

[16] Los valores asignados, aunque basados en principios lógicos (gradación de tipo valorativo), no dejan de ser arbitrarios. Esto supone que se podrían proponer cambios en los pesos siguiendo criterios (psico)lingüísticos, pedagógicos o estadísticos.

	singular (*D.num*) o en plural (*doce*, *dos*)		determinantes proponen rasgos no enseñados previamente en los manuales: son vocablos indefinidos [– definitud] e indican cantidades concretas [+ cantidad].
	Determinantes posesivos (*D.pos*)	1.5	No solo exponen marcas de género y número, sino que varían con base en la persona designada.
	Determinante demostrativo de cercanía (*D.dem.cerc*)	2.0	Puntuación superior por el hecho de que aparece una sola vez en todo el texto.
Nivel oracional	Verbo (*V*)	2.0	Criterio usado para diferenciar las oraciones de las unidades inferiores (sintagmas y lemas).
	Sintagma nominal (*SN*) y adjetival (*SAdj*)	2.0	Valor base por sintagma 2.0. Los *SAdv* y *SInterj*, aunque invariables, obtienen un 0.5 extra por su escasez dentro del corpus. Los *SP* acumulan una puntuación mayor a causa de la diversidad de elementos nucleares y de su complejidad intrínseca.
	Sintagma adverbial (*SAdv*) o interjectivo (*SInterj*)	2.5	
	Sintagma preposicional (*SP*)	2.75	
	Subordinación o coordinación	3.0	Implican el análisis de aspectos como la jerarquización e integración de las cláusulas.
Función del constituyente	Complementos directo e indirecto	1.0	Todos son exigidos por el verbo (argumentos). El valor superior del segundo grupo está motivado por su requerimiento de preposiciones de diversa índole. Al complemento indirecto se le suma 0.5 cuando aparece además el pronombre dativo.
	Complemento de régimen (*CR*) y locativo argumental (*CLA*)	1.5	
	Complemento circunstancial (*CC*)	2.0	Los adjuntos tienen un valor mayor porque son opcionales y, por ende, agregan complejidad extra a la oración.

Tabla 3. Sistema de puntajes para el componente sintáctico: constituyentes y funciones

Asimismo, se evalúa la dificultad procedente del orden de los constituyentes. Los patrones más frecuentes en el corpus (con al menos 10 EL), que representan usos más relevantes para los diseñadores de las cartillas, reciben un valor de 1.0. Las estructuras con dos o más realizaciones obtienen una calificación de 2.0, mientras que las formas

menos productivas se puntúan con un 3.0[17]. Se suman 0.5 puntos a las oraciones por la presencia de adverbios de negación, de acusativos preposicionales y por la omisión del sujeto.

Finalmente, el cálculo supone la asignación de 0.5 por cada palabra nueva, tanto dentro de las UE como a nivel global (se exceptúan los determinantes, conjunciones, preposiciones y el adverbio de negación). En el primer caso, se mide la variedad de las palabras asociadas específicamente a un lema, se determina, por ejemplo, si es la primera vez que *buena* (o cualquier elemento de su paradigma flexivo) acompaña al lema *camisa*. En el segundo caso, en cambio, se comprueba la novedad del vocablo en todo el texto. La suma de estos componentes genera un puntaje total que cuantifica la dificultad de cada enunciado en el contexto de aprendizaje.

En términos generales, el procesamiento de los textos se realiza de la siguiente manera: en primer lugar, los tres volúmenes (LC1, LC2, LC3) se agrupan en un solo marco de datos, dada la continuidad identificada en las estructuras sintácticas y las lexías utilizadas (§ 4.2)[18]. En segundo lugar, se llevan a cabo los dos tipos de análisis descritos previamente (por secuencialidad y por ponderación), considerando el orden de aparición de los lemas y tomando como variables predictivas el número de página y la posición de los elementos discursivos. Esta decisión metodológica está fundamentada en el diseño pedagógico de las cartillas, expuesto en § 3.1, donde se señala que, tras recibir dilucidaciones sobre ciertos rasgos gráficos de una palabra, se espera que los infantes localicen dicha lexía en diversos contextos sintácticos, distribuidos a lo largo del material. Bajo esta premisa, se plantea la hipótesis de que la organización de los ejemplos lingüísticos sigue una progresión didáctica que avanza desde estructuras simples hacia otras de mayor complejidad. En tercer lugar, se calculan los coeficientes de correlación entre el orden de aparición y la dificultad de los ejemplos producidos en el análisis por ponderación[19]. Finalmente, se ofrecen anotaciones cualitativas sobre casos de agramaticalidad o inadecuación en los ejemplos propuestos en los manuales.

4. RESULTADOS

En las tres cartillas dedicadas a la lectura se encontró un total de 460 ejemplificaciones, todas ellas en forma de ejercitaciones. Como se indicó en el apartado metodológico, dado el enfoque integral de enseñanza, se identificaron las apariciones de

[17] No se replican aquí los patrones de orden oracional, dado que se describen en la Tabla 7 y se explican inmediatamente después de ella.

[18] La inclusión del volumen 3, que presenta narraciones en vez de enunciados aislados, no supone una diferencia estadísticamente significativa en comparación con un análisis basado exclusivamente en las dos primeras cartillas ($\chi^2 = 6.23$, p-valor = 0.513). En aras de realizar un análisis más completo, se continuará utilizando la totalidad de los manuales.

[19] Aunque los coeficientes se determinan para vislumbrar tendencias, no se analizan los p-valores debido a que la baja frecuencia de algunas realizaciones léxicas podría sesgar la interpretación estadística. Los resultados permiten identificar patrones generales de progresión y posibles desviaciones en la dificultad percibida.

cada lema (87 entre sustantivos, adjetivos, adverbios, pronombres e interjecciones[20]) en los múltiples enunciados. Estos se analizaron con base en criterios morfológicos, sintácticos, semánticos y didácticos.

4.1. *Criterio morfológico*

Los lemas se distribuyen principalmente entre las clases nominal (56) y verbal (19). El número de adverbios (4), adjetivos (3), interjecciones (3) y pronombres (2) es poco significativo. Los sustantivos más frecuentes son *tío* (59 EL), *papá* (35 EL), el nombre propio *Ciencia* (30 EL), *mamá* (29 EL) y *tinaja* (26 EL). Por el contrario, *vela*, *galleta*, *llama* y *cuidado* aparecen solo una vez dentro de los manuales.

	Forma morfológica →	Palabra primitiva	Palabra derivada	Total	Lemas
Género ↓	Número↓				
Fem	Plural	19	0	19	32*
	Singular	30	1	31	
Masc	Plural	9	0	9	23
	Singular	21	2	23	
	N. propio	2	0	2	2*
Total		80	3	83	57*[21]

Tabla 4. Información morfológica de los sustantivos

Por lo que se refiere a la selección de las palabras, se aprecia en la Tabla 4 que los sustantivos utilizados en los ejemplos son principalmente femeninos singulares (31); de estos, diecinueve adquieren morfemas de plural. Los nombres masculinos, en cambio, se limitan a veintitrés, aunque solo nueve se pluralizan. El único vocablo que se presenta al estudiante directamente en plural es *rama*: este se encuentra en el predicado verbal *mira en las ramas*. Los veintiocho ejemplos de pluralización usan el morfo *-s*, puesto que se proponen siempre bases léxicas terminadas en vocal átona. La ausencia de alomorfos es, probablemente, una elección pensada para facilitar el proceso de aprendizaje. Es también debido a la simplificación que el número total de palabras derivadas se circunscribe a tres: *doc-ena*, con el sufijo numeral colectivo; *pop-er-o*, con el morfema que designa persona u oficio; y *pom-ito*, con el sufijo apreciativo diminutivo. Los dos primeros significantes coexisten en los textos con sus bases léxicas *doce* y *popa*. Para el

[20] Se trata de 83 formas: 80 sin variación en su categoría gramatical; *bueno* que aparece como adjetivo, adverbio e interjección (3); *cómo*, que se usa como interjección y adverbio (2); y *cuidado*, que funciona como interjección o sustantivo (2).

[21] Los sustantivos *Ciencia* y *Cebolla*, originalmente femeninos, son empleados en las cartillas como nombres propios de referentes masculinos (dos perros). Se trata de los únicos nombres propios usados en los tres manuales.

caso de *pomito* ('frasco pequeño'), no se observan realizaciones de su contraparte simple *pomo*.

La segunda clase de palabra con mayor número de lemas es la verbal. En la Tabla 5 se observa la distribución de esta clase léxica: se emplean los dos verbos copulativos *ser* y *estar* para indicar características; así como siete verbos en sus acepciones intransitivas (*llegar*, *alguien* *pesar*, *correr*, *llamar*$_{se}$, *ir*, *alguien* *pasar* *por un lugar*, *alguien* *dar*$_{le\ a\ algo\ con\ algo}$)[22] y trece transitivas (*mirar*, *amar*, *cuidar*, *llamar*, *decir*, *agarrar*, *ver*, *tomar*, *pesar* *algo*, *lavar*, *esperar*, *poner*, *dar*). La mayoría de los elementos de este paradigma están conjugados en la tercera persona del singular del indicativo presente (véase Tabla 5). Nuevamente, se privilegia en los textos una estructura morfológica simple, ya que los significantes se componen exclusivamente por la raíz y la vocal temática: catorce de los verbos pertenecen a la primera conjugación, tres a la segunda (*ser*, *correr*, *poner*) y dos a la tercera (*ir*, *decir*).

	Número →	Singular			Plural	Total	Lemas
	Persona →	1	2	3	3		
Tipo de verbo ↓	Modo Verbal ↓						
Copulativo	Indicativo	0	0	2	1	3	2
Intransitivo	Imperativo	0	1	0	0	1	7
	Indicativo	0	0	7	1	8	
Transitivo	Imperativo	0	1	0	0	1	13
	Indicativo	1	0	12	0	13	
Total		1	2	21	2	26	22*[23]

Tabla 5. Información morfológica de los verbos

Excepcionalmente, se proponen al estudiante dos verbos irregulares en plural: *son*, presente en veintiocho frases y *van*, usado en diez enunciados. Otros casos no productivos son los vocablos *agarrar* y *pasar*, que aparecen cada uno en una oración subordinada sustantiva conjugados al imperativo: específicamente en *agarra la vaca, dice mi mamá* [(*Lc2-p35*)] y en *pasa, dice mi tío a Ciencia* [(*Lc3-p22*)].

Asimismo, los ejemplos incluyen un total de tres adjetivos calificativos: *bueno* (44 EL), junto con sus variantes *buen*, *buena*, *buenas*, *buenos*; *lleno* (15 EL), acompañado de su forma femenina; y la palabra *vacía* (6 EL), usada siempre al femenino como adyacente

[22] Las palabras y sintagmas en subíndice son reconstrucciones del contexto de los ejemplos que presentan posibles ambigüedades. Por lo general, se emplea *alguien* para representar sujetos, objetos directos o términos preposicionales con el rasgo [+animado]; *lugar* para sustituir sustantivos que indican ubicaciones; entre otros. También pueden retomarse constituyentes elididos en el ejemplo original. Estos elementos contextuales permiten precisar el uso y la información gramatical del lema. Ej. *alguien* *dar*$_{le\ a\ algo\ con\ algo}$ y *alguien* *dar* *algo*.

[23] En el cuadro aparecen veintidós palabras en vez de diecinueve porque *pesar*, *dar* y *llamar* se usan con dos valores distintos: uno intransitivo (*la canasta pesa* [*Lc3-p2*]; *con la bala le da al mono* [*Lc3-p31*]; *uno se llama Ciencia* [*Lc3-p19*]) y otro transitivo (*mi papá pesa* *la tinaja* [*Lc3-p10*]; *Ciencia le da al mono a mi tío* [*Lc3-p32*] [sic]; *el loro llama al perro* [*Lc2-p28*]).

del sustantivo *tinaja*. Las interjecciones, por su parte, son todas impropias: una proviene de un adverbio (3 EL: *¡Cómo! dice mi papá* [Lc3-p8]), otra de un adjetivo (1 EL: *¡Bueno! dice mi tío* [Lc3-p32]) y la última de un sustantivo (4 EL: *¡Cuidado! dice mi tío* [Lc3-p9]). La primera se emplea para indicar sorpresa, la segunda para mostrar aprobación y la tercera para advertir la proximidad de un peligro.

Por otra parte, los únicos pronombres de los manuales son el indefinido *todo*, empleado sin modificaciones flexivas exclusivamente en el tercer libro (6 EL: *Mi tío toma todo de la tinaja* [Lc3-p7]) y el numeral *uno*, que se exhibe dos veces en masculino (*Uno se llama Cebolla* [Lc3-p19]) y otra en femenino (*Una es su mamá* [Lc2-p18]). Finalmente, los elementos adverbiales que se presentan a los estudiantes son *abajo* en el sintagma *río abajo* (6 EL); *bueno* como marcador discursivo deóntico[24] que indica aceptación (1 EL: *Bueno, dice mi mamá* [Lc3-p17]) y *cómo*/*como* con valor interrogativo (5 EL: *Mira cómo está el río* [Lc3-p17]), exclamativo (1 EL: *¡Cómo pesa este perro!* [Lc3-p25]) y relativo (1 EL: *Veo todo como es* [Lc3-p10]). Varios de sus usos, sin embargo, exhiben problemas de adecuación o de productividad que se analizan *infra* (§ 4.4).

4.2. *Criterio sintáctico*

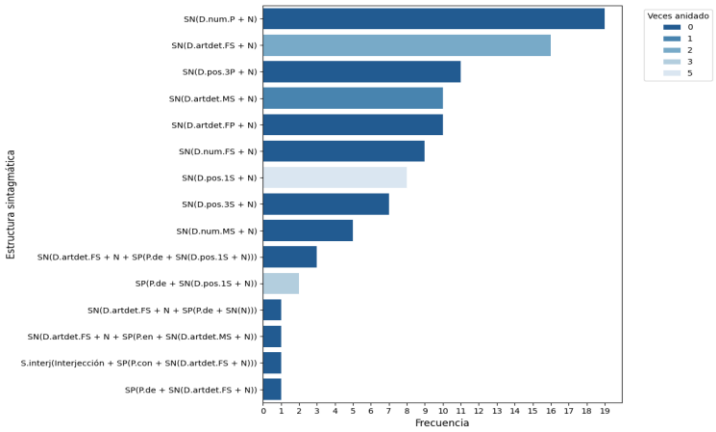
De las ochenta y tres palabras rastreadas, las cartillas seleccionan cuarenta y ocho lemas en el nivel lexical. El número de vocablos descontextualizados disminuye radicalmente entre el primer y el último libro, lo cual es comprensible, dada la estructura narrativa de la cartilla LC3 (véase Tabla 6). En el nivel sintagmático, en cambio, la mayor frecuencia de unidades de ejemplificación y de ejemplos de lengua se encuentra en el segundo libro de la serie. El nivel oracional confirma la tendencia al aumento de las estructuras compuestas a medida que se proponen nuevos manuales: la cartilla LC3 es la que posee mayor cantidad de ocurrencias para cada lema, aunque su diferencia con la entrega anterior no es significativa. Esto no implica necesariamente que la complejidad de las unidades progrese linealmente, sino que el número del volumen parece haber sido considerado para privilegiar la proporción de palabras aisladas, de sintagmas y de oraciones.

[24] "*Bueno* constituye el resultado de un proceso de gramaticalización a partir del adjetivo homónimo o, quizá, más bien, de sintagmas como 'bueno está' o 'bueno es': su estatus categorial se ajusta al de un adverbio (adjetivo adverbializado) próximo a una interjección (se combina frecuentemente con la entonación exclamativa)" (Martín, 1999: 4163).

Nivel de EL↓	Tipo↓ \ Libro →	LC1	LC2	LC3	Total
Lexical	Unidad de ejemplificación	25	20	3	48
	Ejemplo de lengua	25	20	3	48
Sintagmático	Unidad de ejemplificación	9	24	4	37
	Ejemplo de lengua	17	84	3	104
Oracional	Unidad de ejemplificación	10	39	28	77
	Ejemplo de lengua	12	142	154	308
Total	Unidad de ejemplificación	44	83	35	162
	Ejemplo de lengua	54	246	160	460

Tabla 6. División de las unidades de ejemplificación según el nivel del constituyente

En este contexto, resulta pertinente examinar las estructuras que predominan en cada categoría de EL. Dado que el nivel lexical carece de contexto sintáctico, se omite en este análisis. La *Gráfica 1* proporciona una visión general de las construcciones que se desarrollan específicamente en el ámbito sintagmático. En ella, se observa una preeminencia del sintagma nominal no anidado con determinante numeral cardinal: *dos coronas* (*Lc2-p14*), *dos abuelas* (*Lc2-p17*). Los siguientes sintagmas nominales poseen como determinante un artículo determinativo femenino singular (*la ropa* *Lc1-p31*), un posesivo en tercera persona del plural (*sus camisas* *Lc2-p18*), un artículo determinativo masculino singular (*el lobo* *Lc2-p3*), entre otras variantes de los numerales (*un*, *una*)[25] y posesivos (*mi*, *su*).



Gráfica 1. Distribución de las estructuras sintagmáticas

Digno de mención es el patrón *SN(D.pos.1S + N)* encontrado en *mi papá* (*Lc1-p31*), que aparece ocho veces como constituyente independiente y cinco dentro del grupo preposicional *SP(P.de + SN(D.pos.1S + N)*. Este último se enseña dos veces a los estudiantes como elemento principal (*de mi papá* *Lc1-p33*; *de mi mamá* *Lc1-p33*) y se reutiliza dentro de la estructura *SN(D.artdet.FS + N +*

[25] Dado que los sintagmas no están contextualizados, no es posible dilucidar si se trata de artículos indefinidos o de numerales. Se adopta la segunda opción, puesto que en la mayoría de los casos se crean pares mínimos con el determinante *dos*.

SP(P.de + SN(D.pos.1S + N))) otras tres veces (*la camisa de mi papá* [Lc1-p33]). Entre las combinaciones que se proponen una sola vez, se hallan un sintagma nominal con término preposicional sin determinante (*la casa de madera* [Lc2-p5]), un grupo nominal con adjunto locativo introducido por *en* (*la ropa en el río* [Lc3-p13]), un grupo interjectivo (*cuidado con la ropa* [Lc3-p17]) y un sintagma preposicional con término determinado por un artículo definido femenino singular (*de la mamá* [Lc1-p34]).

El nivel oracional comprende un total de 308 enunciados distintos, de los cuales 287 corresponden a oraciones simples, 16 a oraciones complejas y 5 a oraciones compuestas. La hipotaxis se manifiesta en trece ocasiones mediante un complementante vacío (oraciones en estilo directo) y en tres casos a partir del adverbio *como/cómo*. Por su parte, la parataxis se produce únicamente a través del uso de la conjunción *y* en 5 enunciados. En las proposiciones principales priman las estructuras de *V + atributo* (51 EL: *es mi lata* [Lc1-p32]), *S + V + Atributo* (38 EL: *la camisa es buena* [Lc2-p9]), *V + a.CD* (30 EL: *ama a su abuela* [Lc2-p11]), *S + V + CD* (26 EL: *la mamá mira la ropa* [Lc2-p3]), *S + V* (22 EL: *mi loro mira* [Lc2-p1]), *S + V + a.CD* (21 EL: *el papá ama a su abuela* [Lc2-p12]), *V + CD* (20 EL: *mira dos cometas* [Lc2-p18]) y *CD + V + S* (18 EL). Esta última estructura se circunscribe a los enunciados en discurso directo con anteposición de la subordinada sustantiva (*agarra la vaca, dice mi mamá* [Lc2-p35]). Las construcciones con una sola ocurrencia forman un grupo de veinticuatro ejemplos. Estos poseen adjuntos verbales, complementos indirectos o inversiones de los argumentos como se observa en la Tabla 7.

Rango de aparición	Total de estructuras	Esquema	Ejemplo de lengua
1 vez	26	V + CC(lugar) + S CC(compañía) + V + CC(lugar) + CR CC(instr) + CI.pro + V + CI …	Van por el camino los perros (Lc3-p20) Con todo van río abajo a la casa de mi tío (Lc3-p33) Con la bala le da al mono (Lc3-p31) …
2-5 veces	15	Neg + V + CD(ac.prep) S + Neg + V …	No cuida a su loro (Lc2-p16) La tinaja no pesa (Lc3-p6) …
6-10 veces	3	S + V + CC(lugar) Neg + V + Atributo S + V + CR	Los perros van río abajo (Lc3-p20) no es mi lobo (Lc2-p4) Mi papá llega a la casa (Lc2-p29)
11-20 veces	2	CD + V + S V + CD	agarra la vaca, dice mi mamá (Lc2-p35) mira la cadena (Lc2-p7)
21-30 veces	4	S + V + CD(ac.prep) S + V + CD …	el papá ama a su abuela (Lc2-p12) el loro mira el lobo (Lc2-p3) …
38 veces	1	S + V + Atributo	la casa es de madera (Lc2-p5)
51 veces	1	V + Atributo	es mi mamá (Lc1-p32)

Tabla 7. Frecuencia de las estructuras de las oraciones

En las oraciones hipotácticas, en cambio, los patrones más frecuentes son el de *S + V* (3 EL: *mi papá dice: mi vaca llega*[Lc2-p35]), *S + V + Atributo* (2 EL: *el loro dice: no es mi caballo* [Lc2-p34]), *V + Atributo* (2 EL: *mi papá dice: es mi caballo* [Lc2-p33]) y *Atributo + Verbo* (2 EL: *¡Veo cómo es!* [Lc3-p7]). Aparecen solo una vez las oraciones con la composición *Neg + V + Atributo* (*mi mamá dice: no es mi caballo* [Lc2-p33]), *V + CD* (*agarra la vaca, dice mi mamá* [Lc2-p35]), *Neg + V* (*no pesa, dice mi papá* [Lc3-p4]), *Atributo + V + S* (*mira cómo está el río* [Lc3-p17]), *Neg + V + Atributo + S* (*no es bueno este perro, dice mi tío* [Lc3-p28]) y *V + S* (*pesa este mono, dice mi tío* [Lc3-p32]).

En la función de sujeto de las oraciones regentes, el constituyente más frecuente es el sintagma nominal tácito (135/313[26]), seguido de grupos nominales precedidos por el determinante posesivo *mi* (64), los artículos determinativos *el* (39 EL) y *la* (30 EL), y los nombres propios *Ciencia* y *Cebolla* (17 veces individualmente, 4 veces coordinados). Con una frecuencia de tres manifestaciones se encuentran los núcleos nominales determinados por el posesivo *su*, los numerales *dos y doce*, los artículos plurales *las*, *los* y, aunque inexistente en el nivel sintagmático, el demostrativo de cercanía *este.* Además, se usa tres veces el pronombre indefinido *uno* (*uno se llama Ciencia* [Lc3-p19]) como sujeto oracional.

Entre las disposiciones con menores repeticiones se identifican el grupo nominal con complemento del nombre (2 EL: *está vacía la tinaja de mi tío* [Lc3-p10]), el sintagma nominal formado únicamente por su núcleo (1 EL: *mamá llama al gato* [Lc2-p28]), un grupo conjuntivo que coliga las estructuras *SN(D.artdet.MP + N)* y *SN(D.pos.1S + N)* (1 EL: *los perros y mi tío van río abajo* [Lc3-p26]) y un sujeto con determinante demostrativo y nombre propio (1 EL: *este Ciencia es un buen perro* [Lc3-p32]). Los sujetos de las proposiciones subordinadas se agrupan en tres tipos: sujetos tácitos (9 EL: *mi papá dice: es mi caballo* [Lc2-p33]), sujetos explícitos con los determinantes *este* (3 EL: *no es bueno este perro, dice mi tío* [Lc3-p28]), *mi* (2 EL: *mi papá dice: mi vaca llega*[Lc2-p35]) o *el* (1 EL: *mira cómo está el río* [Lc3-p17]) y sujetos con un nombre propio (1 EL: *Ciencia es un buen perro, dice mi tío*[Lc3-p33]).

Por lo que respecta al complemento directo, la Tabla 8 reproduce algunas de las estructuras más frecuentes de los constituyentes con dicha función; se comentarán solo ciertos casos. Dentro de las oraciones transitivas (157 EL) se nota una preminencia del sintagma nominal elidido (22 EL: *la mamá mira* [Lc2-p2]), lo cual genera variaciones en el significado e, incluso, algunos problemas de adecuación. El acusativo preposicional es ejemplificado en cincuenta y un enunciados distintos: diecinueve ilustran la contracción de la preposición *a* con el artículo determinativo masculino (*mira al mono* [Lc3-p29]), en veinte casos el término de la preposición posee un determinante posesivo (*el gato agarra a mi tío* [Lc2-p37]), en diez ocurrencias el núcleo del sintagma nominal es un nombre propio (*Ciencia mira a Cebolla* [Lc3-p22]) y en dos frases se dispone el artículo femenino *la* (*mira a la abuela* [Lc2-p8]) o el numeral/indefinido *un* (*mira a un mono* [Lc3-p27]). Se exhiben, en consecuencia, distintas posibilidades combinatorias de la preposición.

[26] A los 308 enunciados en el nivel oracional se suman cinco datos que resultan de la división de las oraciones coordinadas en simples.

	Constituyentes del CD	Frec.	Constituyentes del CD	Frec.
Estructura EL	SN() El popero mira (Lc2-p2)	22	SN(D.artdet.MS + N) El loro mira el lobo (Lc2-p3)	5
Estructura EL	SN(D.artdet.FS + N) Agarra la tinaja (Lc3-p2)	20	SInterj(Interjección) ¡Cuidado! dice mi papá (Lc3-p8)	4
Estructura EL	SP(P.a + SN(D.artdet.MS + N)) Mira al palo (Lc3-p23)	18	SN(D.num.FS + N + Sadj(Adj)) Veo una corona buena (Lc3-p12)	3
Estructura EL	SP(P.a + SN(D.pos.1S + N)) Veo a mi tío (Lc2-p37)	11	SN(D.artdet.FS + N + SP(P.de + SN(D.pos.1S + N))) Veo la tinaja de mi mamá (Lc2-p38)	3
Estructura EL	SP(P.a + SN(N.prop)) Mi tío espera a ciencia (Lc3-p22)	10	SN(D.pos.3P + N) Cuida sus casas (Lc2-p18)	3
Estructura EL	SP(P.a + SN(D.pos.3S + N)) Ama a su mamá (Lc2-p11)	7	SN(D.num.FS + N) Pone una bala en su escopeta (Lc3-p30)	3
Estructura EL	SN(pro.indef) Mi tío toma todo (Lc3-p8)	5	Oss(SN(D.pos.1S + N) + V) Mi papá dice: mi vaca llega (Lc2-p35)	2
Estructura EL	SN(D.pos.3S + N) La mamá cuida su casa (Lc2-p12)	5	SN(D.pos.1S + N) Mi mamá mira mi cometa (Lc2-p4)	2

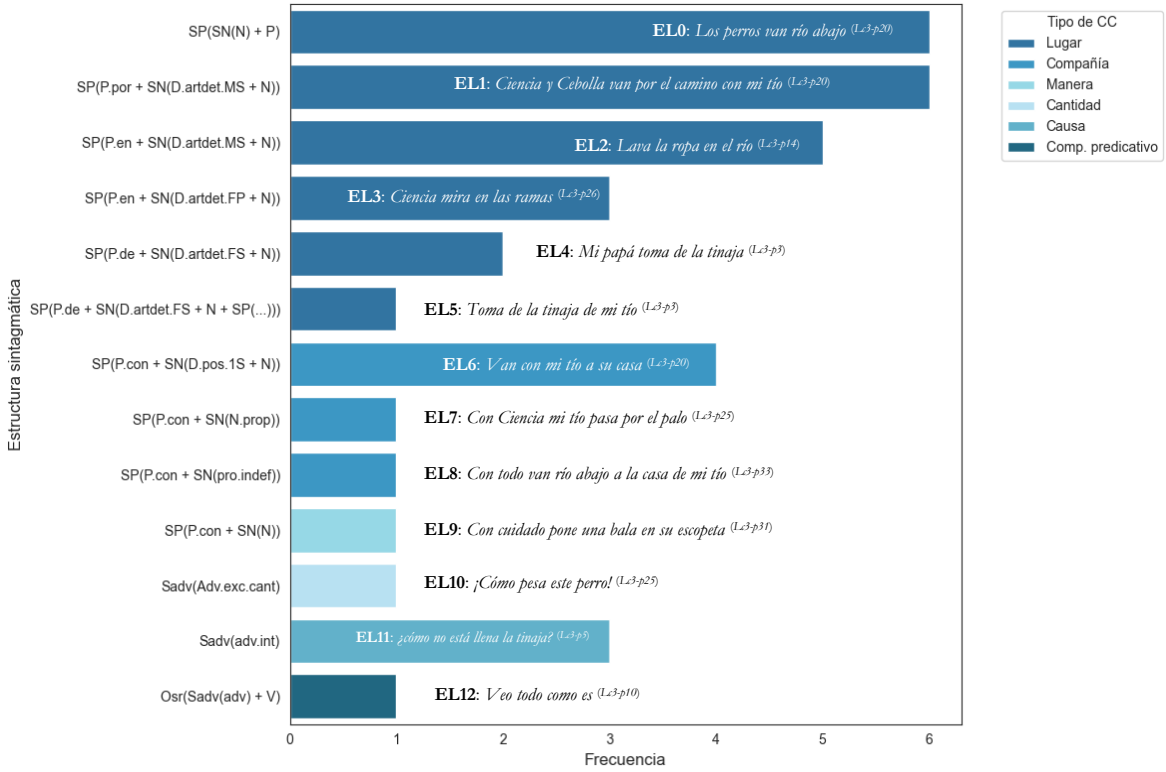
Tabla 8. Estructuras más frecuentes en el CD

Si bien dentro de los sujetos no se definen sintagmas adjetivales, los complementos directos ejemplifican el uso de los adjetivos sea como adyacentes del nombre (4 EL: *veo una corona buena* [Lc3-p12]), sea como atributos en una oración subordinada con predicado nominal (2 EL: *no es bueno este perro, dice mi tío* [Lc3-p28]). Las proposiciones hipotácticas solo incluyen un verbo con objeto directo (*agarra la vaca, dice mi mamá* [Lc2-p35]).

Las demás funciones sintácticas argumentales se presentan en periodicidades radicalmente menores. El complemento indirecto, por ejemplo, se enseña a los estudiantes en tres enunciados distintos: dos veces en concurrencia con el pronombre átono de dativo (*con la bala le da al mono* [Lc3-p31]) y una en ausencia de este (*Pasa, dice mi tío a Ciencia*[Lc3-p22]). Los términos de la preposición son los mismos que se han considerado previamente: un nombre propio o un núcleo nominal precedido por los determinantes *mi* o *el*. Las oraciones subordinadas no aportan ejemplos de lengua con objetos indirectos. El complemento de régimen preposicional, por su parte, aparece exclusivamente en quince proposiciones principales para introducir un lugar de tránsito (4 EL: *Cebolla pasa por el palo* [Lc3-p21]), de origen (1 EL: *toma la ropa de la canoa* [Lc3-p15]), de destino (6 EL: *mi papá llega a la casa* [Lc2-p29]; 3 EL: *van con mi tío a su casa* [Lc3-p20]) o un instrumento (1 EL: *Con la bala le da al mono* [Lc3-p31])[27]. En la conformación de los términos de la preposición no se usan construcciones distintas a las ya mencionadas previamente; es decir, se evitan los grupos adjetivales y se emplean únicamente los determinantes *la*, *el*, *mi* y *su*. En el corpus se reconocen, además, cinco oraciones con complementos

[27] El constituyente de instrumento se considera aquí argumental, dada su alternancia habitual en dicha acepción con un complemento directo: *le dio un palazo* = *le dio con un palo*.

locativos argumentales: todos están regidos por el verbo *poner* y siguen la estructura *SP(P.en + SN(D.pos.3S + N))* como en *pone una bala en su escopeta* (L3-p30).



Gráfica 2. Estructuras frecuentes en los CC

Finalmente, los adjuntos verbales se proponen a los estudiantes en pocas ocasiones. Para el complemento circunstancial de lugar se definen seis patrones (véase Gráfica 2): dos con la preposición *en* (EL2 y EL3), uno con *por* (EL1), dos con *de* (EL4 y EL5, este último con recursividad del sintagma preposicional) y un último esquema formado mediante la unión de un sustantivo y un adverbio (EL0). Por simplicidad, se adopta la postura de Bello ([1847] 1981), Lenz (1925) y Alcina y Blecua (1975) para la descripción de este último constituyente como un sintagma con "preposición pospuesta"[28] y cuyo modificador es un nombre. Se recuerda que, según lo recapitula la *NGLE* (RAE & ASALE: 2009), en dicha pauta "el primer elemento (el sustantivo *río*) designa un trayecto, mientras que el segundo (el adverbio *abajo*) denota una dirección, que es el concepto expresado por la construcción en su conjunto" (§ 30.5m). El

[28] Se han propuesto alternativas a dicha lectura. Para Hernanz y Suñer (1999), la secuencia [Nombre + Adverbio] es un tipo de enunciado predicativo con verbo elidido. Para Martínez (1994), por su parte, el adverbio constituiría el núcleo del sintagma, dado que es único elemento no suprimible de la construcción. Rigau y Pérez (2006), finalmente, argumentan que se trata de un sintagma preposicional equiparable a *por el río arriba*, con un núcleo preposicional elidido, un término nominal y un adjunto adverbial.

complemento de compañía, por otra parte, plantea tres términos preposicionales distintos: el primero con determinante posesivo (EL4), el segundo con nombre propio y el último con pronombre indefinido. Es interesante notar que se reproduce un ejemplo con referente humano (EL4), otro con *designatum* animal (EL5) y un tercero con término de la preposición inanimado (EL6). Todos los demás complementos aparecen una sola vez, con excepción del ya mencionado adjunto de causa introducido por el adverbio *cómo*, sobre el cual se hablará más adelante. En el corpus, las oraciones subordinadas nunca contienen complementos circunstanciales o predicativos.

4.3. *Criterio semántico y contenutístico*

El texto LC1 formula todos los ejemplos (lexicales, sintagmáticos y oracionales) con veintiséis lemas distintos, entre los cuales priman los vocablos *ser*, *mamá*, *camisa*, *mesa*, *papá*, *tapa*, *casa*, *lata y escoba.* En el segundo libro (LC2), en contraste, se recurre a cincuenta y siete vocablos, de los cuales treinta y dos son nuevos para los estudiantes (*e.g. mirar*, *bueno*, *loro*, *abuela*, *cuidar*, *escuela*, *cadena*). El último manual contiene también cincuenta y siete lemas, aunque solo veinticinco son desconocidos para los educandos (*e.g. Ciencia*, *estar*, *mono*, *lleno*, *río*, *pesar*, *ir*). La distribución semántica de dichas entradas se analiza a continuación.

4.3.1. Clasificación semántica de los lemas

En el paradigma de los sustantivos se hallan lexías que designan principalmente entidades concretas como animales, objetos del hogar, instrumentos útiles para la caza, miembros de la familia, entre otros (véase Tabla 9). En contraste, para el grupo de los nombres abstractos solo se identifica el lema *cuidado*, que aparece una vez en la expresión *Con cuidado pone una bala en su escopeta* [(LC3-p31)].

Campo semántico	Conteo lemas	EL	Campo semántico	Conteo lemas	EL
Animales	10	pato, sapo, loro, lobo, llama, perro, gato, caballo, vaca, mono	Naturaleza	3	río, palo, rama
Objetos del hogar	8	tapa, mesa, escoba, lata, pomito, vela, olla, tinaja	Nombre propio	2	Cebolla, Ciencia
Instrumento para la caza	5	mapa, saco, escopeta, bala, canasta	Entorno	3	casa, escuela, camino
Familia	4	mamá, papá, abuela, tío	Materiales	2	madera, cuero
Partes del cuerpo	4	codo, dedo, cara, boca	Juego infantil	1	cometa
Indumentaria	4	ropa, camisa, corona, cadena	Sustancias o productos	1	tabaco
Vehículos	4	popa, popero, carro, canoa	Abstracción	1	cuidado
Alimentos	4	pera, cebolla, galleta, pepa	Cantidad	1	docena

Tabla 9. Campo semántico de los sustantivos

Por otro lado, los verbos examinados en las cartillas se clasifican principalmente en cuatro categorías según su aspecto léxico (*Aktionsart*): verbos de logro, estado, actividad o realización (Vendler, 1967; Moreno-Torres, 2000; RAE & ASALE: 2009). Al primer grupo pertenecen aquellos eventos no durativos, télicos y dinámicos: *llegar* (*mi papá llega a la casa* [Lc2-p29]), *agarrar* (*el perro agarra al gato* [Lc2-p34]), *poner* (*pone el mono en su canasta* [Lc3-p32]) y *dar* (*con la bala le da al mono* [Lc3-p31]). En el conjunto de los eventos estativos, es decir, aquellos durativos, atélicos y no dinámicos, se observan *ser*, *amar*, *estar*, *pesar* y *llamar*(*se*) en los ejemplos *es mi mamá* [(Lc1-p32)], *ama a sus abuelas* [(Lc2-p18)], *está vacía la tinaja* [(Lc3-p9)] y *uno se llama Ciencia* [(Lc3-p19)], respectivamente. Al paradigma de las actividades atañen, en cambio, las formas *mirar* (*la mamá mira la ropa* [Lc2-p3]), *tomar* (*mi papá toma de la tinaja* [Lc3-p3]), *cuidar* (*el papá cuida su escopeta* [Lc2-p12]), *correr* (*Cebolla corre por el camino* [Lc3-p26]), *esperar* (*mi tío espera a Ciencia* [Lc3-p22]), *llamar* (*el loro llama al perro* [Lc2-p28]), *decir* (*mi papá dice: es mi caballo* [Lc2-p33]) y *ver* (*veo la olla* [Lc2-p36]); dado que expresan sucesos dinámicos realizados en el tiempo, aunque sin una conclusión definida. Finalmente, a las realizaciones, esto es, a las acciones duraderas que implican procesos con finalidad (telicidad), corresponden los eventos *ir* (*van con mi tío a su casa* [Lc3-p20]) y *pasar* (*Cebolla pasa por el palo* [Lc3-p21]), y los verbos *lavar* (*mi mamá lava la ropa* [Lc3-p13]), *tomar* (*el gato toma todo* [Lc3-p18]) y *pesar* (*mi tío pesa* $_{\textit{la tinaja}}$ [Lc3-p10]) con complemento directo.

Se habrá notado que algunos lemas poseen modos de acción distintos según sus acepciones. Tal es el caso de *llamar* y *pesar*, los cuales indican una actividad o una realización en su forma transitiva, pero designan un estado cuando están insertos en una construcción intransitiva. La lexía *tomar* también exhibe diferenciaciones: esta se clasifica como una realización cuando posee la acepción de *coger*, pero se considera una actividad si implica el acto de *beber*. Además de estos, se registran en el corpus otros verbos con significados disímiles, aunque pertenezcan a la misma *Aktionsart*: *correr* alterna, en una ocasión, el sentido de *andar rápidamente* con el de fluir (*el río corre* [Lc3-p16]); *dar* alude una vez al acto de entregar (**Ciencia le da <u>al</u> mono a mi tío* [Lc3-p32]) y otra al de pegar (*con la bala le da al mono* [Lc3-p31]); y *agarrar* es usado diez veces con el significado de *tomar*, aunque se propone un ejemplo de lengua con el valor de *arrastrar* o *llevarse* (*el río agarra la ropa* [Lc3-p16]). Los demás núcleos del predicado no exhiben casos de polisemia.

Por lo que se refiere a la valencia de los núcleos del predicado, las cartillas proponen tres verbos copulativos, es decir, que no seleccionan argumentos (*ser*, *estar*, *llamarse*), dos monovalentes (*pesar*, *correr*), catorce bivalentes (*mirar*, *amar*, *cuidar*, *llamar*…) y dos trivalentes (*poner*, *dar*). Los predicados con un solo argumento enseñan ejemplos con sujetos agentivos (5 EL: *alguien corre*), pacientes (3 EL: *alguien pesa*) y temáticos[29] (10 EL: *algo corre/pesa*). Los verbos bivalentes, en cambio, proponen una mayor variedad de combinaciones semánticas: se articulan agentes con locaciones (6 EL: *alguien pasa <u>por un lugar</u>*), con pacientes (66 EL: *alguien mira/cuida/llama/agarra/ve/espera a alguien*), con temas (79 EL: *alguien mira/cuida/dice/ve/agarra/toma/pesa/lava algo*) y con orígenes (1 EL: *alguien*

[29] En este trabajo el rasgo que diferencia al paciente del tema es [+/— animado]: el paciente es una persona o animal, mientras el tema designa a un participante objetual. No se adopta la distinción tradicional basada en la transformación ([+/— cambio]) ocasionada por la acción (Dowty, 1989).

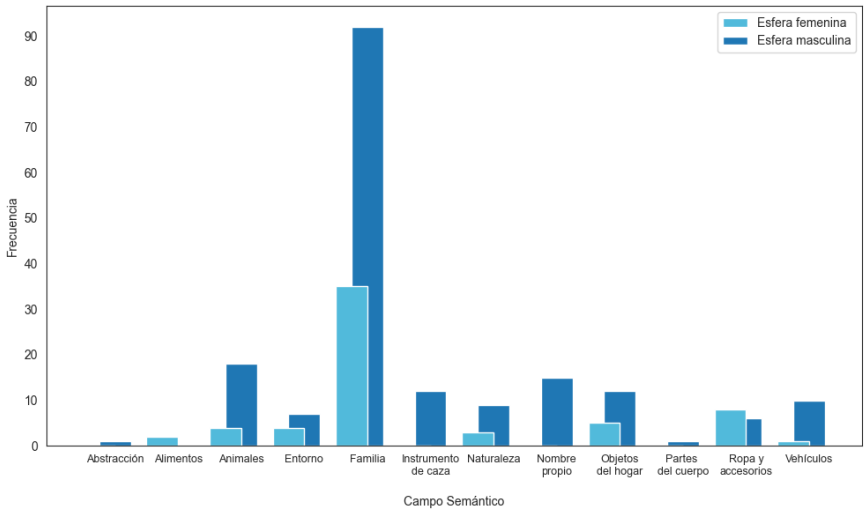
toma algo de un lugar). Además, se plantean duplas de experimentante-estímulo (5 EL: *alguien ama a alguien*), paciente-destino (22 EL: *alguien llega/va a un lugar*) o causa-tema (1 EL: *algo agarra algo*).

Las cartillas brindan cuatro composiciones trivalentes distintas a los estudiantes: agente-destinatario-instrumento (*alguien le da a algo con algo*), agente-paciente-destinatario (*alguien da algo a alguien*), agente-paciente-locativo (*alguien pone a alguien en un lugar*) y agente-tema-locativo (*alguien pone algo en un lugar*). Vale recordar que no siempre los constituyentes a los que se atribuye cada rol semántico están explícitos, tal es el caso de los agentes en las oraciones con sujetos tácitos o los pacientes en las frases sin complemento directo expreso. Aunque se puedan asociar roles temáticos a los adjuntos, estos se omiten, puesto que están fuertemente ligados a los complementos circunstanciales descritos previamente.

Las demás clases de palabras, como se dijo, están escasamente representadas. Los tres adjetivos presentes en el corpus son calificativos: dos de ellos son antónimos graduales y describen un estado (*vacío*, *lleno*), mientras que el tercero se refiere a una cualidad (*bueno*). Los tipos de adverbios y pronombres ya han sido mencionados previamente.

4.3.2. Redes de conceptos y relaciones de género

La aplicación de la prueba χ^2 a los campos semánticos identificados en el segmento anterior resultó en un p-valor de 0.01963. Esto sugiere una diferencia estadísticamente significativa en las frecuencias de menciones entre las construcciones que aluden a campos semánticos asociados con los hombres (99 EL) o las mujeres (44 EL). En razón de que el p-valor obtenido es inferior al umbral de significancia, se procede a rechazar la hipótesis nula y, por lo tanto, se concluye que las cartillas efectivamente reproducen una representación diferenciada de género en los ejemplos de lengua. Además, al aplicar el índice de V de Cramér, se observó una fuerza de relación moderada entre los géneros y los campos semánticos, con valores de 0.465 para el ámbito femenino y de 0.283 para el masculino. Esto supone que, si bien la asociación entre los roles de género y los campos semánticos no es absoluta, sí es predominante. A continuación, se describirán las características de dicha predilección (véase Gráfica 3).



Gráfica 3. Clasificación de los campos semánticos con base en las relaciones de género

Mamá y *abuela*, lemas femeninos con el rasgo *[+humano]*, están asociados principalmente al ámbito de los alimentos (*son las doce peras de mi mamá* $^{Lc2\text{-}p24}$) y de la indumentaria (*mi mamá lava la ropa* $^{Lc3\text{-}p13}$). La esfera de lo masculino, por el contrario, presenta una sobrerrepresentación de las figuras del *tío*, el *popero* y el *papá* en todos los demás dominios. Incluso dentro del mismo campo de la vestimenta, la relación entre el lema *papá* y la ropa es de tipo posesivo (*es la camisa de mi papá* $^{Lc1\text{-}p34}$), mientras que el de la mujer es de cuidado y limpieza. Una estructura similar se replica en el campo asociado al entorno, como se observa en los siguientes ejemplos: *van con mi tío a su casa* $^{(Lc3\text{-}p20)}$ y *la mamá cuida su casa* $^{(Lc2\text{-}p12)}$.

Por otra parte, el hiperónimo de los instrumentos para la caza recoge sustantivos como *bala*, *escopeta* y *canasta*, asociados solamente con la esfera masculina (*mi tío pone una bala en su escopeta* $^{Lc3\text{-}p31}$). A pesar de que el último lema también podría hallarse en un domicilio, aparece exclusivamente en la cartilla LC3 circunscrito al contexto de la cacería. Los objetos del hogar se notan principalmente en oraciones cuyos agentes o poseedores son los lemas masculinos, aunque eso se deba a la extensión de la lectura *La tinaja de mi tío*. En efecto, *tinaja* es el único hipónimo de dicho campo que se fusiona con *papá* y *tío*, mientras que para la esfera femenina se identifican vocablos como *mesa*, *lata*, *escoba* y también *tinaja*. Podría entonces concluirse que, a pesar de que hay un número superior de sintagmas y oraciones en el círculo masculino, la mayor variedad de elementos representativos de dicho dominio gira en torno a la figura femenina (los EL siguen la forma *la* + lema + *de mi mamá*).

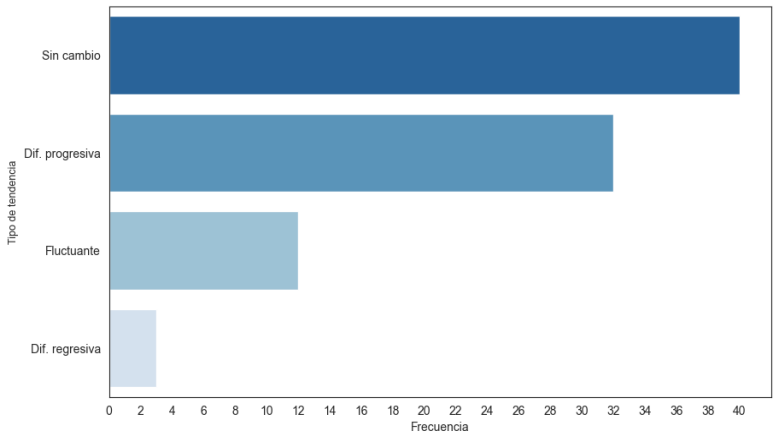
En el campo semántico de los vehículos (*canoa*, *popa*) se advierte nuevamente una preponderancia de las oraciones que incluyen los lemas de la esfera dominante. Los enunciados en los que se articulan *canoa* y *mamá* están mediados por la figura del hombre, quien es el dueño del vehículo: *mi mamá toma la ropa de la canoa* $^{(Lc3\text{-}p15)}$, *mi mamá está en la canoa de mi papá* $^{(Lc3\text{-}p15)}$; se relata que la mujer está en la canoa de su cónyuge, toma la ropa de

allí y la lava en el río. La relación entre la esposa y la canoa es puramente instrumental, útil para el desarrollo de sus funciones. Esta matriz de hombre = teniente se repite en los campos semánticos de la naturaleza y los animales: mientras el sujeto con el rasgo *[+masculino]* es dueño de su entorno (*mi papá dice: es mi caballo* [Lc2-p33]; *Ciencia y Cebolla son los perros de mi tío* [Lc3-p19]; *mi papá dice: mi vaca llega* [Lc2-p35]), su contraparte carece de potestad sobre este (*no es el loro de mi mamá* [Lc2-p4]; *mi mamá dice: no es mi caballo* [Lc2-p33]; *agarra la vaca, dice mi mamá* [Lc2-p35]). No surgen distinciones significativas en las demás categorías (*boca* para *partes del cuerpo*; *cuidado*, para *abstracción*, entre otros), ni en la selección de los verbos, salvo por *lavar* y *decir* que priman en las esferas femenina y masculina respectivamente.

4.4. *Criterio didáctico*

4.4.1. Progresión de los ejemplos

En este apartado, se describirá la selección y organización de los ejemplos utilizados en las cartillas. La progresión de estos se determinará, por una parte, a partir de la clasificación del tipo de constituyente, y por la otra, mediante el análisis de los componentes que fundamentan a los enunciados.



Gráfica 4. Secuencialidad de los ejemplos de lengua en las cartillas de LC.

Siguiendo el primer método para la determinación de la complejidad, se hallan cuarenta lemas con estructura invariable, treinta y dos con dificultad progresiva, doce con dificultad fluctuante y tres con dificultad regresiva. La Gráfica 4 revela la preeminencia de los lemas del primer tipo, donde los vocablos aparecen en un solo nivel (lexical, sintagmático u oracional): *galleta*, *llama* y *vela* son hápax lexicales dentro de la serie de cartillas. Aparecen únicamente en el nivel oracional los verbos (19), los sustantivos *camino*, *canasta*, *canoa*, *ciencia*, *cuidado*, *mono*, *palo* y *rama*, los adjetivos *bueno* y *vacío*, los pronombres *todo* y *uno*, las interjecciones *cómo* y *bueno* (2) y los adverbios *abajo*, *bueno*, *como* y *cómo* (4).

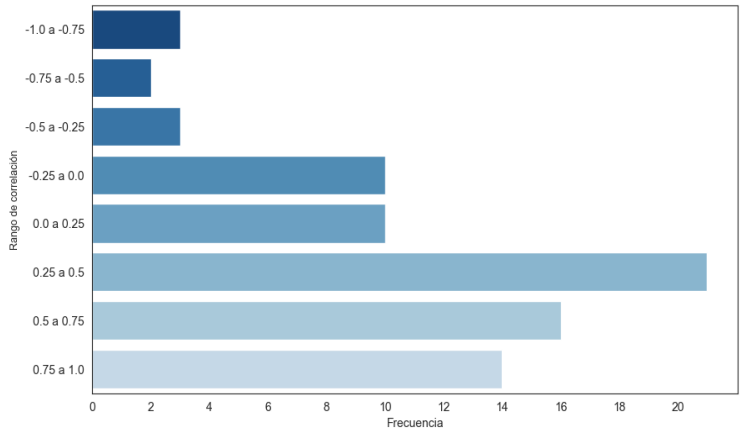
La *dificultad progresiva* es la segunda categoría con mayor frecuencia en el corpus: los lemas se distribuyen propedéuticamente siguiendo los patrones *N.lexical* > *N.sintagmático* > *N.oracional* (20), *N.lexical* > *N.oracional* (7), *N.lexical* > *N.sintagmático* (3) o *N.sintagmático* > *N.oracional* (2). En este sentido, un vocablo como *mamá* tiende a aparecer en construcciones más complejas a medida que avanzan las páginas: *mamá* [Lc1-

p2) > *mi mamá* (Lc1-p31) = *la mamá* (Lc1-p31) > *es mi mamá* (Lc1-p32). Se debe recordar que esta clasificación únicamente considera las tres primeras apariciones de cada nivel, pues, las estructuras posteriores pueden volver al nivel sintagmático para presentar nuevas reglas gramaticales: > *de mi mamá* (Lc1-p33) > *la lata de mi mamá* (Lc1-p33) > *es la mesa de mi mamá* (Lc1-p33) > *de la mamá* (Lc1-p34) > *es la escopeta de la mamá* (Lc1-p34).

La *dificultad fluctuante* indica aquellos lemas que no siguen un orden basado en la complejidad de las categorías propuestas. Los sustantivos *abuela*, *cadena*, *cometa*, *cuidado*, *escoba*, *escopeta*, *lata*, *lobo*, *loro*, *popero*, *tinaja* y *tío* ocurren según el orden *N.lexical* > *N.oracional* > *N.sintagmático.* El primer lema, por ejemplo, aparece en construcciones como *abuela* (Lc2-p8) > *mira a la abuela* (Lc2-p8) > *no es buena la abuela* (Lc2-p8) > *mi abuela es buena* (Lc2-p8) > *la abuela* (Lc2-p9). Por lo que se refiere al último grupo, se reconocen tres lemas organizados según el patrón regresivo *N.oracional* > *N.lexical.* Aquí se encuentran los sustantivos *perro* y *docena*, además del adjetivo *lleno.* Para estos últimos tipos de dificultades, no es claro si existe un principio sintáctico de selección que guíe la presentación de los ejemplos.

El enfoque metodológico previamente adoptado no contempla las complejidades internas inherentes a las oraciones, así como a los constituyentes y núcleos que las componen. En virtud de esto, se propuso un sistema de pesos (véase § 3.2). Tras la asignación de puntajes, se procedió a realizar un análisis de los coeficientes de correlación de Pearson para evaluar la relación lineal entre el orden de aparición de los lemas y el grado de dificultad asociado a cada uno.

Los resultados de este análisis se presentan en la Gráfica 5, la cual ilustra la distribución de las correlaciones obtenidas para setenta y nueve palabras (79/83 lemas): se eliminaron *llama*, *galleta*, *vela* y el adverbio relativo *como*, dado que solo aparecen una vez. Además, los vocablos *bueno* y *cuidado* usados como interjección o adverbio se analizan junto a los respectivos lemas de los que derivan.



Gráfica 5. Distribución de lemas por nivel de correlación en cartillas de LC.

Diez lemas se agrupan en el rango de correlación baja (0.0-0.25), lo que sugiere un vínculo débil o nulo entre el orden de aparición y el nivel de dificultad. Nótese, por ejemplo, que el adjetivo *bueno* (corr. 0.31) exhibe distintos niveles de complejidad a lo largo de sus menciones: *la cadena es buena* (Lc2-p7) > *buena es la cadena* (Lc2-p7) > *es la cadena buena de mi papá* (Lc2-p7) > *no es buena la abuela* (Lc2-p8) > *mi abuela es buena* (Lc2-p8) > *el cuero es bueno* (Lc2-p9) > *es madera buena* (Lc2-p21) > *son maderas buenas* (Lc2-p22) > *la casa es buena* (Lc2-p23). Entre un enunciado y otro, se invierte el orden de los

constituyentes, se utiliza el adjetivo como atributo o como adyacente nominal, se añaden negaciones, se agregan complementos del nombre, se modifican los tipos de determinantes o se alteran los morfemas flexivos de las palabras. Si bien se pueden identificar ciertos patrones en la presentación de este lema, como el hecho de que el singular precede al plural y que la oración negativa sucede a las afirmativas, lo cierto es que no existe un orden lineal o predecible que determine la complejidad sintáctica de estos ejemplos.

En el rango de correlación moderada (0.25-0.5) se encuentran veintiún lemas. Esto implica que el 26.58 % de los vocablos ostenta una leve relación entre el orden de aparición y la dificultad de los enunciados. Un análisis detallado de la voz *vaca* (6 EL: corr. 0.49) muestra que en las primeras menciones (*vaca* [Lc2-p35] y *la vaca llega* [Lc2-p35]) el término se presenta de manera aislada o dentro de una oración intransitiva sin ningún tipo de complemento. Sin embargo, conforme progresa el material, se introducen estructuras más elaboradas que implican la integración de elementos adicionales: en *mi papá dice: mi vaca llega* [Lc2-p35], la proposición se inserta dentro de otra oración a modo de subordinada sustantiva. Sucesivamente, en *agarra la vaca: dice mi mamá* [Lc2-p35], el lema constituye el núcleo del sintagma nominal con función de complemento directo de un verbo en modo imperativo. Aunque el desarrollo general de la UE sigue un patrón de creciente composicionalidad, existen excepciones, como es el caso del enunciado *veo la vaca* [Lc2-p36] y *mi tío mira la vaca* [Lc2-p37], que aparecen inmediatamente después de los ejemplos anteriores.

Por otro lado, en el rango de correlación alta (0.5-0.75), se observa una dependencia más consistente en dieciséis lemas. El análisis del verbo *mirar* (corr. 0.70), por ejemplo, revela que inicialmente se proponen estructuras simples, como *mi loro mira* [LC2-p1] o *el lobo mira* [LC2-p2], ambas con un patrón básico sujeto-verbo (*S + V*). Sin embargo, a medida que las páginas y los manuales de lectura avanzan, el estudiante se enfrenta a oraciones que incluyen complementos directos y otros elementos que incrementan su complejidad, como en *el loro mira el lobo* [LC2-p3], que introduce un complemento directo (*S + V + CD*), o *mira a mi papá* [LC2-p10], donde se elide el sujeto y se emplea una preposición para formar el acusativo preposicional (*V + a.CD*). De cualquier manera, la relación no es perfecta, porque se hallan estructuras intermedias que repiten construcciones previamente vistas o que simplifican una frase inmediatamente anterior: *mi tío mira la vaca* [LC2-p37] > *mi tío mira al papá* [LC2-p38] > *Mi tío mira* [LC3-p5] > *Mi tío mira la tinaja* [LC3-p5]. En este caso, no obstante, la simplificación se podría explicar por el hecho de que se inicia una nueva cartilla y se quiere retomar desde un nivel más simple.

Finalmente, en el rango de muy alta correlación (0.75-1.0) se identifican catorce lemas. Esto supone una vinculación estrecha entre el orden de los enunciados y el grado de dificultad. Un ejemplo en este contexto es el vocablo *bala* (corr. 0.97), el cual progresa desde una lexema sin ningún morfema derivativo o modificador a una estructura con un verbo trivalente acompañado de un complemento directo, un complemento de régimen preposicional y un complemento circunstancial de modo: *bala* [LC1-p24] > *la bala* [LC2-p18] > *sus balas* [LC2-p18] > *son sus balas* [LC2-p25] > *son las balas de mi papá* [LC2-p25] > *pone una*

bala en su escopeta (LC3-p30) > *mi tío pone una bala en su escopeta* (LC3-p31) > *con cuidado pone una bala en su escopeta* (LC3-p31).

Adicionalmente, se observan correlaciones negativas en el análisis, específicamente en los rangos de –0.25 a 0.0, –0.5 a –0.25, –0.5 a –0.75 y –1.0 a –0.75, que agrupan diez, tres, dos y tres lemas, respectivamente. Estas correlaciones indican que a medida que el estudiante avanza en los manuales, el nivel de dificultad percibido disminuye o se hace poco predecible. Dichos resultados podrían deberse a la poca relevancia que se da a ciertos vocablos. Algunos poseen un rol secundario, como mero elemento para completar fragmentos de la narración o para ultimar el sentido de uno de los sustantivos principales (tal es el caso de *canasta*, sustantivo que se halla únicamente en la página 32 del tercer libro; *rama*, que se propone cuatro veces dentro de la construcción *mirar en las ramas*; o *poner*, que se usa para dar contexto a los lemas *bala* y *mono*). Esto se fundamenta en el hecho de que no todos los lemas poseen una imagen que ayude a comprender su significado. No se descarta, sin embargo, que haya habido fallas en la planificación curricular o que los criterios empleados en este análisis no se alineen completamente con los utilizados por los autores de los manuales.

4.4.2. Adecuación de los ejemplos de lengua

El análisis lingüístico de los ejemplos de lengua ha revelado no solo la existencia de estructuras con escasa productividad, sino también la presencia de errores gramaticales que afectan la claridad y precisión del discurso.

Figura 1. Ejemplos de uso de los adverbios interrogativos (*Holcomb, [1962] 1966: 4-5*)

En primer lugar, se ha observado que la utilización del adverbio interrogativo *cómo* en lugar de las locuciones causales *por qué* o *cómo* (*es/así*) *que* resulta particularmente problemática. Ejemplos de esta tendencia se encuentran en las siguientes formulaciones: *¿Cómo no está llena la tinaja?* (LC3-p5), *¿Cómo no pesa?* (LC3-p5) y *¿Cómo está vacía la tinaja?* (LC3-p9). Tal fenómeno, ilustrado en la *Figura 1*, podría atribuirse a una traducción inapropiada desde la lengua materna de la autora (*How is the jar not full?*), a una generalización poco frecuente de la construcción, que resulta natural en otros contextos (*Si dudabas de él, ¿cómo no lo confrontaste?*), o incluso, a una decisión didáctica para omitir el grafema complejo *qu* o la conjunción *que*. Si esta fuera la razón, el enunciado perdería su valor como ejemplo real del funcionamiento de la lengua objetivo.

En segundo lugar, resulta confuso el uso de *cómo/como* con valor interrogativo y relativo en las oraciones *¡Veo cómo es!* (LC3-p7) y *Veo todo como es* (LC3-p10), respectivamente. En el primer caso, la expresión habría gozado de mayor naturalidad si se hubiese antepuesto el adverbio *ya* para expresar sorpresa por el estado de la tinaja. En el segundo, en cambio,

aunque el pronombre tenga una intención enfática, el resultado continúa siendo poco productivo en español.

Figura 2. Ejemplos de uso de los adverbios interrogativos (Holcomb, [1962] 1966: 6-7)

En tercer lugar, un rastreo del orden de las estructuras revela algunos enunciados sintácticamente marcados. Tal es el caso de *con Ciencia mi tío pasa por el palo* (Lc3-p25), que se presenta inmediatamente después de *Agarra a Ciencia y pasa por el palo.* En este ejemplo, el movimiento del sintagma preposicional podría estar asociado a cambios en las funciones informativas: el complemento circunstancial anticipado serviría para topicalizar la información sobre la compañía y para enmarcar el hecho de que el agente atraviesa con el perro en sus brazos. Sin embargo, una promoción similar del adjunto que ocurre en la oración *con mi tío van río abajo* (Lc3-p20) podría ir en contra de dicha hipótesis. Los fragmentos de texto precedentes *Van río abajo con mi tío* y *Ciencia y Cebolla van por el camino con mi tío* revelan ya todos los datos nuevos al lector. Teniendo en cuenta que no se agrega información remática a la comunicación, la topicalización parece carecer de sentido; se trataría, más bien, de una muestra de la flexibilidad sintáctica del español, en lugar de una elección deliberada de tópicos y focos. Otra estructura escasamente frecuente se localiza en el patrón *Atributo* + *V* + *S* dentro de las oraciones principales, donde la inversión entre los constituyentes crea enunciados poco productivos como *buena es la cadena* (Lc2-p7) y *buenas son las maderas* (Lc3-p17). Otras construcciones poco consuetas son *pesa este mono, dice mi tío* (Lc3-p32), con alteración del sujeto y el verbo en la proposición subordinada, y *con la bala le da al mono* (Lc3-p31), la cual demuestra un comportamiento similar al del complemento circunstancial de compañía.

En cuarto lugar, se observa una falta de consistencia en el uso del acusativo preposicional. Los ejemplos respetan en su mayoría los criterios de animacidad, especificidad y definitud: se usa la preposición con términos referidos a personas (*mira a mi mamá* Lc2-p7), con nombres comunes de mascotas[30] (*mira a su loro* Lc2-p11 en contraste con *mi tío mira la vaca* Lc2-p37) y con nombres propios de animales (*mi tío agarra a Ciencia* Lc3-p25). Sin embargo, tales principios se violan en las expresiones *mira las abuelas de mi mamá* (Lc2-p21), *el perro mira al carro* (Lc2-p32) y **Ciencia le da al mono a mi tío* (Lc3-p32). En el primer enunciado el complemento directo contiene todos los rasgos que justificarían la

[30] "La presencia o la ausencia de la preposición con estos sustantivos puede depender de la cercanía afectiva que el hablante establezca respecto del animal designado, lo que (indirectamente) implica dar mayor o menor relevancia al rasgo de ANIMACIDAD" (RAE y ASALE, 2009, § 34.8o).

aparición de la preposición (*[+animado]*, *[+específico]*, *[+definido]*), además de no ser introducido por un verbo de causación o existencia; pese a ello, se presenta en forma de sintagma nominal. El segundo, en contraste, no cumple con el criterio de animacidad y tampoco podría considerarse un caso de personificación (el verbo no lo motiva), lo que sugiere que la presencia de la preposición es poco adecuada. El tercer ejemplo es un impase gramatical: si bien el lema *mono* satisface los criterios para el acusativo preposicional, el verbo ditransitivo exige un objeto directo de tipo nominal y, por ende, bloquea dicha realización.

Otros dos fenómenos afectan la adecuación de los ejemplos de lengua en lo que refiere a los complementos directos. Por una parte, la omisión del paciente –con fines didácticos– produce estructuras ambiguas: tal es el caso de *mi tío pesa* (L3-p10) y *mi papá pesa* (L3-p10) con elisión del grupo nominal *la tinaja*. Aunque el contexto salvaguarda la interpretación transitiva de los enunciados, lo cierto es que un hablante nativo del español no omitiría el pronombre átono acusativo o el complemento directo. Este último, en otros casos, es difícilmente recuperable porque pertenece a oraciones aisladas (*mi loro mira* L2-p1). Aunque también podrían atribuirse las mismas anomalías a la frase *mi tío toma* (L3-p3), cabe considerar la posibilidad de que se esté haciendo un uso absoluto del verbo transitivo con el significado de *beber*. Finalmente, la dinámica de elisiones de los argumentos verbales podría producir dificultades en la comprensión de oraciones coordinadas como *el mono espera a mi tío y mira a Ciencia* (L3-p28) y *lava y cuida la ropa* (L3-p17). Dado el nivel básico de las cartillas, el hecho de que en la primera oración se comparta el sujeto, pero no el objeto directo, y que, en la segunda, por el contrario, el paciente sea igual para ambos verbos, podría tener implicaciones didácticas.

5. DISCUSIÓN

El estudio de los ejemplos presentes en las cartillas del ILV ha permitido analizar el tipo de lengua empleada en la enseñanza de la lectura a comunidades indígenas de la selva peruana. A partir de la revisión de los criterios sintácticos, morfológicos y semánticos en estos materiales, es posible identificar diversas implicaciones en el proceso de aprendizaje. En las siguientes secciones, se abordan aspectos clave relacionados con la adecuación de los ejemplos lingüísticos y la progresión en el nivel de dificultad de los ejercicios.

El método global adoptado en estos materiales didácticos busca que los estudiantes aprendan a leer mediante la exposición repetida a palabras y frases completas, en lugar de descomponer el lenguaje en unidades gramaticales. Si bien este enfoque podría favorecer la memorización y la familiarización de los alumnos con el vocabulario cotidiano, uno de los principales problemas observados en los manuales es la falta de adecuación en ciertos ejemplos empleados. Mientras algunas cuestiones como la elisión de sujetos y objetos directos podrían dificultar la lectura gestáltica de los enunciados, las estructuras poco habituales o erróneas afectarían la capacidad de los estudiantes para transferir lo aprendido a situaciones reales de comunicación. Este tipo de fallas, posiblemente derivadas de una traducción inexacta o una simplificación del

español, comprometen la claridad de los modelos de lengua. Ahuja (1977: 161) señalaba que los inconvenientes estaban conectados con la competencia lingüística de los diseñadores curriculares: "las limitaciones que presentaba este material podían deberse, bien a la falta de conocimiento del español por parte de quienes redactaron las cartillas; bien a que dejaron escapar, con suma frecuencia, traducciones literales del inglés al español".

Los textos analizados acercan a los infantes a fenómenos morfológicos como el género y el número en sustantivos que presentan comportamientos flexivos regulares. Esta circunscripción a los patrones más uniformes del español adquiere sentido si se recuerda que los materiales están dirigidos a hablantes monolingües de las múltiples comunidades lingüísticas de la selva peruana (cerca de 78 grupos etnolingüísticos agrupados en 12 familias lingüísticas entre 1900 y 1975; véase Ribeiro y Wise, 2008). En el sistema nominal del aguaruna, por ejemplo, se aglutinan morfemas de persona y caso, pero no de género ni número. En dicha lengua se privilegian la heteronimia lexical (*dukútʃ*: *abuela*, *apátʃ*: *abuelo*) y la posposición de *núwa* (mujer) y *áiʃmank* (hombre) para hacer distinciones ligadas al sexo del referente (*kása núwa*: *ladrona*, *kása áiʃmank*: *ladrón*). Debido a ello, los estudiantes no solo deben memorizar el léxico de una nueva lengua, sino también internalizar el funcionamiento flexivo del español para comprender el sentido de las frases. En esta misma óptica, la marcación de número en dicho sistema se lleva a cabo mediante cuantificadores o a partir del empleo de "la raíz del verbo a- '*ser, haber*' con el sufijo -ina '*3a persona plural, marca verbal*' más el nominalizador -u" (Corbera, 2000: 219), lo que justificaría la selección sistémica de bases léxicas terminadas en vocal átona.

El grupo de verbos seleccionados no se sustrae tampoco a la reducción de la dificultad con fines didácticos: los núcleos del predicado se presentan siempre con la estructura *raíz* + *vocal temática* + (*morfos cero de TAM y NP*), salvo para los vocablos *van* y *son*, que se registran con el morfema actancial manifiesto. Si bien algunos de los lemas podrían presentar casos de supletismo (*ser*, *ir*), alomorfia (*estar*, *dar* con incremento palatal en el morfema de tiempo, modo y aspecto) o interfijación (*poner*) en sus componentes, este aspecto es irrelevante, ya que los infantes no trabajan con las formas irregulares y, además, tienden a aprender las palabras en modo integral. La falta de variación gramatical en los verbos también se justifica por la intención de limitar la aparición de sujetos pronominales y el uso de vocativos. No obstante, aun cuando esta simplificación posibilita la adquisición inicial de aspectos gramaticales, no se puede negar que la ausencia de diversificación –falta de *i + 1* siguiendo la hipótesis de entrada de Krashen (1982)– podría impedir que los estudiantes se aproximen a otros enunciados útiles para su interacción con el mundo hispánico.

Por lo que se refiere a los aspectos de índole morfosintáctica, se debe reconocer que, aunque el objetivo de las cartillas no es enseñar temas gramaticales en modo explícito, la repetición de secuencias hace pensar en la intención de favorecer el aprendizaje de ciertas construcciones. En los ejemplos de lengua se reúnen los mecanismos para la expresión de la posesión (con determinante o un complemento del nombre); se ilustra la concordancia entre los artículos, los sustantivos y los adjetivos; y

se evidencia la organización de los modificadores verbales alrededor de su núcleo. Asimismo, los pares mínimos en los que se alternan solo ciertos elementos (*mira a mi mamá* [Lc2-p7]; *mira a mi abuela* [Lc2-p10]), la frecuencia con la que las mismas oraciones varían en el orden de sus adjuntos, pero mantienen inamovibles sus argumentos, la repetición de estructuras en las que se elide o se recupera un constituyente (*mi tío mira* […] *mi tío mira la tinaja* [Lc3-p5]) y la presentación de los enunciados en su forma afirmativa y negativa ofrecen una muestra de otras particularidades funcionales de la lengua española que podrían estar ausentes en la L1 de los educandos.

Se plantea en modo tácito a los estudiantes secoyas, por ejemplo, que los sufijos clasificadores no existen en castellano (*jaso-huë*: *escopeta*, *ca'ni-huë*: *canoa*, donde *huë* indica un contenedor; Orville & Slephen, 1990: 28), que, al contrario que en su lengua, el adjetivo usualmente aparece pospuesto al sustantivo (*So'o tsiayana*: *lejano río*; p. 37) y que la yuxtaposición no es el único recurso del español para relacionar oraciones y sintagmas en un mismo nivel jerárquico (*Yë'ë, yë'ë yoje-i Ramón, Humberto, yë'ë paco ja hua'i*: *Yo, mi hermano Ramón, Humberto, Mi esposa, esos*; p. 42). A los discentes de la comunidad huambisa, por otra parte, dado el carácter polisintético de su idioma, se enseña que la negación y todos los complementos del predicado se realizan en modo analítico y no mediante afijos (*ʧiʧamrumɛinʃouwɛithʲɛi*: *no lo puedo aconsejar*; Peña, 2015: 298). A los niños aguaruna, finalmente, se les proponen ejemplos de lengua en los que se aprecia el funcionamiento de la preposición *de* en aquellos contextos donde ellos esperarían un genitivo sufijal (*yakúm-nau*: *del mono*; Corbera, 2000: 215).

Pese a todo esto, no se pretende defender aquí que la exposición a una muestra tan limitada del uso de la lengua, como sucede en las cartillas, sea suficiente para una adecuada aprehensión de conceptos complejos como la concordancia, la coordinación, el uso de las preposiciones o la recuperación contextual de los sintagmas: "a diferencia de la asimilación de la lengua materna, el aprendizaje inductivo de las reglas de la lengua extranjera no siempre se produce de manera satisfactoria, principalmente, a causa de la exposición limitada y fragmentaria a la lengua durante el curso" (García, 1990: 414). Se requiere un análisis particularizado de las demás cartillas (*Castellano oral* y *Naturaleza y vida social*; véase Tabla 1) para determinar si el *input* general presentado a los discentes está enmarcado en un universo lingüístico más amplio y para establecer la suficiencia y optimalidad de las muestras lingüísticas.

El análisis semántico y contenutístico de los lemas en las cartillas pone de manifiesto una marcada predominancia de términos concretos que reflejan el entorno cotidiano y familiar de los educandos[31]. En el paradigma nominal, se observa una selección del vocabulario centrada en la realidad inmediata de los estudiantes, de hecho, los lemas designan en su mayoría entidades físicas y tangibles, tales como animales, objetos domésticos, miembros de la familia y herramientas de caza. En contraste, los nombres abstractos son poco frecuentes, reduciéndose a una única aparición del

[31] Sin embargo, la inclusión del sustantivo *Ciencia* como nombre propio de un animal, aunque gramaticalmente plausible en español, resulta forzada, especialmente si el propósito era introducir una lexía vinculada a un contexto menos próximo al de las comunidades indígenas.

término *cuidado*. Esto evidencia una tendencia hacia la simplificación de los conceptos, orientada a facilitar las etapas iniciales del proceso de aprendizaje. Tal elección resulta coherente si se considera que los infantes, al adquirir su lengua materna de manera natural, asimilan primero conceptos asociados con su entorno a través de su experiencia sensoriomotora (Piaget, 1952). Este fenómeno ha sido corroborado por estudios empíricos recientes (Pereira, Smith y Yu, 2014; Yu y Smith, 2012). Asimismo, es ampliamente reconocido que el procesamiento de los sustantivos concretos es significativamente más eficiente que el de nombres abstractos:

> Two main models have been proposed to explain the concreteness effect. The dual-coding theory claims that the processing of abstract nouns relies on verbal code representations of the left cerebral hemisphere only, whereas concrete nouns additionally access a second image-based processing system eventually located in the right hemisphere (Paivio, 1991). The alternative model, the context availability theory (Schwanenflugel and Shoben, 1983), argues that the faster recognition of concrete vs. abstract nouns results from a larger contextual support of concrete words and not from a distinct nonverbal system. (Papagno; Fogliata;Catricalà; Miniussi, 2009: s/p)

En cualquier caso, se observa una priorización del léxico cercano al contexto social de los estudiantes para facilitar el proceso de reconocimiento de las palabras y de sus modos de uso. En esta misma línea, la búsqueda de imitación de la realidad inmediata de los educandos no solo simplifica los ejemplos de lengua presentados, sino que también tiende a reproducir y reforzar roles de género culturalmente arraigados. El análisis expuso que los nombres asociados a la esfera femenina, como *mamá* y *abuela*, se limitan principalmente a campos semánticos relacionados con el hogar, la comida y la ropa. Por otro lado, los sustantivos vinculados a figuras masculinas, como *papá* o *tío*, se relacionan con actividades como la caza o la posesión de tierras y animales. Se replica de este modo la división del trabajo de dichos pueblos indígenas: "las mujeres, pues, han desarrollado capacidades productivas y reproductivas, en tanto que los hombres han desarrollado capacidades en la caza y la guerra. Estos ámbitos han hecho que ambos posean conocimientos ancestrales que, más allá de diferenciarlos, han significado una complementariedad" (Catip, Nunta, Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana, Dongo y Derecho, Ambiente y Recursos Naturales, 2019: 18).

En lo que respecta a los predicados, aunque es comprensible la intención de los diseñadores curriculares de propiciar la exposición a diversas acepciones de verbos polisémicos como *correr*, *dar*, *tomar* y *agarrar*, el número limitado de enunciados (uno o dos ejemplos para algunas connotaciones) podría dificultar la internalización de los significados infrarrepresentados. Asimismo, resulta notable que, a pesar de la escasez de lexías verbales, el material propuesto al alumno incluye lemas con casi todas las estructuras argumentales (solo faltan los verbos avalentes). Esto, haya sido o no deliberado, podría haber facilitado la aproximación de los niños indígenas a una variedad de estructuras sintácticas y semánticas más amplia. De manera opuesta, la escasa representación de clases de palabras no nominales, como adjetivos y adverbios, limita la exposición de los estudiantes a elementos que enriquecen la precisión y expresividad en el uso del lenguaje. Los pocos adjetivos calificativos presentes cumplen con el objetivo

de introducir descripciones básicas de cualidades y estados, mientras que los adverbios *cómo/como*, representan una oportunidad perdida para demostrar el funcionamiento de las proposiciones causales y modales.

Por otro lado, se considera acertado que el ILV no se limite solo a proponer palabras o sintagmas aislados como sucede en otros silabarios y textos de lectura, sino que intente integrar estos vocablos en textos más extensos, tal como se evidencia en la última cartilla –aunque se hallen algunos hápax–. Este planteamiento se corresponde con investigaciones que sugieren mejores resultados en la adquisición y retención de vocabulario cuando las palabras objetivo son presentadas en discursos elaborados, facilitando que los estudiantes infieran su significado. Nation (1982) y Nation y Coady (1988) subrayan la efectividad de este enfoque para el aprendizaje de vocabulario, mientras que McCarthy (1990) sostiene que un ítem léxico asimilado en un contexto significativo se retiene y comprende mejor.

El análisis de los manuales revisados muestra una progresión en los ejemplos utilizada para organizar los contenidos según distintos niveles de complejidad. En un primer momento, se observa un avance desde palabras simples hasta enunciados completos. No obstante, aunque el 68.8 % de los lemas sigue un desarrollo gradual en dificultad, el 31.1 % presenta irregularidades, alternando entre estructuras más simples y complejas sin un orden claro. Esto supone la existencia de inconsistencias en la búsqueda de una progresión didáctica en el orden de presentación de los enunciados lingüísticos. No se descarta, sin embargo, que en esta investigación se hayan dejado por fuera otros posibles predictores (como la eventual habituación de los estudiantes a las estructuras a medida que pasan de un lema a otro) que ayudarían a aumentar los puntajes de las correlaciones.

6. CONCLUSIONES

El análisis de las cartillas de castellanización del ILV ha develado que, si bien los materiales didácticos estudiados se apegan a las normas gramaticales del español en la mayoría de los casos, existen errores, inconsistencias y problemas de progresividad en la creación de los ejemplos de lengua. A pesar de que este tipo de falencias podría dificultar la comprensión y aprendizaje de la lengua, no se puede negar el valor histórico y social del proyecto de alfabetización y enseñanza del español a las comunidades selvícolas: se reconoce la contribución del ILV a la formación de docentes autóctonos y a la producción de materiales lingüísticos y pedagógicos dirigidos a comunidades históricamente marginadas del ámbito educativo.

Por lo que se refiere al contenido de la serie, el análisis metalingüístico de las cartillas revela una estructuración de los ejemplos que promueve patrones gramaticales facilitados y, en algunos casos, poco productivos. Las unidades de ejemplificación se centran mayormente en lemas nominales y verbales con variaciones morfológicas mínimas. Esta simplificación parece obedecer al tipo de enfoque metodológico escogido (lectura integral o global), a la necesidad de que los patrones lingüísticos sean comprensibles para los docentes indígenas cuya competencia del español es limitada, y,

además, a la dificultad que representa alfabetizar y castellanizar contemporáneamente. Para profundizar en esta cuestión, conviene realizar estudios sobre los demás materiales de la primera versión curricular con el fin de determinar si existe una complementariedad temática que no se haya contemplado en este análisis. En caso de no existir, sería conveniente comparar los resultados de este estudio con los manuales desarrollados para la segunda versión curricular y así comprobar si se produjeron avances en la selección y presentación de las nociones metalingüísticas.

Otro punto relevante de los resultados es la representación de género en los contenidos de las cartillas, donde se constata una predisposición hacia roles estereotipados que asocian a las figuras masculinas con la posesión de bienes y con la caza, mientras que las figuras femeninas se ven vinculadas a objetos domésticos y de cuidado. Esta tendencia podría perpetuar una perspectiva de género con influencias en la autopercepción de los estudiantes y en los roles que asumen dentro de sus comunidades. Se podría tratar, sin embargo, de una elección pedagógica, dado que la representación de una realidad radicalmente distinta a la de los estudiantes podría haber provocado rechazo dentro de la comunidad o haber incrementado la complejidad de la comprensión global de los enunciados tanto para los docentes como para los discentes.

Se espera que los resultados de esta investigación contribuyan a la comprensión de los materiales didácticos empleados en la educación bilingüe en la selva peruana durante el tercer cuarto del siglo pasado y promuevan la reflexión sobre la importancia de una enseñanza de la gramática que sea adecuada, progresiva y contextualizada.

BIBLIOGRAFÍA

AGUSTÍN, Juan; CALEB, César; CAMACHO, Manuel; MAGÍN, Oscar; PALMA, Ricardo; GONZÁLES, Lidia; PACAYA, Artemio; ROMAIN, Filiberto; RUÍZ, Alejandro; VARGAS, Alejandro (1990): *Descubriendo el castellano*, Perú: Agencia de Desarrollo Internacional Canadiense y Provincia de Alberta. https://www.sil.org/resources/archives/93088

AHUJA, Gloria (1977): *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, México D.F.: El Colegio de México. https://www.jstor.org/stable/j.ctv5cg7v4

ALCINA, Juan; BLECUA, José (1975): *Gramática Española*, Barcelona: Editorial Ariel.

BELLO, Andrés (1981): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife [1847].

CATIP, Delfina; NUNTA, Rocilda; ASOCIACIÓN INTERÉTNICA DE DESARROLLO DE LA SELVA PERUANA; DONGO, Mayra; DERECHO, AMBIENTE Y RECURSOS NATURALES (2019): *Enfoque de género en contextos extractivos y de infraestructura en la Amazonía peruana*, Perú: Sonimágenes del Perú S.C.R.L. http://aidesep.org.pe/accionclimatica/wp-content/uploads/2022/11/Diagnostico-de-genero-en-la-Amazonia-11_CompressPdf.pdf

CHEVILLARD, Jean-Luc; COLOMBAT, Bernard; FOURNIER, Jean-Mari; GUILLAUME, Jean-Patrick; LALLOT, Jean (2007): *L'exemple dans quelques traditions grammaticales (formes, fonctionnement, types)*, París: Langages. https://www.jstor.org/stable/pdf/23906427.pdf

CITARELLA, Luca (1990): "Perú", en Francesco Chiodi (comp.): *La educación indígena en América Latina: México - Guatemala - Ecuador - Perú - Bolivia*, Santiago: UNESCO/OREALC, pp. 7-226. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3648?show=full

COLOMBAT, Bernard; FOURNIER, Jean-Marie; PUECH, Christian (2010): *Historie des idées sur le langage et les langues*, París: Klincksieck.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE PERÚ (1972): *Ley General de Educación. Decreto Ley n.° 19326*, Lima: El Peruano. https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/19326.pdf

CORBERA, Ángel (2000): "Aspectos de la morfología nominal Aguaruna (Jíbaro)", en van der Voort, Hein; van der Kerke, Simon (eds.): *Indigenous Languages of Latin America*, Leiden: Research School of Asian, African, and Amerindian Studies (CNWS), pp. 213-223. http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/illa:vol1n15/illa_vol1n15_corbera.pdf

DAVIS, Patricia (1979a): "Las escuelas bilingües: los objetivos y su ejecución", en Larson, Mildred; Davis, Patricia; Ballena, Marlene: *Educación Bilingüe: Una Experiencia en la Amazonía Peruana*, Lima: ILV, pp. 141-180. https://www.sil.org/system/files/reapdata/75/12/65/75126545755532031268157837204534152389/PE_EducacionBilingue.pdf

DAVIS, Patricia (1979b): "Lo que nos ha enseñado la Experiencia Peruana", en Larson, Mildred; Davis, Patricia; Ballena, Marlene: *Educación Bilingüe: Una Experiencia en la*

Amazonía Peruana, Lima: ILV, pp. 223-291. https://www.sil.org/system/files/reapdata/75/12/65/75126545755532031268157837204534152389/PE_EducacionBilingue.pdf

DAVIS, Patricia; JAKWAY, Martha (1971): *Curso práctico de castellano audio-oral no. 1 (Guía de enseñanza)*, Lima: ILV. https://peru.sil.org/es/resources/archives/73023

DEL ÁGUILA, Walter (1972): *Castellano audio-oral 2: Guía de enseñanza*, Lima: ILV. https://peru.sil.org/es/resources/archives/27682

DI TULLIO, Ángela (2023): "La sintaxis generativa", en Rojo, Guillermo; Vázquez, Victoria; Torres, Rena (eds.): *The Routledge Handbooks of Spanish Syntax*, Londres: Taylor & Francis Group, pp. 14-26.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BILINGÜE (1989): *Política de educación bilingüe intercultural*, Lima: Ministerio de Educación.

DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN (1993): *Manual de Pedagogía para Docentes Bilingües de la Selva*, Ucayali: Ministerio de Educación.

DOWTY, David (1989): "On the semantic content of the notion thematic role", en Partee, Barbara; Chierchia, Gennaro; Turner, Raymond (eds.): *Property theory, type theory and natural language semantics. Studies in Linguistics and Philosophy*, 39, pp. 69-129, Berlín: Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-009-2723-0_3

ELLIS, Rod (2006): "Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective", *TESOL Quarterly*, 40(1), pp. 83-107. https://www.jstor.org/stable/40264512

ESCUDERO-PANIAGUA, Francisco (2017): "Los ejemplos empleados para diferenciar el pasado simple del compuesto (1769-1854). Tipos, funciones, fuentes y contextualización", *Orillas: Rivista d'ispanistica*, 9, pp. 571-595. https://www.orillas.net/orillas/index.php/orillas/article/view/241

ESCUDERO-PANIAGUA, Francisco (2019): "Análisis contrastivo de la ejemplificación en las Gramáticas de Ballot", *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 37, pp. 1-30. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7036671

ESCUDERO-PANIAGUA, Francisco (2020): "Los ejemplos de la categoría 'nombre' en la gramática de Salvá", *Revista de Investigación Lingüística*, pp. 219-249. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7826907

ESPINOZA, Antonio (2010): "Los orígenes de los núcleos escolares campesinos en el Perú, 1945-1952", *Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, 4. https://revistas.um.es/navegamerica/article/view/100051/95561

GARCÍA, Emilio (1990): "Producción de materiales para la enseñanza del español como L2", en *ASELE. Actas II*, Madrid: Centro Virtual Cervantes, pp. 413-424. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2866844.pdf

HERNANZ, Maria-Lluïsa; SUÑER, Avelina (1999): "La predicación: la predicación no copulativa. Las construcciones absolutas", en Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, 2, pp. 2525-2560.

HOLCOMB, Beverly ([1956] 1968): *Lectura Castellana 1* (8.ª ed.), Lima: Ministerio de Educación Pública. https://www.sil.org/resources/archives/27941

HOLCOMB, Beverly ([1956] 1968): *Lectura Castellana 2* (7.ª ed.), Lima: Ministerio de Educación Pública. https://www.sil.org/resources/archives/27684

HOLCOMB, Beverly ([1962] 1966): *Lectura Castellana 3* (3.ª ed.), Lima: Ministerio de Educación Pública. https://www.sil.org/resources/archives/28437

INCHIPISH, Rogelio; JAKWAY, Martha (1992): *¿Cómo es el idioma aguaruna y el castellano?*, Yarinacocha: ILV. https://www.sil.org/resources/archives/27850

INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO (1993): *Explorando el Castellano*, Lima: Ministerio de Educación Pública. https://www.sil.org/resources/archives/53357

INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO (1998): *Pepe, el travieso: libro de lectura y escritura* (7.ª ed.), Lima: Ministerio de Educación Pública. https://www.sil.org/resources/archives/93268

KINDBERG, W. (1964): *Naturaleza y vida social 1 y 2*, Yarinacocha: Instituto Lingüístico de Verano. https://www.sil.org/resources/archives/27904

KISTEREVA, Maria (2015): *L'exemple dans les grammaires de l'Europe occidentale des XV et XVI siècles*, Bruselas: Thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles.

KRASHEN, Stephen (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press Inc. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

LARSON, Mildred ([1961] 1962a): *Guía de enseñanza: Castellano Oral 1*, Lima: Ministerio de Educación Pública. https://peru.sil.org/es/resources/archives/28143

LARSON, Mildred ([1961] 1962b): *Guía de enseñanza: Castellano Oral 2*, Lima: Ministerio de Educación Pública. https://peru.sil.org/es/resources/archives/28653

LARSON, Mildred (1961): *Guía de enseñanza: Castellano Oral 3*, Lima: Ministerio de Educación Pública. https://peru.sil.org/es/resources/archives/27817

LARSON, Mildred; SHELL, Olive; WISE, Mary-Ruth (1979): "Estudio panorámico del programa de educación bilingüe en la selva peruana", en Larson, Mildred; Davis, Patricia; Ballena, Marlene (eds.): *Educación bilingüe: Una experiencia en la Amazonía peruana*, Lima: ILV, pp. 63-78. https://www.sil.org/system/files/reapdata/75/12/65/75126545755532031268157837204534152389/PE_EducacionBilingue.pdf

LENZ, Rodolfo (1925): *La oración y sus partes. Estudios de gramática general y castellana* (2.ª ed.), Madrid: Publicaciones de la Revista de Filología Española. https://bibliotecadigital.jcyl.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=10066840

MARIÁTEGUI, José ([1928] 2007): *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/mariategui_7_ensayos.pdf

MARTÍN, María (1999): "Los marcadores del discurso", en Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, 3, pp. 4051-4213.

MARTÍNEZ, José (1994): *Cuestiones marginadas de gramática española*, Madrid: Istmo.
MATTESON, ESTER (1957): *Naturaleza y vida social 2*, Lima: ILV. https://peru.sil.org/es/resources/archives/28293
MATTESON, ESTER (1959): *Naturaleza y Vida Social 3*, Lima: ILV. https://peru.sil.org/es/resources/archives/27423
MCCARTHY, Michael (1990): *Vocabulary*, Oxford: Oxford University Press.
MCGRATH, Ian (2016): *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*, Edimburgo: Edinburgh University Press.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1952): *Resolucion Suprema n.° 909*, Lima: Ministerio de Educación.
MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS INDÍGENAS (1966): *Instituto Indigenista Peruano*, Lima: Ministerio de Trabajo y Comunidades.
MONTORO DEL ARCO, Esteban (2023): "Ideología y ejemplificación en la *Gramatiquilla Infantil* (1885) del ecuatoriano Francisco Febres Cordero, 'El Hermano Miguel'", en Quijada, Carmen; Alonso Pascua, Borja; Escudero Paniagua, Francisco; Martín, Carolina; Garrido Vílchez, Gema Belén (eds.): *De Estepa a Salamanca. Miradas en torno a la lengua*, Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, pp. 387-404. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9101071
MORENO-CABRERA, Juan (1991): *Curso universitario de lingüística general. Teoría de la gramática y sintaxis general*, Madrid: Síntesis.
MORENO-TORRES, Ignacio (2000): *La lógica en la gramática. El tiempo en español desde la teoría de la representación del discurso*, Málaga: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.
NATION, Paul (1982): "Beginning to learn foreign vocabulary: a review of the research", *Sage Journals*, 13, pp. 14-36.
NATION, Paul; COADY, James (1988): "Vocabulary and reading", en Carter, Ronald; McCarthy, Micchael (eds.): *Vocabulary and Language Teaching*, Harlow: Longman, pp. 97-110.
ORVILLE, Johnson; SLEPHEN, Levinsohn (2002): *Gramática Secoya*, Quito: Cuadernos etnolingüísticos. https://www.sil.org/system/files/reapdata/80/84/25/80842506969341470246220756837543580839/CE11_GramaticaSecoya_24383.pdf
PAPAGNO, Costanza; FOGLIATA, Arianna; CATRICALÀ, Eleonora; MINIUSSI, Carlo (2009): "The lexical processing of abstract and concrete nouns", *Brain Research*, 1263, pp. 78-86. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0006899309001826
PEÑA, Jaime (2015): *A grammar of Wampis*, Tesis de doctorado, Oregon: University of Oregon. https://core.ac.uk/download/pdf/36693634.pdf
PEREIRA, Alfredo; SMITH, Linda; YU, Chen (2014): "A bottom-up view of toddler word learning", *Psychonomic Bulletin & Review*, 21(1), pp. 178-185. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23813190/
PIAGET, Jean (1952): *The origins of intelligence in children*, Madison: International University Press.

PINTO, Luisa (1988): *Sara y Benito: libro de escritura* (1.ª ed.), Lima: Ministerio de Educación Pública. https://www.sil.org/resources/archives/27804

PRADO, Manuel (1941): *Ley n.° 9359: Ley Orgánica de Educación Pública*. https://docs.peru.justia.com/federales/leyes/9359-apr-1-1941.pdf

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y LA ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa.

RIBEIRO, Darcy; WISE, Mary (2008): *Los grupos étnicos de la Amazonía Peruana* (2.ª ed.), Lima: Instituto Lingüístico de Verano. https://repositorio.cultura.gob.pe/handle/CULTURA/657

RIGAU, Gemma; PÉREZ, Manuel (2006): "Formación de los sintagmas locativos con adverbio pospuesto", en Company Company, Concepción; Moreno de Alba, José (coords.): *Actas del VII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Mérida (Yucatán), 4-8 septiembre de 2006, España: Arco Libros, pp. 1055-1072. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=357943

ROMERO, Ezequiel (1988): *Sara y Benito: Libro de Lectura Nº 1*, *Tercer Grado* (6.ª ed.), Lima: Ministerio de Educación Pública. https://www.sil.org/resources/archives/85833

ROMERO, Ezequiel (2008 [1980]): *Pepe, el travieso; una contribución para la enseñanza del castellano como segunda lengua*, Lima: Instituto Lingüístico de Verano. https://peru.sil.org/resources/archives/30047

SHELL, Olive (1957a): *Aventuras en el castellano*, Lima: Ministerio de Educación. https://peru.sil.org/es/resources/archives/28646

SHELL, Olive (1957b): *Naturaleza y vida social 1*, Lima: ILV. https://peru.sil.org/es/resources/archives/28016

SHELL, Olive (1979): "Capacitación de maestros bilingües", en Larson, Mildred; Davis, Patricia; Ballena, Marlene (eds.): *Educación bilingüe: Una experiencia en la Amazonía peruana*, Lima: ILV, pp. 115-140.

STANISLAS, Dehaene (2014): *El cerebro lector: últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.

TRUDELL, Bárbara (1990): "El Instituto Lingüístico de Verano y la educación bilingüe en el Perú: una perspectiva", *Amazonía Peruana*, IX, 18, pp. 39-52. https://amazoniaperuana.caaap.org.pe/index.php/amazoniaperuana/article/view/155

VENDLER, Zeno (1967): *Linguistics in Philosophy*, Nueva York: Cornell University Press.

VIVAR, Julieta (2012): *El lugar del indígena en la política mexicana de alfabetización: Un análisis crítico de las cartillas de alfabetización para indígenas monolingües (1944-1949)*, Tesis de maestría, Santiago: Universidad de Santiago. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113735

YU, Chen; SMITH, Linda (2012): "Embodied attention and word learning by toddlers", *Cognition*, 125(2), pp. 244-262. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22878116/