

UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA
INSTITUTO ACADÉMICO PEDAGÓGICO DE CIENCIAS
HUMANAS
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN
LICENCIATURA Y PROFESORADO EN LENGUA Y LITERATURA

CURSO DE EXTENSIÓN

**ENSEÑAR GRAMÁTICA: algunas propuestas para
viejos problemas**

Prof. Mgter. Patricia Supisiche
Prof. Desirée Cáffaro, Bárbara Pastore, Ingrid Salinas
Alumnas Silvana Brizzio, Lucrecia Bono, Estefanía
Colusso Walker, Carina Grenat, Ana Laura Mazuecos

Villa María, agosto de 2013.

Capítulo I

PARA LA CONFORMACIÓN DE UNA GRAMÁTICA SIGNIFICATIVA¹

Mgtr. Patricia Supisiche

Abordar temas gramaticales y su enseñanza en la escolaridad sistemática, no es una tarea menor en complejidad. En complejidad porque supone interrogarse acerca de la relevancia de la inclusión o no de contenidos gramaticales en la educación, cómo hacerlo y cuáles los pertinentes. Además, considerando las posturas extremas que han sostenido y sostienen la exclusión del contenido gramatical, por las exposiciones y propuestas, observamos que ellas no siempre tienen en claro qué es gramática, al postularla, muchas veces, como un existente autónomo de alguna teoría. Para ellos, la gramática *existe, es* a punto tal de que no sólo no discuten la concepción de gramática sino que tampoco delimitan cuestiones y conceptualizaciones claves y las adoptan sin ningún tipo de discusión. En síntesis, la complejidad opera en un doble sentido: por la cantidad de información que debe manejarse para hacer una selección posterior, por la articulación que requiere esa información heterogénea y por la precisión que exige.

Al sarampión gramatical –tal es la denominación que los críticos han atribuido a la perspectiva centrada en la gramática–, se le opuso un sarampión ateórico, acientífico y asistemático. Más precisamente, García Santos (2011) critica el “*sarampión comunicativista*” que optó por una gramática comunicativa genérica y vaga, en el marco de un enfoque comunicativo se refiere más a objetivos que a medios concretos.

Recordemos la situación actual en la enseñanza en la que hallamos perspectivas antagónicas, que, o bien abordan contenidos gramaticales despojados del contexto –lingüístico y extralingüístico– y lo hacen de manera ocasional y dispersa, a modo de refuerzo posterior; o se inundan las clases de Lengua de taxonomías texto-discursivas aisladas de la información gramatical relevante.

Así, nos posicionamos frente a cuestiones muy difundidas y centrales en relación con la Gramática, referidas a concepciones –evidenciadas en decisiones curriculares y manuales– que asignan un lugar secundario a los temas gramaticales, para reemplazarlos por ópticas o perspectivas que contemplan las dimensiones de los sujetos como usuarios del sistema o del habla. Al escaso dictado de contenidos gramaticales de manera sistemática, con el soporte y sostén implícitos de alguna línea teórica, se suma el hecho de que los manuales mezclan y superponen perspectivas que, en general, corresponden a la Gramática Tradicional o Estructural, que no siempre sostienen las mismas visiones; o bien se adopta un enfoque gramatical en una versión simplificada en la que se enlistan una serie de fenómenos y conceptos metalingüísticos. Es decir, para estos enfoques, dictar/aprender gramática es reconocer y aplicar el metalenguaje de la gramática adoptada, lo que no siempre conduce a la reflexión lingüística, necesaria tanto para los docentes como para los estudiantes.

¹ En este escrito tomamos algunos desarrollos correspondientes a nuestra tesis Doctoral, *Diseño de una Gramática Significativa para la Educación Lingüística*.

Esta presentación se fundamenta, especialmente, en la necesidad de articular, en la enseñanza de la Lengua materna, algunos contenidos que sostienen el lenguaje desde su materialidad básica como la información morfológica, sintáctica y semántica que, según sostenemos, deben considerarse centrales en tanto constituyen los discursos, por lo que resulta pertinente su transferencia a prácticas discursivas de comprensión y producción de textos. El postulado básico de esta tarea se funda en la interacción de campos: el gramatical y discursivo, en una doble relación: lo gramatical y su incidencia discursiva o estratégica; lo discursivo basado en la información gramatical.

Asumimos que la Gramática, al estar constituida por información de naturaleza morfológica, sintáctica y léxico-semántica, es un contenido ineludible en la enseñanza de la lengua. En el caso de la última, su alcance es más amplio pero su basamento reside en la gramática en sentido amplio y restringido. Es decir, Lengua implica la consideración de aspectos o componentes extralingüísticos, extrasistemáticos, extraoracionales y texto-discursivos. Es importante destacar que nuestra posición no relega esos fenómenos, sino que sostenemos que ellos se ven enriquecidos, contenidos y constituidos por el fundamento gramatical, enunciado este último que no debe tomarse como evaluativo sino descriptivo en cuanto a la constitución del lenguaje.

Al sostener que la gramática es una de las herramientas de construcción de significados y que, por su carácter de recurso, ella abre las puertas para la reflexión del lenguaje en uso, estamos planteando la necesidad de trabajar con conceptos gramaticales, lo que implica relacionar información morfológica, sintáctica y semántica; y considerar, a la vez, cómo ese andamiaje nos conduce al sentido de las 'oraciones', sentido que es mucho más que el significado de la oración. La integración de la información gramatical y discursiva se ancla en el hecho de que muy habitualmente se relega el estudio gramatical, en una concepción simplista y esquemática de la Gramática. Es decir, nos estamos refiriendo a aquellas perspectivas que identifican Gramática con determinadas reglas y un modelo o modelos de análisis gramatical que, en realidad, competen a una tendencia como es la estructural en su versión canónica norteamericana de principios del siglo XX.

En tal dirección, consideramos que difícilmente podamos acceder al aspecto comunicativo, a la intencionalidad, al sentido –del texto y del contexto–, obviando o suponiendo el componente gramatical. A la inversa, tampoco podremos abordar el sentido si las unidades rudimentarias no son conducidas en, por y para el sentido. En consecuencia, las clases de Lengua no pueden reducirse a actividades de comprensión de texto disociadas del aspecto gramatical; o a actividades de reconocimiento de estructuras, disociadas de las prácticas discursivas. Es decir, si el análisis gramatical aislado no conduce al sentido, tampoco resulta posible acceder al sentido sin la consideración de las unidades mínimas. Es cierto que el análisis gramatical aislado quizás no pueda dar cuenta de algunos hechos lingüísticos, pero tampoco podrá hacerlo el análisis del discurso sin el andamiaje gramatical que ofrece, que termina operando como un pretexto para el acceso al sentido - objetivo sin el cual toda práctica áulica de Lengua se torna irrelevante-, a través de reflexiones lingüístico-gramaticales previas, paulatinas y continuas, sobre la meta de sistematizar el conocimiento intuitivo que los alumnos, como usuarios, tienen de las formas estudiadas, orientándolos ahora a la objetivación de ese saber, lo que permitirá ejercer mayor control crítico de las opciones morfo-sintáctico-semánticas.

Si sostenemos que desde la asignatura Lengua el *para qué* de la enseñanza es mejorar las competencias de los estudiantes en comprensión y producción de textos sobre la meta primordial de la educación en general, que es promover el pensamiento crítico en los estudiantes, esa finalidad puede materializarse a través de instancias de reflexión concretadas a partir de una consideración exhaustiva, sistemática, del lenguaje en general y de la gramática en particular.

Este capítulo, que opera a modo introductorio, está organizado en cuatro partes, cada uno con distinto nivel de densidad y complejidad. En la primera nos concentramos en el marco general de esta indagación, que es la conformación de una Gramática Aplicada a la educación lingüística, lo que supone el abordaje de la relación entre ciencia aplicada y la ciencia básica que le da origen, en el contexto de una diferenciación entre la práctica educativa y el quehacer científico. También consideramos nociones fundamentales en torno al lenguaje, relacionado con conceptos como *forma*, *función* y *relación*. Tal discusión constituye la tarea fundamental que nos permitirá circunscribir el *campo gramatical* y sus componentes. Este apartado es el más denso y técnico desde un punto de vista conceptual, y fundamental para no correr el riesgo de que la enseñanza de la gramática se reduzca al ‘aplicacionismo’.

En la segunda parte nos abocamos a circunscribir el dominio gramatical y las diferentes perspectivas –escuelas, tendencias o enfoques–, junto con una breve caracterización de cada una de ellas. Esta sección se caracteriza por contener una serie de referencias a autores representativos de distintas teorías gramaticales; en este caso, tomamos la decisión de ofrecer al lector y a la lectora una serie de precisiones teórico-metodológicas ya que no es sencillo hallar materiales específicos que aborden de modo contrastivo los principales enfoques gramaticales, especialmente del siglo XX. La cantidad de información vertida fue resultado de una cuidadosa decisión fundamentada en el criterio de que alguna parte de este capítulo pueda ser material de consulta.

La tercera parte está constituida por una propuesta programática de abordaje gramatical en dos sentidos: la distinción entre fenómenos y conceptos gramaticales; y la formulación de tres etapas de abordaje de la gramática, que son la *intuición*, la *sistematización* y la *reflexión*, lo que incluye, además, los contenidos correspondientes a cada fase, aspectos metodológicos generales y la introducción de la discusión de las teorías de entrada para las etapas mencionadas.

Por último, la cuarta etapa está destinada a una recapitulación de las reflexiones desarrolladas a fin de lograr una integración que se haga evidente en la Gramática Aplicada en la que pensamos.

I. PRIMERA PARTE: EL MARCO GENERAL DE UNA GRAMÁTICA APLICADA

I.1) EPISTEMOLOGÍA Y GRAMÁTICA APLICADA

Si bien pensar una gramática para la enseñanza supone la delimitación entre el quehacer científico y la práctica educativa, suele haber cierta reticencia a abordar los problemas lingüístico-educativos desde los marcos epistemológicos y metodológicos. Señalemos la intromisión de la investigación básica o pura en el campo de la educación lingüística como manifestación, quizás, de la ausencia de una investigación aplicada que se interroge acerca de cómo articular la práctica científica y la educativa.

Partiendo del supuesto de que la investigación aplicada en Lengua se define por requerir teoría, abordaje empírico, apelar a la descripción y a la explicación, y ser interdisciplinaria, la Lingüística Aplicada no puede definirse negativamente por la negación de observación, descripción, explicación, teoría y estudio empírico.

Los materiales especializados en Lingüística y Gramática abundan para la investigación teórica y empírica -de hecho, en la mayoría de los casos la ciencia es identificada con ellas-, pero para la Aplicada sólo hay menciones sobre transferencias. Desde la didáctica y la enseñanza de la gramática aplicada, son muy escasas las consideraciones expresas de la relación entre el campo científico y el de la educación, con exclusión casi absoluta de planteos metodológicos y epistemológicos. Las delimitaciones suelen ser realizadas desde el sentido común, planteando un eje que no siempre es el correcto en términos de teoría/práctica/realidad/abstracción. Su/s objeto/s, metodologías y principios están supuestos y el campo es definido por una serie de metas y especificaciones generales, posición mayoritaria en estos materiales lingüístico/gramaticales.

1.1) Sobre la ciencia aplicada

Bunge, M. (2010) señala que el uso del método científico para el incremento de conocimientos corresponde a la ciencia pura. En cuanto a la ciencia aplicada, ella usa el mismo método general de la ciencia pura y varios métodos específicos, pero los usa para fines prácticos; es decir, se busca incrementar el conocimiento sobre las cosas, mientras que el aplicado apunta a dominarlas. El autor cuestiona a algunos expertos que sostienen que la ciencia aplicada es fuente de la ciencia pura: el error reside en que primero está el conocimiento y luego la aplicación, a pesar de que la práctica y la curiosidad intelectual pueden ser fuente de problemas científicos.

Bunge precisa que la meta fundamental de la investigación científica es el progreso del conocimiento, lo que incluye también a la aplicada, que busca conocimiento 'útil'. La diferencia fundamental entre la pura y la aplicada consiste en el conocimiento del mundo de los hechos en el caso de la pura; el control de hombre sobre los hechos en el caso de la aplicada. El autor (1981) asigna a la última el rasgo de **utilidad** porque dispone de conocimientos adecuados, lo que permitirá manipular con "éxito" las cosas. La utilidad es también consecuencia de su objetividad y aunque no se proponga encontrar resultados aplicables, lo hará después.

Por otro lado, Klimovsky (1994) en el marco de justificar la ciencia pura, menciona que la ciencia moderna es instrumento de acción social para la solución de problemas prácticos; es decir, la ciencia como aplicación del conocimiento, convirtiéndose en ciencia aplicada que

interactúa con las teorías para solucionar problemas y cambiar la realidad. Señala también que las aplicaciones de la ciencia se refieren a la tecnología y “... *en general, a todo aquello que puede ser considerado como una práctica relacionada con la ciencia...*” (1994: 151) o el contexto de aplicación de una teoría.

La ciencia aplicada implica tomar un curso de acción. Así, las acciones tácticas encierran implícitamente la aceptación de hipótesis, deducción y contrastación. También Klimovsky habla del contexto de aplicación en el que se discuten las aplicaciones del conocimiento científico en términos de utilidad, beneficio o perjuicio; es decir, implica considerar la utilidad en términos de aplicar el conocimiento científico para la invención de medios que solucionen problemas de la vida social y natural. La capacidad descriptiva, explicativa y predictiva pueden emplearse para buscar soluciones mientras que la aplicación supone el empleo de “medios eficaces”. El conocimiento científico, que es sistemático y ordenado, contribuye a la solución del problema (Méndez, C.:1995). En nuestro caso, apuntamos a la solución del ‘problema’ de la enseñanza de la lengua (problema general) y, más precisamente, de la enseñanza de la gramática (problema específico).

Según la toma Bunge (1981), la ciencia aplicada es el campo en el que los problemas científicos con sentido práctico se investigan sobre la base de los descubrimientos de la ciencia pura. Ella se especifica por su **objetivo**: de esa investigación se esperan resultados de interés práctico, pero los resultados no son **artefactos** sino **conocimientos**. El científico aplicado no pone a prueba teorías sino que las usa. Los expertos en educación, por ejemplo, son científicos aplicados porque se dedican a la investigación y no por su práctica profesional: allí son artesanos altamente calificados. La ciencia aplicada usa la ciencia básica pero no se desprende naturalmente de ella ya que la ciencia siempre implica una investigación original. No sería ciencia si la aplicada no supusiera investigación ni diera menos conocimiento. Explota parte de la reserva de conocimiento que produce la investigación básica. La ciencia aplicada, si bien hace descubrimientos, no produce teorías ni leyes generales. En tal sentido, el alcance de la ciencia aplicada es menor que la de la ciencia básica. Entre la ciencia pura y aplicada existe una estrecha relación: “... *los adelantos nutren y permiten el desarrollo de aplicaciones y éstas se someten a prueba y permiten revisar los logros de las ciencias puras...*” (Bunge, 1999: 278).

La diferencia reside en la concepción del problema y su solución. En la ciencia aplicada, hay cierta urgencia en la resolución del problema; en cambio, en la ciencia pura, no hay urgencia. La aplicada depende de los conocimientos teóricos básicos de la ciencia. En síntesis, ciencia básica o pura y aplicada son dos fases de un proceso único que hoy se llama I + D.

En cuanto al problema en la investigación aplicada, en ella la investigación se realiza para obtener información para ayudar a resolver un problema específico. No dice que lo resuelva sino que está orientada a problemas específicos.

Para ubicar a la aplicada, es necesario considerar su eje de referencia que es la teórica. Así, Padrón (2008) señala que la pura –denominada también básica, teórica o dogmática– se basa en un contexto teórico cuyo fin es desarrollar una teoría mediante el descubrimiento de amplias generalizaciones o principios. No atiende a cuestiones de la aplicación sino que el fin es formular nuevas teorías o modificar las existentes para incrementar los conocimientos. Parte de un marco teórico y permanece en él para desarrollar teorías y llegar a generalizaciones cada vez mayores.

A diferencia de los científicos, el práctico no contrasta teorías sino que las usa, como por ejemplo el docente. Vale destacar que la práctica no es equivalente al experimento.

1.2) Desde la Lingüística o Gramática Aplicada

En síntesis, como hemos visto, desde la epistemología, se distinguen investigación pura o básica y aplicada, en donde la pura puede ser teórica o empírica. En cambio, desde la lingüística los autores oponen, en una simplificación inadecuada, lingüística teórica y aplicada: quienes hablan de lingüística aplicada caen en el mismo aplicacionismo cuestionado al enfoque 'gramatical', sólo que cambian un paradigma por otro.

Precisando las delimitaciones realizadas desde la Lingüística y la Gramática, los que hablan de Lingüística Aplicada suelen ser vagos e imprecisos, oponen la gramática en general (de todos los paradigmas) al paradigma del uso y evidencian algún desconocimiento o conocimiento vago e impreciso de las teorías gramaticales –recordemos que hablar de gramática exige cierto tecnicismo–. Al contrario, quienes hablan de gramática aplicada o gramática pedagógica discuten la selección de una/s teoría/s gramaticales y se interrogan cómo hacer el paso del saber científico al escolar, y ponen en cuestión cuál de ellas elegir.

Esto es, los que excluyen la gramática se basan en la siguiente dicotomía:

- lingüística teórica/lingüística empírica.
- Lingüística teórica/aplicada

Es decir, realizan sus críticas desde un eje incorrecto ya que la oposición entre Investigación pura/aplicada no es equiparable a la teórica/empírica.

Tal estado de situación se refleja claramente en los núcleos de aprendizajes prioritarios que serían la concreción de la Investigación Aplicada en la enseñanza de la lengua materna, en donde han quedado pendientes los planteos previos a la selección de los contenidos y metodologías pertinentes para las mejoras expresivas y comprensivas orales y escritas de los estudiantes. En tales documentos, como si fuera un alfajor, se van superponiendo diferentes capas, cada una de ellas referida a un contenido de un paradigma que se corresponde SIEMPRE con la investigación básica o pura, sea teórica o empírica, descriptiva o explicativa. El avance de la propia ciencia lingüística provocó una visión simplificada de los problemas científicos en donde la aparición de una/s teoría/s determinó la desaparición de otras anteriores. En este contexto, el dominio gramatical resultó desfavorecido, sin advertirse la necesidad de una gramática aplicada y muy especialmente, una lingüística verdaderamente aplicada. Al oponer intuitivamente investigación teórica y aplicada, lo que realmente hacen es elegir una/s teoría/s que creen o sostienen como empíricas. Entonces, nunca transponen una investigación o la tornan aplicada sino que toman una ciencia (empírica) y la aplican. Esto quiere decir que pertenece tanto al campo de la investigación pura el enfoque estructural, el generativismo como la lingüística del texto y la pragmática. Todo esto da cuenta de una investigación en lingüística/gramática aplicada que no se ha erigido ni conformado acorde a los principios epistemológicos que corresponden a cualquier investigación aplicada. Lo que han hecho es, oponiendo abstracción/realidad, elegir una teoría con base empírica que tiene como meta, no ser transferida ni resolver cursos de acción, sino describir y explicar una porción del universo a fin de incrementar nuestro conocimiento. La lingüística Aplicada no será más fructífera porque se base en la Sociolingüística, Pragmática, la Lingüística del Texto, el Análisis del discurso y la Teoría de la Enunciación. Suele haber alguna oposición entre el estudio del lenguaje en sí mismo o en función del uso, en una concepción errada según nuestro modo de ver: la consideración del lenguaje –como sistema y como uso, considerando sus procesos previos y su empleo posterior– es el fin de la reflexión y el estudio lingüísticos. Claro que en realidad, no estamos coincidiendo con la propia especificación de qué significa el

estudio del lenguaje. Es decir, el lenguaje en sí mismo está tanto en el sistema como en el uso, ya que el uso está en sí en el lenguaje.

Hablar de gramática implica siempre cierto tecnicismo y especificidad, cuyo desconocimiento por parte de algunos expertos se hace evidente en algunas expresiones que relegan o directamente rechazan la inclusión del dominio gramatical; algunos de ellos manifiestan cierto conocimiento disperso o conocimiento residual, evidenciado en menciones a gramática tanto en general, como sistema de reglas –prescriptivas o descriptivas–, sin que sea problematizada la propia conceptualización de gramática o sus diferentes tendencias o paradigmas.

De nuestra parte, en la lingüística aplicada que proponemos no hay dicotomía entre gramática comunicativa, reglas y procedimientos sobre la consideración del papel de la gramática en la construcción de significados que, para nosotras, conlleva que la gramática sea algo más que un medio sino la única posibilidad para expresar significados. De este modo, el acceso a lo gramatical no es secundario sino que cumple el rol interno de realizar los significados; ellos se realizan en y por la gramática. Además, la gramática es algo más que codificación de significados: ella organiza y ordena intenciones, fines, contextos a través de las opciones que ofrece. Por nuestra parte, la aplicada tiene que tomar aportes de la investigación pura teórica y empírica// explicativa y descriptiva, agregando un criterio propio de selección que ha sido analizado en otro trabajo y que, siguiendo a Widdowson (1990) llamamos **valor de transferencia**, complementado por lo que postulamos como **la integralidad de los dominios abordados**.

I.2.) FORMA, FUNCIÓN, RELACIÓN Y GRAMÁTICA

En este apartado indagamos conceptos centrales de la Lingüística en general y de la Gramática en particular, como **forma, función y relación**, buscando caracterizar y delimitar cada uno de ellos, bajo el supuesto de que tal tarea nos permitirá articular esos términos en una conceptualización de una gramática significativa para la educación lingüística; y si bien los términos ‘forma’ y ‘función’ dan lugar a tendencias o paradigmas como ‘Formal’ y ‘Funcional’, esos aspectos no serán considerados en esta presentación.

Sabido es que tanto en la Didáctica como en otros campos se imponen nuevas perspectivas y miradas, y quedan supuestas nociones centrales que no suelen ser discutidas, a pesar de que han sido profusamente trabajadas por líneas diferentes, por lo que los términos pueden ser equívocos, ambiguos y con distintos alcances según los diferentes autores.

2.1) Forma

La acepción más corriente supone un conjunto de unidades fónicas que componen un significante (Mounin 1982); o aspecto observable del lenguaje, verificable intersubjetivamente (Lewandovski 1986). Lyons (1983) diferencia distintos valores en el término ya que es usado con sentido dispar:

- 1) Con referencia a la estructura fonológica y gramatical de una lengua, en contraste con la estructura semántica. Forma se opone así a significado.
- 2) Con referencia a la estructura fonológica, gramatical y semántica, como diferente del medio en que esa lengua se realiza. Así, se oponen forma y sustancia.
- 3) Equivalente a formalizado o explícito, en oposición a informal o intuitivo. Por ejemplo, cuando Chomsky distingue universales formales –reglas usadas por los lingüistas en la descripción de las lenguas– y sustantivos –unidades a las que se refieren los universales formales–.

4) Forma se opone a lo nocional o semántico.

En la noción de forma de Saussure y Hjelmslev aparecen distintos ejes como Material/inmaterial // sustancia/ forma, optando ambos por lo inmaterial. Al contrario, Bloomfield se refiere a forma como lo material –tangible por su rechazo a las abstracciones–, a lo que apela a fin de hallar, por generalizaciones empíricas, la regularidad en la variante. Es una materialidad metodológica. Chomsky también opera en el eje y toma forma como matemática; material/inmaterial, seleccionando lo latente, sumado a la distinción entre universales sustantivos y formales, en donde a los primeros les corresponde el contenido y a los segundos las reglas. En Halliday, forma se identifica con codificación en un nivel de abstracción en donde la forma se relaciona con lo material, imprimiendo la estructura. La sustancia, la organización y lo extralingüístico terminan integrados.

2.2) FUNCIÓN

Lewandovski (1986) señala que se trata de un concepto central en Filosofía, Teoría del Conocimiento, Lógica y Matemática, como la relación entre variables independientes y dependientes que dependen entre sí de tal modo que, modificando las primeras, se producen modificaciones en las segundas.

En el campo de la lingüística cuenta con diferentes acepciones:

- 1) Funtor/predicado: argumento/función.
- 2) Relación de dependencia
- 3) Concepto lógico relacional semántico y estructural.
- 4) Papel sintáctico que desempeña un constituyente.
- 5) Posición en que aparece una forma (Bloomfield).
- 6) Empleo del lenguaje en general.

La noción estructural de función alude a posición en Bloomfield y a relación estructural en Hjelmslev. En el generativismo, la noción de función atraviesa la teoría en diferentes niveles. En Halliday, la noción es central puesto que fundamenta la teoría global y articula el componente descriptivo de la GSF ya que ella atraviesa todo el modelo. Como en Hjelmslev, hay interrelación entre forma y función, agregando el aspecto socio-funcional comunicativo.

2.3) Relación

Dada la recurrencia en las asociaciones entre función y relación, desarrollaremos seguidamente el último término. Podemos afirmar que en el Estructuralismo la noción de relación es la hipótesis central al tiempo que principio metodológico: la descripción de lenguas diferentes procurando hallar en ellas **relaciones de diferencias**. Al contrario, en el generativismo el establecimiento de relaciones se realiza para buscar la unidad, la invariante universal del lenguaje, sobre la base de la hipótesis central de una capacidad biológica universal, lo que determina el afán de encontrar las similitudes entre las distintas lenguas, antes que las diferencias. Además, en la Gramática Generativa la noción de relación está presente en la formulación del Principio de Proyección, en la propia noción de interfaz y en las identidades profundas entre las lenguas. Para el Funcionalismo, la relación aparece representada por el lenguaje como sistema de opciones (diferenciales), rasgo que mantiene vínculos estrechos con el Estructuralismo. Sin embargo, este es complementado con el principio explicativo metafuncional que resuena en todos los niveles; en este caso, se trata de relaciones de identificación antes que de diferenciación.

Tal como hemos afirmado, el concepto de **forma** es complejo en lingüística y gramática: equivale a modo, manera, expresión, manifestación y relación, y muy especialmente, a abstracción resultado de una relación. Puede referir tanto al aspecto material del signo como al relacional: en la forma, se organizan la sustancia fónica o conceptual. También puede aludir al carácter computacional del objeto mental que es el lenguaje. Por otra parte, para distintas líneas la noción de forma es congruente con la delimitación de lengua – Saussure–; con Gramática para Hjelmslev y Halliday; y con el lenguaje en general en el caso de Chomsky. Para Hjelmslev, sin forma no hay lingüística ni gramática. Para Halliday, lo que diferencia las distintas fases del lenguaje es la forma, como una pre-forma en el lenguaje del niño, en donde se equipara sonido y referente, estructurada en el lenguaje del adulto por la forma.

Forma es una de las características fundamentales del lenguaje en tanto ella:

- 1) Expresa funciones.
- 2) Expresa significados.
- 3) Organiza las sustancias.
- 4) Materializa los significados. Pero también es forma en la medida en que materializa el sistema de opciones en el sentido de elecciones de unidades y relaciones en un discurso.
- 5) Materializa el significado y la ideología, que se hace patente a través de las formas.

Chomsky plantea una forma semejante en diferentes lenguas: a uniformidad de pensamiento corresponde uniformidad de molde. La forma se proyecta sobre el pensamiento como una red proyecta su sombra sobre una superficie indivisa.

En cuanto a la noción de función, dejando aparte a la Lingüística Sistemico Funcional ya que la noción allí adopta características más generales, la mayoría de los autores asocia el término con el rasgo de **relación, noción central y directriz** de la Lingüística del siglo XX, variando el contenido y naturaleza de los elementos que se relacionan. El carácter relacional se constituye en fundamento en Saussure, por ejemplo, con la noción de valor. En Hjelmslev se manifiesta en la concepción del lenguaje en sí. En el Estructuralismo norteamericano se hace evidente en los mecanismos y procedimientos para la descripción – inventario- de unidades. Por parte del Generativismo, se expresa en varios aspectos: en la propia concepción modular de la mente y del lenguaje, en los vínculos entre los submódulos y en la noción de interfaz que es un lugar, un punto o una zona de encuentro, de contacto o de interacción entre dos sistemas independientes y, por lo general, de naturaleza distinta, una frontera común entre dos sistemas, que permite la transferencia o flujo de información y comunicación en las dos direcciones. En Chomsky (1999), léxico y sintaxis son los componentes básicos de la gramática: toda teoría gramatical ha de contar por lo menos con un léxico o vocabulario, donde aparezcan listados los elementos léxicos y funcionales de una lengua, y un sistema computacional o sintaxis, que opere con los elementos del léxico para construir unidades gramaticales más grandes: sintagmas y oraciones. Por último, en Halliday se hace patente en la relación entre la delimitación de las funciones que ‘resuenan’ a lo largo de los distintos sistemas de organización gramatical y en los significados articulados en contextos.

Hemos dicho ya que esta indagación es realizada en el marco de la necesidad de una delimitación de gramática pensada para la enseñanza de lo que concluimos la primacía en la relación entre el dominio gramatical, discurso, contexto y dimensión socio-ideológica, concibiendo la **gramática** como **forma, función y significado en relación**, entre unidades pertenecientes al sistema y con otras de naturaleza extralingüística.

Sostenemos, entonces, que el lenguaje es relación, caracterización que alude al modo de existencia y de funcionamiento del lenguaje en el dominio gramatical: relaciones dentro del propio dominio pero también con y entre dominios, marcos.

Las consideraciones anteriores nos han conducido a una delimitación de gramática como **forma [material y organizadora] y relación**. Con más precisión, por gramática entendemos una **Forma material y organizadora de unidades expresivas (forma material), de referencias, significados e intenciones que opera con un principio relacional en el sentido de:**

- 1) **Relación interna entre los elementos de un nivel².**
- 2) **Relación entre unidades o elementos con formas de otros niveles.**
- 3) **Relación de elementos con otros del contexto.**

Esta posición de una concepción relacional del lenguaje reside en la consideración de éste como sistema de opciones en donde la Morfología es la forma material relacional; la Sintaxis contiene formas esquemáticas relacionales³; y la Léxico-semántica implica referencialidad relacional. Queda, luego, la instancia en que estas formas de distinta naturaleza, se relacionan entre sí. La morfología tiene materialidad, el léxico tiene referencia o contenido y la sintaxis es la más abstracta ya que se conforma de esquemas y no tiene contenido en sí misma sino que lo adquiere por las propias relaciones.

De estas consideraciones puede derivar una propuesta de trabajo de enseñanza de la gramática que tenga en cuenta el rasgo central del lenguaje –el relacional– y la diferente naturaleza de la información, en una progresión metodológica que evite los conglomerados que caracterizan a enfoques actuales que se caracterizan por no fijar niveles.

De los tres términos considerados –forma, función y relación– el último, tiene mayor alcance: por un lado, es de naturaleza epistemológica ya que opera para la delimitación del objeto, pero por el otro, también funciona como principio metodológico en donde forma parte del aparato descriptivo, puesto que delimita el modo de existencia del objeto. En cuanto a los otros términos, forma y función, o bien funcionan epistemológicamente (forma) o descriptivamente (función).

En el Estructuralismo, se trata de relaciones lineales y no jerárquicas, como dispositivos para identificar y clasificar unidades. Como veremos más adelante, el Estructuralismo, por su propia naturaleza descriptiva, aporta instrumentos y técnicas para la descripción del objeto, como teoría metodológica. Por su parte en el Generativismo, se trata de relaciones jerárquicas y transversales entre los elementos del modelo (módulos interconectados). En la Sistémico-Funcional, se evidencia en la noción de relación intervienen elementos del contexto, en consonancia y redundancia con el principio metafuncional.

² No nos concentramos en las relaciones de las unidades lingüísticas y otros ámbitos no lingüísticos como los psicológicos, por ejemplo.

³ Por eso, la gramática o lingüística textual es relacional esquemática, equivalente a la sintaxis oracional.

II. LA GRAMÁTICA Y SUS ENFOQUES

II.1) DOMINIO GRAMATICAL

Indagamos **acerca del dominio gramatical** basados en conceptos centrales como **forma** y **función**, como articuladores de una concepción del lenguaje; seguidamente, examinamos la delimitación de gramática en general, sus constituyentes y el tipo de información que contiene cada uno de ellos, bajo el supuesto de que tal tarea nos permitirá articular esos términos en una conceptualización de una gramática significativa para la educación lingüística, a través de una recorrida histórica de la mano de autores representativos, tarea que nos permitirá deslindar el *lenguaje*, la *lengua* y la *gramática*, buscando tomar una posición y relacionar qué implica y qué lugar corresponde a cada uno en la enseñanza y en la Didáctica de la lengua.

Lyons (1993) se refiere a diferentes alternativas para estudiar la lengua: según puntos de vista (general o teórica) o en función de un interés especial, lo que lo lleva a distinguir Macro y Microlingüística, diferenciadas según un enfoque más estricto o amplio. La micro se ocupa tan sólo de la estructura de los elementos lingüísticos: “*Constituye el núcleo medular de la lingüística y lo que le confiere unidad y coherencia*” (1993:31). A su vez, la subdivide en Partes, delimitadas según el tipo de unidad que las ocupa: Fonética, Fonología, Morfología, Sintaxis y Semántica se ocupan del sistema. La Macro se ocupa de todo lo que pertenece de algún modo al lenguaje y a la lengua, por lo que sus disciplinas constituyen zonas interdisciplinarias, como es el caso de la Psicolingüística, Sociolingüística, Neurolingüística, Antropología Lingüística, por citar sólo algunas.

Respecto de Crystal (1994), en la estructura del lenguaje distingue componentes que son diferentes facetas que reciben el nombre de niveles de organización lingüística. Son distintos puntos de vista sobre el funcionamiento de la estructura del lenguaje. Cada nivel funciona de modo independiente primero, y relacional después. Cada uno de ellos tiene su objeto, términos técnicos y métodos propios, y da lugar a las Ramas, equivalentes a las Partes de Lyons. La Morfología y la Sintaxis, integrantes de la Gramática como Rama, son sus subcomponentes. En otra oportunidad, define una Rama como Campo. Al igual que Lyons, distingue, aunque no siempre de modo coherente, Macro por una concepción amplia de la investigación lingüística que incluye la Sociolingüística y la Psicolingüística, como campos interdisciplinarios. Y atribuye a la Microlingüística el rasgo de estudios detallados de los datos lingüísticos. Habla de Dominio al definir Lingüística como ciencia o disciplina académica y no sabemos si es una nominalización o si contiene el rasgo de espacialidad.

Fernández Pérez (1999) diferencia el objeto que, delimitado y perfilado según una visión particular a partir de la materia, conduce al saber especializado –producto de la observación y no de la ejecución como hablantes–. Los objetos pueden ser fónicos, sociolingüísticos, sintácticos, pragmáticos. Las pautas para delinear y definir los objetos de estudio se identifican por medio de distintas técnicas: disección y segmentación en Fonética, aislamiento de afijos por ocurrencia sistemática en Morfología; otros objetos han sido elaborados a través de procesos de abstracción e idealización, como es el caso de la Sintaxis. Las divisiones tienen en cuenta las constituciones internas de las lenguas como Fonética, Fonología, Gramática, Morfología, Sintaxis, Semántica y/o Lexicología. El criterio con el que opera es **estructural**. Divide Gramática por las diferentes *escuelas* que contiene. También distingue Ramas, según coordenadas externas como Psicolingüística,

Sociolingüística, Neurolingüística, Pragmática. Aquí opera con un criterio **existencial**. La Socio y Pragmática también son marcos, campos y corrientes como así también la Lingüística del Texto. Tanto las divisiones como las ramas tienen objetos de estudio definidos y pueden coincidir en objetivos y metodología, que también reciben la denominación de tendencias.

1.1) Planos y componentes del dominio gramatical

En este apartado abordamos las diferentes perspectivas en cuanto a componentes y organización del lenguaje en general y de la gramática en particular.

Hjelmslev sostiene que en toda lengua podemos distinguir dos planos; el de la *expresión* y el del *contenido*. La expresión se realiza por medios físicos u fisiológicos y el contenido se refiere a los conceptos infinitos de la mente humana (Alarcos Llorach, 1969). Una segunda distinción se hace necesaria: la de forma y sustancia, ambas están presentes en los dos planos mencionados. En el plano del contenido, la *forma del contenido* es independiente de él, con el que mantiene una relación arbitraria; la *sustancia* del contenido (el sentido, lo designado) es ‘conformada’ por la forma. “*Lo que importa en el signo lingüístico es, naturalmente, la forma del contenido, ya que la sustancia es la misma, sea cual fuere la forma.*” (Alarcos Llorach, 1969: 20-21). Respecto de la Gramática, ella contiene las **formas del contenido**.

El componente o nivel corresponde a la naturaleza del objeto de estudio. Así, los componentes sonoro, gramatical y de significado, que dan lugar, según diferentes perspectivas, a la Microlingüística según Lyons (1983). Los componentes se subdividen en estratos (Lamb, citado por Kovacci, 1977) o niveles (Benveniste, 1978). No hay acuerdo acerca de las diferentes denominaciones de los componentes y niveles, y su inclusión, primero en la Lingüística y luego en la Gramática. Así, podemos distinguir, siguiendo a Crystal (1994:83), diferentes modelos:

| Niveles | Componentes |
|----------------|---|
| Dos niveles | forma y significado |
| Tres niveles | pronunciación, gramática (sintaxis) y significado (semántica); |
| Cuatro niveles | pronunciación (fonética y fonología), gramática y significado (semántica) |
| Cinco niveles | sustancia (fonética); forma (fonología, gramática y léxico); contexto (semántica) y situación extralingüística |
| Seis niveles | Medio de transmisión (fonética y fonología), gramática (morfología y sintaxis) y significado o semántica (léxico y discurso). |

1.2) Los componentes de la Gramática

Brevemente caracterizaremos a los componentes de la Gramática: Morfología, Sintaxis, Léxico y Semántica. La división tradicional ha subdividido la Gramática en *Sintaxis* y *Morfología*, aunque en las tendencias más actuales se ha tendido a la inclusión de Léxico y Semántica.

De modo general, la **Morfología** se ocupa del inventario de morfemas de una lengua, la formación de las palabras y el estudio de las categorías gramaticales –como caso, género, número, tiempo, aspecto, modo, voz–. En la Gramática Tradicional, Morfología es el

estudio de las formas, de las alteraciones formales de las palabras y de las formas de flexión (conjugación y declinación) y de las clases de palabras (sustantivo, adjetivo, verbo, etc.). Según Mathessius (1980), es el estudio de la estructura, función y distribución de los morfemas, el análisis de la estructura interna de las palabras y el sistema de las categorías gramaticales.

Para Francois (1973), la Morfología, que toma como unidad de base el monema, siguiendo a Martinet (1965), constituye el estudio de todas las variaciones del significante a las que no corresponden variaciones del significado. Pero la terminología tradicional añade que la morfología se ocupa de la palabra, y la sintaxis de las relaciones entre palabras. Respecto de la oscuridad de la noción de palabra en el sentido de falta de aplicación universal, deberá seleccionarse el término de 'morfema' y descartar, al menos provisoriamente, el de palabra. La palabra es la denominación tradicional para una unidad que constituye un tipo de realidad intermedia entre el monema y la frase. Parece más bien que se trata de un tipo de unidad útil o necesaria para describir tal o cual lengua, y no de una realidad característica de toda lengua que siempre pueda definirse con claridad, como el monema, excepto, si nos decidimos a dar a la palabra una definición arbitraria como "unidad léxica", que no abarcará todo lo que "palabra" abarca de ordinario. No se puede definir la palabra por su unidad o su papel semántico.

Lamb (citado por Kovacci, 1977), hace referencia al estrato morfológico, cuyo objeto de estudio (Morfología) corresponde a las unidades que se combinan para formar palabras que pueden dividirse en cadenas relacionadas, con significado. El estrato establece y describe las reglas de la distribución de los alomorfos de un morfema cuando se combinan con los de otros morfemas para formar palabras.

La **Sintaxis** tiene a su cargo el estudio de las combinaciones de palabras en frases. Es la parte de la gramática que regula la ordenación conjunta de los elementos, considerando las relaciones funcionales que entablan entre ellos.

Se refiere al estudio de las relaciones entre las unidades (monemas o grupos que funcionan como monemas), que hacen que ellas constituyan un enunciado.

Desde el momento en que la especificidad del mensaje requiere la combinación de un mayor número de términos, se hace necesario utilizar procedimientos particulares para señalar sus relaciones. Francois (1973), intenta precisar mejor las relaciones entre sintaxis y semántica. El punto de partida es la independencia: las reglas de agrupamiento pueden permitir la constitución de enunciados correctos, pero a los que no se les encomienda el menor sentido. Dos enunciados pueden ser semánticamente parecidos y sintácticamente muy diferentes. No hay razón a priori para considerar que el orden del significado pueda ser parangonado con la organización sintáctica. Pero debido a un gran número de razones será raro poder hallar una correspondencia estricta entre sintaxis y semántica.

Para Lamb (citado por Kovacci, 1977), el estrato sintáctico es el objeto de estudio de la Sintaxis, que considera las reglas de combinación de palabras como unidades significativas o lexemas, formadas por uno o más morfemas. Más precisamente, se ocupa de los mecanismos de combinación que operan en la formación de construcciones oracionales, principios (o reglas) que impiden la formación de enunciados agramaticales. En este estrato es importante la noción de función, definida por las relaciones que palabras o lexemas contraen en el sintagma. En sintaxis, las palabras interesan como clases funcionales; es decir, para cumplir ciertas funciones. Entre estas clases de palabras figuran sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio. Resulta central también la relación entre ciertos morfemas como

femenino, masculino y número, los que, al aplicarse reglas de concordancia, operan funcionalmente.

El **léxico** suele ser definido por oposición a la gramática, como un campo abierto opuesto a un sistema cerrado. La nómina de los elementos que componen el léxico es teóricamente ilimitada, en tanto que la gramática está constituida por un conjunto de pequeños sistemas en cuyo interior se oponen unos pocos términos: en el sistema del número, un singular, un plural y eventualmente un dual, por ejemplo.

Esta nómina es abierta, se enriquece de manera constante para responder a nuevas necesidades. En cambio, un sistema gramatical es cerrado, no penetran en él con facilidad nuevos elementos. La palabra sistema aplicada al léxico no abarca la misma realidad que cuando se la aplica a la gramática. En el léxico las relaciones entre los términos son mucho más flexibles.

Los elementos léxicos poseen una función significativa, como los elementos gramaticales, pero la significación no es del mismo tipo en ambos casos. Algunos definen la gramática como el dominio de lo general y el léxico como el dominio de lo particular, oposición con un valor relativo. Una característica propia de los elementos léxicos es su función de designación o de denominación, es decir, el hecho de aplicarse a entidades de la experiencia que no tienen existencia independientemente de su expresión en la lengua y que no se presentan de idéntica manera en los léxicos de las diferentes lenguas. El hecho de que lo fundamental de las significaciones se encuentre en los elementos léxicos, da al vocabulario una particular importancia. Las características gramaticales que se añaden a las bases léxicas pueden, en el límite, desaparecer sin hacer ininteligible el mensaje. El aspecto inverso –la gramática sin el léxico– es inconcebible.

En cuanto a la **Semántica**, sin ingresar en las discusiones teóricas que suscita, ella es el estudio del significado en el lenguaje. El problema es qué es el significado ya que el término puede tener diferentes valores:

- a) como "querer decir";
- b) como "tener la intención de manifestar";
- c) como "ser equivalente a".

Para Bréal (1911), la Semántica se ocupa del conjunto de leyes que regulan transformaciones del sentido y la elección de expresiones nuevas. Otros autores aluden al nivel o aspecto del análisis donde se estudian relaciones entre unidades lingüísticas con los objetos o procesos que representan (Semántica Lógica: referencia; semántica referencial). En tal sentido, implica el abordaje de cómo las secuencias lingüísticas se refieren al mundo comunicable. También aparece como el estudio empírico del significado o contenidos de significados lingüísticos y sus combinaciones y el módulo de la Lingüística que estudia recursos léxicos en el sistema.

Núñez del Teso (1996) especifica que es el estudio de estrategias del hablante para organizar la información en secuencias lingüísticas y los mecanismos de descodificación que usan los receptores para actualizar información explícita e implícita. Dentro de esta línea, se hace especial hincapié en las categorías de información implícita como implicación semántica, presuposición semántica y pragmática.

A lo largo de la tradición de los estudios lingüísticos y gramaticales siempre han sido identificadas Lingüística –lenguaje– y Gramática, a punto tal de que se habla de Gramática Tradicional, englobando un conjunto de autores a lo largo de un extenso período temporal,

que incluye problemas gramaticales y lingüísticos. Lo mismo ocurre con la lingüística estructural que, si bien contiene planteos que exceden a lo gramatical, el énfasis asignado a ese dominio determina que en muchas ocasiones se homologuen lingüística y gramática estructural. De parte de Chomsky, el lenguaje como propiedad mental del cerebro/especie humana se especifica en la Gramática. Respecto de Halliday, la Gramática Sistémico-Funcional es una parte, congruente y articulada de la propuesta lingüística: los sistemas semántico y léxico-gramatical son sistemas simbólicos de decodificación de significados. La relación entre léxico-gramatical y semántica es natural, por lo que es difícil dividirlos. Precisamente, Halliday habla de gramática funcional porque es una gramática orientada a la semántica. La semántica no puede ser disociada de lo que el hablante hace con los significados lingüísticos, lo que determina que la semántica sea una interfase entre el contexto y el sistema léxico-gramatical. La misma homologación hallamos en la enseñanza de la Lengua, en donde generalmente se asocian Lengua y Gramática, pero tal identificación se realiza desde una concepción estructural que excluye el significado.

Las distintas perspectivas gramaticales adoptan, en consecuencia, posiciones que resaltan:

- La centralidad de la Gramática respecto de la lingüística, representada por la Gramática Tradicional, Estructuralismo y Generativismo.
- El carácter autosuficiente de la Gramática –‘*sui generis*’, Hjelmslev (1971:15)–, especialmente destacado en el Estructuralismo pero también en el Generativismo.
- El carácter constitutivo de la Gramática, atravesado por otras dimensiones, como la socio-cultural (Funcionalismo), biológica (Generativismo) e histórico-social (Tradicional).

Desde nuestra perspectiva de **Gramática**, ella no se restringe sólo a la **morfosintaxis** sino que comprende distintos aspectos de la lengua como **morfología, sintaxis y el componente léxico-semántico** que, más que un nivel propio, atraviesa los demás niveles, interrelacionándose todos en diferentes grados como fenómenos estructurales, así como en los hechos de habla, en los textos o discursos (Kovacci, 1986). Por lo tanto, los dispositivos gramaticales conforman no sólo la base para la constitución del sistema, sino también para su uso por parte de los hablantes. Esto es, nuestra perspectiva funcional determina que ampliemos la mirada morfológico-sintáctica a la léxico-semántica.

Nosotras optamos, para la enseñanza, por que se privilegie la relación entre el dominio gramatical, discurso, contexto y dimensión socio-ideológica, concibiendo la **gramática** como **forma, función y significado en relación**, entre unidades pertenecientes al sistema y con otras de naturaleza extralingüística. Sostenemos, entonces, que el lenguaje es relación, caracterización que alude al modo de existencia y de funcionamiento del lenguaje en el dominio gramatical: relaciones dentro del propio dominio pero también con y entre dimensiones, marcos.

Para cerrar este apartado, queremos recuperar la noción de relación, Gramática y reglas. En este contexto, una visión gramatical ha sido criticada: el Estructuralismo taxonómico de EEUU, una de las fuentes de nuestra gramática estructural en la educación argentina. Volvamos a convenir que en muchas ocasiones las críticas a esta mirada taxonómica provienen de especialistas en lingüística con escasa formación gramatical en las diferentes perspectivas. De allí que tanto las propuestas como las críticas suelen carecer de solvencia empírica y teórica porque hablar de gramáticas, teorías y conceptos gramaticales requiere

de cierto tecnicismo que provee la formación específica. Vale destacar que en algunos casos se refieren a conceptos como existentes en sí mismos como *gramática, oración, palabra, sustantivo*, por un lado, sin problematizarlos; por el otro, sin diferenciar que superponen terminología y nociones que provienen de múltiples conceptualizaciones de distintas escuelas o corrientes científicas que las emplean en un diseño teórico cuyas partes se encuentran relacionadas.

Si bien el afán clasificatorio del Estructuralismo merece ser observado en la medida en que él resultó ser el punto de partida y de llegada de toda indagación lingüística y de la educación, acordemos en que es muy difícil no asumir el carácter taxonómico en el abordaje del objeto gramatical. Si el lenguaje es, esencialmente, relación entre elementos, esas relaciones están reguladas, ya sea por reglas prescriptivas –Gramática Tradicional–, descriptivo-metodológicas –gramática estructural– o explicativo-epistemológicas y descriptivo-metodológicas –Gramática Generativa–. Es decir, el objeto lenguaje **es y se constituye** sobre la base de una regulación o combinatoria regida que nunca es azarosa; en tal sentido, la heterogeneidad, la multiplicidad e infinitud del *uso* es resultado de las posibilidades combinatorias establecidas en el sistema. Agreguemos en tal sentido que para Rothery (2012) también el generativismo es prescriptivo ya que prescribe lo que es imposible decir en términos de agramaticalidad.

Asumiendo entonces que el lenguaje es relacional y que él se constituye por distintas reglas, distinguimos alcances, funcionamiento y aspectos que involucran las reglas tal como ellas han sido formuladas en teorías gramaticales como la Tradicional, Estructural y Generativa⁴.

Desde la Gramática, las reglas han sido consideradas como un como deber ser/hacer en el caso de la Gramática Tradicional, como aspecto intrínseco del objeto –gramática estructural- y como instrucciones que restringen la posibilidad de que resulten oraciones gramaticales (Gramática Generativa).

Por otra parte, en la Gramática Tradicional las reglas son exteriores al individuo, producto de una convención. En el caso del Estructuralismo, las reglas son propias del sistema, no importando el sujeto ni el individuo. En cuanto al Generativismo, se trata de reglas internas al sistema y al individuo como representante de un universal.

Respecto la finalidad de las reglas, podemos distinguir:

- En la Gramática Tradicional es difundir e imponer el uso correcto de la lengua –y de la gramática–. Entre los usuarios del lenguaje hay una disparidad: se distinguen entre los que saben y aquellos que no saben. Así, la tarea de la gramática es que todos dominen esas reglas, por lo que se privilegia entonces una finalidad práctica y extracientífica.
- En la Gramática estructural la meta del ‘descubrimiento’ de las reglas es dar cuenta de la propia naturaleza del objeto, cuya finalidad científica fundamental es describir esas propiedades –científico-descriptiva–.
- En cuanto a la Gramática Generativa, la propia naturaleza del objeto, derivada de la gramática como una propiedad de la mente, determina la existencia de algún principio de regulación. En el caso del Generativismo hay un desplazamiento de las reglas a los

⁴ No nos detenemos en la Gramática Sistémico-Funcional ya que las reglas funcionan de modo similar al estructural.

principios a fin de diferenciarse de la lengua (Externa o exterior del Estructuralismo), como así también porque las reglas son locales y los principios son universales. Resulta entonces que la finalidad es epistemológico-explicativa (principios) y descriptivo-metodológicas (reglas y criterios). En síntesis, aunque el Generativismo ya no apele al nombre de reglas y transformaciones –término bien estructural tomado de Harris–, la noción está supuesta en términos como ‘principios’, criterios, regla. Pero aunque el alcance sea diferente, lo que une a reglas y principios es que se trata de enunciados que definen, delimitan y especifican las relaciones entre los elementos. No se trata de la oposición entre reglas y no reglas, sino de cómo operan y la finalidad que presentan en cada modelo.

Considerando la trayectoria de las reglas –asociado con la finalidad y la epistemología y metodología adoptadas por cada línea–, resulta que en la Gramática Tradicional, el orden es descendente: de las propiedades del objeto a su empleo en situaciones concretas. En el Estructuralismo, se privilegia inicialmente un orden ascendente, en donde, desde un corpus de datos, se infieren, por generalización empírica, las propiedades regulares –regidas– del objeto. Por último, en el Generativismo, las regulaciones operan en una trayectoria descendente: desde el modelo formulado a su contrastación en un corpus ejemplar.

Respecto del carácter metodológico o epistemológico de las reglas, como corresponde a una teoría metodológica como el Estructuralismo, ellas operan para poder describir cómo funciona el objeto, de allí de su carácter metodológico, mientras que en el generativismo los principios operan en un plano más general: desde una concepción global del objeto, se infieren los principios, criterios y reglas que garantizan tanto la combinatoria como la producción de oraciones gramaticales. Esto es, en el Estructuralismo las reglas tienen alcance descriptivo. Y si bien en la Generativa también operan a ese nivel, tales restricciones se justifican de acuerdo con una determinada concepción del objeto, que se proyecta en las reglas.

Con relación al carácter de las reglas, según ellas sean de menor o mayor amplitud o alcance, como así también la relación entre ellas, resulta que en la Gramática Tradicional el alcance de las reglas es parcial y local: afecta a fenómenos particulares, sin que puedan inferirse reglas más generales. Por su parte, en el Estructuralismo podemos distinguir reglas globales o generales –que respetan el principio relacional–, que se concretan en reglas parciales. Lo mismo ocurre en el generativismo: hay principios –de alcance universal, con carácter explicativo–, y criterios y reglas de alcance local.

Con respecto a la relación entre las reglas, en la Tradicional ellas funcionan en fenómenos particulares; esto es, las reglas no interactúan entre sí; en el Estructuralismo las reglas se vinculan por el principio de relación *parte/todo*, que permite articular reglas generales y reglas particulares. En el Generativismo, principios, criterios y reglas permiten articular los diferentes componentes de la Gramática, por lo que las restricciones y regulaciones interactúan entre ellas.

En un marco más general, de lo anterior podemos concluir que el generativismo puede ser transferido a la enseñanza, siempre y cuando sea manejado el inventario suministrado por el Estructuralismo. La potencia del generativismo reside en que permite acceder a una descripción sintáctica jerárquica que confluye con la información semántica. La limitación

del Estructuralismo en términos de descriptivismo es, en realidad, el problema de la reducción al inventario.

Si miramos los tres modelos en una progresión histórica, ellos siguen el camino de la ciencia:

1. Exploración algo desarticulada: perspectiva tradicional.
2. Descripción: Estructuralismo.
3. Explicación: generativismo.
4. Transferencia: Sistémico-Funcional

La Gramática Tradicional se ocupó del inventario de las formas correctas y aisladas del sistema del que forman parte. Por su parte, la Gramática estructural se concentró en el inventario de las formas existentes, tarea que se convirtió en un fin en sí mismo, congruente con su hipótesis central y carácter de teoría metodológica. En la Generativa, el inventario y la descripción están al servicio de la explicación causal. Respecto de la Gramática Sistémico-Funcional, el inventario y la descripción están al servicio de una explicación funcional, hecho que se encuentra relacionada con su carácter ‘transferencial’.

Como hemos dicho, las distintas tendencias representan el camino de la indagación científica, que opera, según sostenemos, por acumulación, lo que determina que resulte muy difícil optar por una de ellas y excluir las otras. De tal dificultad da cuenta una mirada histórica de la enseñanza de la gramática, con inclusiones terminantes –‘una’ teoría gramatical de entrada y solo una-, exclusiones –enfoque comunicativo sin gramática- y los vaivenes que se proyectan hasta la actualidad.

II.2) ENFOQUES Y TEORÍAS GRAMATICALES

En esta oportunidad realizamos un análisis contrastivo de tres teorías gramaticales, que han marcado los derroteros en la investigación lingüística y/o gramatical del siglo XX, como la estructural, la Generativa y la Sistémico-Funcional. Vale destacar que también incluiremos consideraciones generales referidas a la Gramática Tradicional.

La Gramática puede ser entendida como disciplina lingüística que estudia el significado de las estructuras, funciones y categorías de una lengua- básicamente su morfología y su sintaxis-, es una ciencia fundamentalmente descriptiva, especialmente en el Estructuralismo. Se trata, en este caso, de la gramática del español, elaborada para el conocimiento metalingüístico de los hablantes nativos. Sin embargo, a lo largo de su historia, los criterios que los gramáticos han expuesto para la descripción, tácita o explícitamente, difieren entre sí en muchos aspectos (Lyons, 1993). Es decir, se observa un panorama con objetivos, perspectivas y métodos muy diversos de los funcionalistas o el funcional-comunicativo, que trabaja la sintaxis como un nivel inferior dentro del significado pragmático de la oración.

Vale destacar, además, la escasez de material que aborde contrastivamente y en profundidad las teorías estructural, Generativa y Sistémico-Funcional. Los libros técnicos se dedican casi exclusivamente a una de las teorías y se refieren a las otras para destacar sus limitaciones, suponiendo sus características y principios. Por ejemplo, el generativismo versus el Estructuralismo, donde se dan por supuestos los rasgos del último; otro caso está representado por la oposición funcionalismo y generativismo, con idéntica mecánica.

Además, las confrontaciones suelen plantearse en el plano epistemológico y no en el metodológico-descriptivo o en lo que Chomsky (1977) denomina adecuación descriptiva. Señalemos que hay un material que aborda contrastivamente los tres enfoques como es el caso de Manoliu (1973), análisis en el que sostiene que tanto Estructuralismo como generativismo y funcionalismo coinciden en su adhesión ‘estructural’ desde un planteo más general. La carencia antes mencionada determina que procuremos un análisis en el que sinteticemos, del modo más exhaustivo posible, las categorías analíticas, los subdominios, alcances y limitaciones, considerando muy especialmente los supuestos de la dotación descriptiva de cada enfoque.

Respecto de las fuentes para la determinación de las categorías analíticas, se trata de un aspecto relevante que merece tres consideraciones. La primera, la selección de la fuente o referente de la teoría gramatical. Los tres enfoques seleccionados coinciden en la variedad de autores y tendencias internas. La opción por uno de ellos no resulta sencilla; sin embargo, destaquemos que hemos seleccionado materiales para el español, Así, resulta representativa O. Kovacci (1990-1992) para el Estructuralismo; V. Demonte (1991) para el generativismo; y Fernández-Ghío (2008) para la Sistemico-Funcional. Resaltemos que las tres autoras mencionadas no han elaborado una teoría sino que las han traducido y sistematizado en algunos aspectos. La segunda tiene que ver con que la información suministrada por las autoras será complementada con otras fuentes, proveniente de especialistas como Newmeyer (1990) para el generativismo y su relación con el generativismo y Nichols (1984) y Givon (1995) para el funcionalismo. Apelar a fuentes complementarias se relaciona con que gran parte de las fuentes específicas no hacen alusión a determinados que operan en las categorías analítico-descriptivas de las teorías. El tercer punto se vincula con que pretendemos ofrecer una síntesis lo más completa posible de las diferentes descripciones del español que pueden funcionar como un insumo o material de consulta para los docentes que no siempre cuentan con la formación suficiente como para moverse de una teoría a otra.

2.1) Gramática Tradicional

Basadas en Lyons (1983) realizaremos una presentación somera ya que la Gramática Tradicional (GT) es más compleja y han desaparecido fuentes. Señalemos su surgimiento en Grecia, en el siglo V A.C., concebida como una parte de la Filosofía, que abordaba una problemática general sobre la naturaleza y el mundo.

En la perspectiva tradicional, la Gramática ha sido definida como el “*arte de escribir*”, “*estudio completo del lenguaje*”, “*estudio de la flexión y la sintaxis*”, entendiéndose por flexión el análisis de la estructura interna de la palabra, y por sintaxis el estudio de la combinación de los signos. Podemos entender también por gramática un manual o libro que describe las construcciones de una lengua o establece normativamente como válidas determinadas formas de uso.

La Gramática Tradicional tuvo como nota distintiva la exaltación de la lengua escrita, más precisamente literaria, el análisis de los textos clásicos para evitar la corrupción a que podía llevar la lengua hablada por los ignorantes. La lengua escrita fue su único objeto de estudio, a punto tal que algunas definiciones destacan la Gramática como el arte de la escritura.

También recibió el nombre de gramática normativa o prescriptiva ya que se ocupa de establecer reglas y normas que determinan las formas correctas en el uso. Parte de la suposición de que el lenguaje escrito es puro y que todo cambio en el sistema lingüístico implica corrupción. Esta línea tradicional además mantuvo fuertes lazos con la lógica en virtud de la vinculación entre las categorías aristotélicas y la Gramática Tradicional.

También recibió la denominación de lógica la tendencia instaurada en el siglo XX, no tradicional, basada en la lógica formal.

Uno de los avances fundamentales de la Gramática Tradicional fue la determinación de las categorías gramaticales. Por ejemplo, el nombre y el verbo son definidos como categoría de predicación. Así, sujeto es de lo que habla la predicación; predicado es lo que se dice del sujeto. Estas categorías se determinan desde el punto de vista lógico, en el marco de la proposición.

La Gramática Tradicional medieval constituye una teoría filosófica de las partes del discurso. Es especulativa en la medida en que la lengua refleja la realidad. Por otro lado, Bacon (citado por Lyons, 1983) establece como principios de la GT, primero, que la Gramática es sustancialmente igual en todas las lenguas, aunque puedan variar accidentalmente; segundo, si no se puede hablar otra lengua, es por las palabras y sus formaciones, que son hechos accidentales a la gramática. Todas las lenguas tienen palabras para los mismos conceptos y todas las lenguas representan las mismas partes del discurso y categorías gramaticales.

Durante el Renacimiento se estudian las lenguas vulgares pero no se niega la universalidad de los escolásticos. En este período se da la gramática especulativa con la escuela de Port Royal en el siglo XVII, que sostiene que el lenguaje es producto de la razón, por lo que las diferentes lenguas son variantes de un mismo sistema lógico racional más general, en una perspectiva esencialmente nocional. Parte del supuesto de que existen categorías universales extralingüísticas independientes de los hechos más o menos accidentales.

La Gramática Tradicional fue objeto de críticas y reivindicaciones. Newmeyer (1980) destaca cuestiones como que se trata de una gramática pre-estructural, antigua gramática escolar que dependía de la lógica aristotélica y también de posiciones psicologistas en el tratamiento de la palabra y el análisis de las formas según el esquema sujeto/predicado. Además, es una gramática unida a la filosofía, la literatura, a la lengua escrita, normativa. En cuanto a sus descripciones de base -y sus caracterizaciones- derivaban del latín. Al tiempo que no delimitaban análisis sincrónico/ diacrónico y mezclaban criterios funcionales, formales, semánticos. Evidencian fuerte dependencia de la lógica tradicional y apelan a la realidad extralingüística para la determinación de las unidades lingüísticas, por lo que carece de observaciones formales y de reglas o principios para expresar hechos generales. Por último, Newmeyer expresa que la GT expresa de forma incompleta, deformada y asistemática sus observaciones.

Sintéticamente podemos afirmar que la información léxico-semántica fue crucial en la Gramática Tradicional en el marco de las vinculaciones entre el lenguaje, la lógica y las estructuras del pensamiento; pero este énfasis no fue organizado ni sistematizado ya que la Gramática asumió lo léxico-semántico como central y condicionante de la información sintáctica. La principal limitación de la GT residió en la centralidad de la información léxica, su falta de organicidad y los límites difusos con la sintáctica.

En la actualidad es reivindicada de la mano de Chomsky (Newmeyer, 1980) porque contiene información valiosa: sus intuiciones son básicamente correctas, aunque resulten insuficientes para explicar muchas regularidades.

2.2) Gramática Estructural

Recibe este nombre la totalidad de estudios elaborados sobre la hipótesis de que es científicamente legítimo describir el lenguaje como estructura. Se trata de una corriente

posterior al idealismo en Lingüística, que enfocaba sus estudios hacia la historia de la cultura, crítica literaria o la biografía espiritual del hablante.

La noción de modelo, central en esta línea, es usada en distintas ciencias. En Lingüística, el modelo representa las funciones sintácticas por fórmulas. Cuando se intenta reconstruir en el laboratorio un modelo de hablante u oyente, aparece un uso heurístico de los modelos para la descripción de los hechos lingüísticos (Manoliu, 1979). Recurrir al modelo implica suponer una analogía entre dicho modelo y determinados aspectos del fenómeno, abstrayendo sólo lo pertinente que es lo general, supuesto diferente al de la Lingüística anterior a Saussure (1976), que estudiaba lo particular. Lepschy (1971) justifica la generalidad: no hay conocimiento científico si no es por la analogía entre elementos diferentes por medio de la abstracción. Para Bierwisch (1983), el Estructuralismo es una ciencia experimental fundada teóricamente, que convierte a la lengua misma (una y todas) en objeto de una teoría sistemática y comprobable empíricamente.

El Estructuralismo engloba diferentes tendencias como lo son la Glosemática con Hjelmslev (1976) (abstracción), Escuela de Praga con Jakobson (funcionalismo) (citado por Bronckart, 1980) y el descriptivismo americano con Bloomfield (1933). El punto común en las diferentes tendencias consiste en la percepción del objeto en una relación sistemática que determina su estructura. Aunque podemos señalar una fuerte diversidad interna en las diferentes tendencias, el Estructuralismo es un conjunto de principios sobre el método general de los niveles de lengua.

Para Robins, la gramática estructural investiga la constitución de la palabra, grupos y frases, con exclusión de aspectos fonéticos, fonológicos y semánticos. Para el autor, la gramática se concentra en el esquema y organización de las unidades establecidas según criterios diferentes de los de la Fonética y Semántica. Desde una posición estructural, las dos últimas disciplinas mencionadas no forman parte de la Gramática que estudia las estructuras de distintas segmentaciones de la palabra hablada o escrita, así como la agrupación y clasificación de los elementos que se repiten en los enunciados en virtud de los lugares funcionales que ocupan y las relaciones que contraen entre ellos. Dentro del Estructuralismo representado por Hockett (1971), la gramática está constituida por el repertorio de morfemas y su ordenamiento. El sistema gramatical forma parte del sistema central de la Lingüística.

Los estudios estructurales también recibieron la denominación de **gramática descriptiva** al ocuparse de describir un determinado estado de lengua, sin tener en cuenta aspectos normativos o evolutivos del sistema gramatical. Se opone así a la prescripción y al carácter normativo de la Gramática Tradicional. Es semejante a la lingüística sincrónica de Saussure. La gramática descriptiva guarda relaciones con la gramática estructural y distribucional.

En cuanto a Saussure, a la Gramática le corresponde el eje sincrónico de la Lingüística, como un sistema de valores coexistentes, como un sistema abstracto de relaciones. Comprende la interrelación de morfología, sintaxis y léxico. Saussure no divide Morfología y Sintaxis ni excluye al léxico por dos razones:

1. Las relaciones asociativas y sintagmáticas son los principios en los que se basa la Gramática.
2. Forma y función son solidarias. (Kovacci, 1976).

En cuanto al Estructuralismo de Hjelmslev, establece la meta de estudiar el lenguaje como totalidad autónoma y sui generis y delimita los principios básicos del Estructuralismo. Para

Hjelmslev, la teoría debe ser arbitraria y apropiada, lo que implica introducir premisas de la mayor generalidad posible, que incluya muchos datos de la experiencia, e independiente de cualquier dato de la experiencia. Precisa Hjelmslev que un dato no puede reforzar la teoría misma, sino sólo a su aplicabilidad. Un dato no aplicable a la teoría será un dato ajeno a la misma. Por otra parte, la teoría sólo se puede usar para computar las posibilidades que se siguen como consecuencia de las premisas. En base a la teoría y teoremas, se construyen hipótesis que sí dependen de la comprobación factual.

La teoría se basa en procedimientos por medio de los cuales se pueden descubrir coherentemente y exhaustivamente los objetos. En cuanto a la descripción, ella conduce al conocimiento o comprensión del objeto, descripción realizada según el principio empírico que incluye la exhaustividad, la coherencia y la simplicidad.

El postulado de base apunta al análisis del proceso en base a un número limitado de elementos, recurriendo a diferentes combinaciones. Los elementos son ordenados en clases y se calcularán las combinaciones posibles; de este modo, no sólo se queda en la descripción sino que se formula una ciencia sistemática, exacta y generalizadora.

Para Hjelmslev (1976), en el capítulo “Delimitación de la gramática”, precisa que se trata de una disciplina incluida en la Lingüística, de orden sincrónico. Para el deslinde de la Gramática, postula operar con dos principios:

1. No hay que separar la expresión y la significación.
2. No hay que tomar la significación como punto de partida para buscar luego la expresión que le corresponde.

ya que “... sólo la expresión ofrece el criterio para saber si una idea es o no un significado.” (1976: 97), lo que permitirá construir una gramática científica.

Por otro lado, no admite la división entre Morfología y Sintaxis puesto que todo hecho morfológico es sintáctico al basarse en conexiones sintagmáticas.

En ocasión de justificar el campo de la gramática y el rechazo a la división de Morfología y Sintaxis, el autor habla de distintas unidades, que dan lugar a distintas teorías o partes de la Lingüística:

- 1) Fonemas o teoría de los fonemas, cuyas ciencias son Fonética y Fonología.
- 2) Semantemas y morfemas, objeto de la Gramática, que estudia los morfemas y semantemas y sus combinaciones.
- 3) Palabras, que dan lugar a las teorías lexicológicas y semánticas.

Es decir, el morfema es el objeto de estudio de una gramática sintagmática o Morfología mientras que los semantemas corresponden a una Gramática asociativa o Sintaxis.

Un representante del Estructuralismo, esta vez el norteamericano, Bloomfield, define Gramática como el conjunto de combinaciones significativas de formas, estableciendo una división terminante entre Morfología y Sintaxis, con absoluta exclusión de la información semántica y manteniendo el criterio de significación como operador diferencial, como auxiliar técnico. Respecto de la Morfología, se trata del estudio de constituyentes que incluyen formas ligadas, mientras que la Sintaxis es el estudio de las construcciones en las que ninguno de sus constituyentes es una forma ligada (Kovacci, 1977).

Robins (1971) sostiene que la gramática se organiza en dos dimensiones: la sintagmática y la paradigmática. Una gramática formal (vrbg. ‘estructural’), se ocupa sólo de las formas que pueden ser observadas, las funciones estructurales y las interrelaciones de los componentes de las frases. La gramática, como parte de la Lingüística, se separa de la Fonología en tanto ella no incluye elementos significativos y la gramática opera con

elementos significativos. Pero aclara que la gramática no incluye la semántica en sentido notional o conceptual.

Continuando con el Estructuralismo, Lamb (citado por Kovacci, 1977) propone una gramática estratificacional en la que destaca que la relación entre sonidos y significados en una lengua es compleja y que sólo puede resolverse por la identificación de los diferentes estratos, reconocidos empíricamente. Para el español establece seis estratos, distribuidos en tres componentes mayores: 1) semológico (hipersemémico y semémico); 2) gramatical (sintáctico, morfológico); y 3) fonológico (fonémico, fonético).

El lenguaje es así un sistema complejo que presenta diferentes niveles ordenados jerárquicamente e interrelacionados y la gramática sólo contiene información morfológica y sintáctica. El componente gramatical pertenece al plano del contenido. Sus estratos se distinguen por sus unidades y por las reglas de combinación de cada uno.

La vaguedad característica de la GT en el abordaje de la gramática y la semántica, junto con compromisos epistemológicos como el positivismo y el antimentalismo, determinaron que en el Estructuralismo norteamericano, la información léxico-semántica fuera relegada a procedimientos heurísticos de reconocimiento y clasificación de unidades. Asimismo, en el marco de la diversidad de posiciones que se incluyen en el Estructuralismo, en cuanto a Saussure, de modo general incluye el significado como una de las 'caras' del signo lingüístico, completado por Hjelmslev quien desagrega y puntualiza que en el plano del contenido –el significado en Saussure., le corresponde a la Gramática la **forma**, similar al Estructuralismo norteamericano.

En cuanto a la **gramática distribucional**, el autor representativo de esta línea es Bloomfield, quien marcó a toda la lingüística norteamericana hasta mediados del siglo XX, para quien la Sintaxis, parte esencial de la gramática, se ocupa de interrelaciones entre las palabras en frases y de los medios para analizarlas y establecerlas sistemáticamente. Si las variaciones morfológicas son diferentes en lenguas, la clasificación sintáctica y orden de palabras son semejantes. Para esta línea, el **Análisis gramatical** debe centrarse en las formas y las relaciones sintácticas, con exclusión del significado.

El apuntalamiento filosófico de Bloomfield es el empirismo, cuyo principio de base es que el conocimiento surge de la experiencia en base a los siguientes supuestos:

- todo aprendizaje se da por generalizaciones inductivas mediatizadas por la experiencia.
- los hombres son pizarras blancas, sin predisposición para estructurar la adquisición del conocimiento.
- todo enunciado científico debe relacionarse con la observación directa.

Bloomfield incorporó supuestos empiristas: el aprendizaje de la gramática por parte del niño se realizaba porque este aplicaba los principios inductivos elementales a los datos del habla en bruto, concepción que supone una teoría de la percepción del habla en base a señales acústicas sobre las que el oyente podría extraer los componentes gramaticales. Otro supuesto fue que debía existir determinada relación –directa- entre un cuerpo de datos y la descripción teórica. Reúne la filosofía empirista y la psicología conductista.

Las características de este Estructuralismo señalan que la ciencia equivale al acopio de descripciones del corpus, no apela al juicio de los informantes, todo ello con una meta central que es **descubrir una gramática por medio de operaciones sobre un corpus**. La tarea se debe realizar en estadios sucesivos y sin mezclar niveles: fonológico, morfológico, sintáctico, discurso.

El procedimiento estructural implica comenzar por un corpus de locuciones, después segmentar y clasificar para llegar a la gramática. El análisis sigue el orden desde unidades inferiores hacia las superiores, con exclusión explícita del significado. Metodológicamente es inductivo-analítico o empírico, lo que implica la descripción de un corpus, analizando su estructura superficial.

Desarrolla un método de descubrimiento que, excluyendo el significado, consiste en la transcripción fonética y luego de obtenido el corpus, se realizan operaciones de segmentación y clasificación según criterios distribucionales. La teoría gramatical subyacente radica en el problema de las técnicas de descripción o de descubrimiento. La investigación es así la búsqueda de problemas por inducción. Al respecto, Katz (citado por Newmeyer 1980) expresa que son las definiciones generales de las propiedades gramaticales las que permitirán la identificación, por lo que faltaría el aparato conceptual de esa misión. También Chomsky señala que la limitación fundamental del Estructuralismo taxonómico es su empirismo ya que una teoría del lenguaje contiene métodos de descubrimiento que según un cuerpo de datos de la observación, determina la gramática de una lengua. Pero discute que sea lo mismo una gramática de una lengua y las técnicas de descubrimiento.

La tesis central del Estructuralismo en la versión de Bloomfield es que estudiar una lengua equivale a reunir un conjunto lo más variado posible de enunciados efectivamente emitidos por usuarios; es decir, la conformación del corpus. No obstante, vale destacar que no se trata de un simple inventario sino que se buscan regularidades en el corpus; apuntan a automatizar -mecanizar- y definir un procedimiento de descubrimiento que produciría mecánicamente una descripción de un corpus. En tal sentido, el aporte fundamental es formular un método para descomponer el corpus.

El principio que rige al método es que los elementos se definen por sus relaciones en un sistema, por sus relaciones con otros elementos, especialmente relaciones sintagmáticas o distribucionales.

2.3) Gramática Generativa

El planteo inicial del investigador norteamericano Noam Chomsky revolucionó el panorama de la Lingüística de la segunda mitad del siglo XX en el marco general de las ciencias y en el de la Lingüística en particular ya que propone dar el salto de la descripción a la explicación científica. Critica al empirismo, ya que sostiene que los principios no se obtendrán nunca por la inducción, representada por el análisis de las locuciones, sino por deducción.

En cuanto a la GG, Gramática equivale a teoría del lenguaje, en la que quedan subsumidas todas las lenguas, al procurar identificar los aspectos comunes más que las diferencias, al contrario del Estructuralismo, que aplicaba el principio de las diferencias no sólo en una lenguas sino en y entre las lenguas. Para la Generativa, el objeto es construido por el lingüista, a diferencia de la Lingüística Estructural que es descriptivista, sicológica-conductista: el lenguaje se reduce a una colección de acciones o formas lingüísticas emparejadas con significados. Se concentra en la lengua exteriorizada (LE) concebida de forma independiente de las propiedades del cerebro. La noción de lengua se equipara a colección; así, la Gramática enumera los elementos de una lengua y el lingüista elige la forma de gramática que considera adecuada, por lo que no hay verdad o falsedad sino sólo adecuación.

Otero (1974) opone, para la GG, **Descripción y Explicación** y método deductivo e inductivo. En el último, por haber sólo hay descripción, no hay resultados verdaderamente científicos. En cuanto al método deductivo, permite construir hipótesis imaginarias a través de enunciados modelísticos, para dar cuenta de datos relevantes. Así, resulta insuficiente enumerar las cadenas de palabras admisibles -capacidad Generativa débil- sino que hay que dar cuenta del software o programa genético que hace posible el crecimiento del órgano del lenguaje -capacidad Generativa fuerte-.

Para Chomsky, la Lingüística forma parte de la Biología, señalando que se trata de un estudio realista en dos aspectos: porque implica procesos biológicos y porque subyace una noción más cercana de gramática a la de lengua en sentido común; es una lengua preteórica, una Lengua Interiorizada (LI) como conocimiento de reglas/principios, y no como una descripción de un conjunto de reglas o descripción de un constructo.

Se destacan dos premisas básicas en la tarea como el estudio autónomo del lenguaje de otras Ciencias Cognitivas y el estudio autónomo de la sintaxis puesto que el lenguaje no es sólo medio de comunicación.

En la formulación inicial de su teoría, proponía que el núcleo del lenguaje estaba constituido por propiedades de la sintaxis, entendida como la capacidad del hombre para combinar y recombinar signos verbales en un orden, con el fin de crear un conjunto infinito de oraciones gramaticales. Se destaca así la primacía de la sintaxis, lo que posteriormente revisará para incluir, integrar y privilegiar la información léxica o semántica.

La Gramática Universal (GU)

Es una teoría cuyo objeto es la forma y el significado de las expresiones de una lengua. Es una teoría general de la estructura lingüística que busca estudiar la facultad del lenguaje para descubrir sistemas de principios comunes a todas las lenguas. Es una caracterización de la facultad lingüística genéticamente determinada. La facultad del lenguaje se constituye en instrumento de adquisición del lenguaje, componente innato de la mente humana que permite acceder a una lengua en interacción con la experiencia.

El punto de partida de esta vertiente es la suposición de la existencia de conceptos gramaticales básicos, apropiados para todas las lenguas. Las lenguas presentan coincidencias fundamentales, a pesar de las diferencias superficiales. Se trata de los universales lingüísticos, relacionados con determinada estructura de la realidad. Pertenecen a esta línea los lingüistas de la Edad Media, el empirismo racionalista de los siglos XVII y XVIII, Hjelmslev, Chomsky

Para Chomsky, una gramática es un sistema deductivo: la frase no se describe sino por reglas y principios ya establecidos. La gramática de una lengua es un mecanismo para producir una cantidad ilimitada de frases gramaticales. A diferencia del distribucionalismo americano, cuyos pasos del análisis suponían el paso del fonema al morfema, del morfema a la frase, a sus distribuciones y colocaciones, Chomsky propone el camino inverso.

Desde una posición Generativa, la Gramática se ocupa del estudio de las construcciones lingüísticas, de la estructura inmanente de una lengua, del sistema de reglas en funcionamiento que subyace al uso. Se trata de un conjunto de principios, de las posibilidades de una lengua, representadas en una teoría de la gramática como modelo parcial de una teoría del lenguaje (Chomsky, 1970, 1988, 1990). Supone la descripción de la competencia de un hablante ideal y la meta de especificar el conocimiento intuitivo del hablante. Para Bierwisch (citado por Lyons, 1983), es un sistema de reglas que representa la estructura de una lengua con adecuación observable, descriptiva y explicativa. Una gramática debe incluir explícita e implícitamente los elementos lingüísticos relevantes y

explicar cómo se forman y son comprendidos los enunciados, cómo se construyen y qué relaciones hay entre ellos. Un investigador deberá buscar todos los enunciados posibles y buscar, en los rasgos particulares, aquellos representativos de los generales.

En la línea Generativa, se distingue competencia de actuación, caracterizando a la primera como equivalente al conocimiento de la gramática, que es un sistema de reglas que generan el conjunto de oraciones de una lengua. Es una Gramática Generativa porque cualquier oración resulta de aplicar en un orden alguna de las reglas del sistema (Hernanz-Brucart (1987). Más precisamente, Chomsky la define como “... *una descripción de la competencia intrínseca del hablante oyente* (1965: 4). Ratford la delimita como “... *una gramática que incorpore un conjunto explícitamente formulado de reglas sintácticas, morfológicas y fonológicas que especifican cómo se forma, interpreta y pronuncia un conjunto dado de oraciones, se dice que genera este conjunto de oraciones.*” (Ratford, traducción de Hernández Lagunilla-Anulla Rebollo, 1995: 32)

En la Generativa, las partes de la lingüística quedan subsumidas en la Gramática, que consta de componentes o niveles relativamente autónomos, a pesar de que constituye un sistema altamente integrado.

El modelo de gramática mental se articula a través de tres ideas fundamentales que la Teoría PP hereda de la Teoría Estándar y que se mantendrá en el Programa Minimista.

- La gramática está compuesta por cuatro componentes básicos: léxico, componente computacional o sintaxis y dos componentes interpretativos: forma fonética y forma lógica.
- El sistema computacional cuenta con dos mecanismos diferentes que captan dos propiedades centrales en la combinatoria de palabras: la formación de frases y el desplazamiento.
- Los componentes interpretativos fonético y semántico son independientes.

En lo que se refiere al modelo de la gramática, se puede decir que está compuesta por dos componentes, *Lengua I* (gramática mental) y por *sistemas de actuación*.

El primero de los componentes, la Lengua I, a su vez está formado por un *léxico* que consiste en una lista no ordenada de “unidades léxicas” - fonéticas, semánticas y sintácticas -; dos componentes interpretativos como los son los niveles de representación: *Forma Fonética* y *Forma Lógica*; y por un *componente computacional/sintaxis* que escoge unidades del léxico y genera descripciones estructurales, conjuntos más o menos complejos de rasgos; además, la sintaxis consta de dos operaciones como son las de *satisfacer* y la de *muévase a*, y de dos niveles: el de *Estructura Profunda* y la de la *Estructura superficial*.

Cabe destacar que, dentro de esta teoría, el léxico cumple un papel de suma importancia. Para Hernanz y Brucart (1987) en el lexicón encontramos piezas léxicas que incluyen información acerca de todos aquellos aspectos que la caracterizan como la representación fonológica básica y el significado.

Por último, la teoría de Principios y Parámetros se caracteriza por sostener una concepción modular, lo que implica la existencia de subsistemas como:

-Teoría X//: establece las condiciones formales de la organización de la oración. Es la teoría de las categorías, representadas por X’.

-Teoría de rección: ofrece las condiciones para las relaciones estructurales entre una categoría núcleo y sus complementos. En esta teoría está subsumida la **Teoría de Caso**.

-Teoría de control: trata sobre la referencia de la categoría vacía Pro, sujeto de cláusulas en infinitivo o gerundio.

-Teoría de subyacencia: considera la distancia entre un quasicuantificador (interrogativo, relativo) y la categoría vacía con la cual se relaciona.

-Teoría temática: establece las relaciones entre predicados y argumentos.

-Teoría del ligamiento: se plantean las relaciones referenciales en el ámbito que le proporciona rección.

Respecto de la Generativa, en continuidad con la GT, asigna, muy especialmente en los modelos consolidados –Principios y Parámetros, Minimista-, relevancia, tanto a la relación entre información sintáctica y semántica como a la primacía de esta última por sobre los requisitos estructurales. El punto común con la GT de destacar la información léxico-semántica se limita a esta consideración ya que la Gramática Generativa se ocupa de deslindar, organizar y estructurar en dos módulos o teorías diferenciadas lo sintáctico y lo léxico-semántico, para luego hacerlas entrar en relaciones sistemáticas, con una primacía de lo semántico, como lo evidencia el principio organizador de la formulación del modelo, como lo es el Principio de Proyección.

2.4) Gramática Sistémico- Funcional

Seguidamente desarrollaremos el **funcionalismo** en la versión de Halliday (1975, 1982, 1985, 1994, 1999), quien, en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), considera el lenguaje como un recurso para interpretar y construir significados en contextos sociales, a través de una Gramática significativamente relevante.

El funcionalismo se orienta a un estudio que subordina la abstracción y la formalización a fin de dar cuenta del lenguaje en uso y el papel de los factores comunicativos y sociales en la estructuración del lenguaje. Es decir, el formalismo estudia el lenguaje como forma de conocimiento, mientras que el funcionalismo lo explora como forma de comunicación (Givón, 1995). Respecto de la perspectiva funcional, en ella se articula la primacía del uso con la noción de *función*, en el sentido genérico de que es el objetivo que cumple algo o alguien. En la lengua, implica concebirla como instrumento de comunicación o como un vehículo entre emisor y receptor. Todos los elementos del lenguaje que permiten la comunicación son elementos funcionales o pertinentes, lo que equivale a decir que son adecuados para la función de la comunicación (Butler, 1999). El punto de partida o axioma es concebir el lenguaje como actividad significativa, lo que habilita a extender el tratamiento del significado a otros niveles del análisis lingüístico como el gramatical. Sostienen el principio de que el significado es la función de un elemento lingüístico en su contexto (Halliday, 1975; Matus, 1992). Distinguen también el significado gramatical, surgido de la relación de un elemento en relación con otro, del significado semántico, según el cual la relación se establece entre el signo, el mundo exterior y el contexto situacional. Al contrario del generativismo, la lengua no es un reflejo del pensamiento sino un modo de acción. Lo característico del funcionalismo es la idea de que estos factores conducen el proceso de estructuración del lenguaje en todos los niveles, por lo que deben considerarse a la hora de describir y explicar nociones gramaticales. Pero es muy importante destacarlo, de ninguna manera se abandona la perspectiva de la estructura lingüística, reformulando la mirada ‘gramatical’ en términos de una bidireccionalidad, sostenemos nosotros: desde lo gramatical a lo discurso; y desde lo discursivo a lo gramatical. Si para la Generativa la noción central es competencia, su opuesto será para la línea funcional: la actuación, ámbito donde se produce la adquisición del lenguaje y se actualiza la gramática (Givón, 1995). En ella, la estructura lingüística se ajusta a nuevas funciones y a nuevas significaciones.

Halliday (1982) sostiene que el lenguaje debe ser examinado teniendo en cuenta tres potenciales del hombre: a) potencial de conducta, condicionado por el contexto cultural, por los modos de ser y actuar y por los hábitos de la sociedad; b) potencial de significado, condicionado por las funciones que cumple el lenguaje en diferentes contextos situacionales; y c) potencial lingüístico, condicionado por la estructura de la lengua que habla. El lenguaje es un medio o vehículo de transmisión de cultura, proceso que se da en ámbitos socializadores críticos como lo son la familia y el aprendizaje sistemático, en los que es central la interacción comunicativa. Depende de la cultura, de la cual es producto. El principal objeto de estudio es el habla social como realización concreta y real del lenguaje por parte de una comunidad. Para el lingüista británico Halliday, el lenguaje siempre supone funciones específicas, expresadas por medio de formas lingüísticas y los hablantes realizan elecciones lingüísticas, siempre sistemáticas (1975, 1982, 1994). Esta perspectiva trata de conciliar la forma y la función lingüística, apuntando a explicar cada una de las unidades que conforman el sistema lingüístico. En el marco de la gramática Sistémico-Funcional, el lenguaje es definido como un potencial de significado, esto es, un recurso del cual disponen los hablantes para interactuar en situaciones concretas. De esta forma, se describe como un sistema de opciones, organizado en estratos, que se realiza en estructuras. Vale destacar que algunos postulados del funcionalismo han sido la base de tendencias contemporáneas como la Lingüística Crítica y el Análisis Crítico del Discurso, que sostienen que resulta fundamental estudiar los dispositivos de la gramática sistemática cuya función es establecer, manipular y naturalizar las jerarquías sociales (Wodak- Meyer, 2003).

En esta línea se enfatiza en la relación lenguaje, hombre y sociedad, esta última constituyente del proceso de socialización del individuo, a cargo de la escuela, que transforma al individuo en hombre social. Es una línea de defensa contra la contaminación (social) en el entorno humano, en donde el aspecto más importante en el desarrollo social es la lengua, medio por el cual se transmiten los modelos de vida y cultura. Los aspectos de la estructura social no son aprendidos sino por experiencias acumuladas de muchos hechos, en donde el lenguaje, en sus usos cotidianos, es un mediador.

En el material de 1975, expresa que no se puede tomar el lenguaje si no es en el contexto social, fundamentado en el hecho de que el lenguaje es el medio por el que interactúa el hombre. Admite la posibilidad de dos perspectivas en el estudio del lenguaje:

1. Perspectiva del lenguaje como fenómeno interorganismos: el hombre habla sólo porque hay otros organismos. Se concentra en el mecanismo que operan en los hablantes para responder cuál es la estructura del cerebro para hablar. Por su parte, Halliday acota que se habla en un contexto, sabemos su sistema y cómo usarla. Se puede concebir el comportamiento lingüístico como un tipo de conocimiento psicosociolingüístico. El estudio del Lenguaje como comportamiento se justifica en el papel que tiene la lengua en el desarrollo del hombre. Halliday sostiene que éste es miembro del grupo por el Lenguaje, rasgo por el que ya no sólo es hombre biológico sino persona. Acota que el grupo no se deriva de lo biológico del individuo sino que explica la naturaleza del individuo por su participación en el grupo, comenzando la perspectiva por el exterior hacia el interior. Considera que el ser humano, por la lengua y contacto con la gente, es persona, lo que le permite asumir diferentes roles y adquiere una personalidad, lo que puede hacer con otros organismos y lo que puede significar por expresiones.

2. Perspectiva como fenómeno intraorganismos, que incluye estudios del lenguaje desde el punto de vista interno del organismo y sus estructuras y procesos cerebrales que lo permiten. Esta perspectiva se ocupa de las funciones generales (a la especie humana) del lenguaje que determinaron que el cerebro produjera un tipo de simbolismo.

Si bien las dos perspectivas son complementarias, justifica la adopción de la interorganismos para aplicar su modelo en la educación. El objeto de estudio es así el fenómeno del lenguaje en su funcionamiento, propuesta en la que el aspecto social de la lengua pasa a ser referencia para el aspecto biológico.

El lenguaje desde el punto de vista funcional implica el dominio progresivo de las funciones del lenguaje como constitución de un potencial de significados. En cuanto a las funciones generales –sociales-, destaca que el lenguaje:

- interpreta toda nuestra experiencia; reduce los fenómenos variables del exterior e interior a un número manejable de fenómenos.
- expresa relaciones lógicas y otras creadas por el lenguaje.
- expresa nuestra presencia en el discurso.
- tiene referencia y contexto, lo engloba todo.

Respecto de la Gramática, seguidamente reproduciremos una interesante delimitación y toma de posición de Halliday en cuanto a su papel –o del sistema- en una teoría del lenguaje en general y en el análisis de los textos en particular.

“Tiene escaso valor producir una elegante teoría del sistema si no es capaz de dar cuenta del modo en que el sistema engendra el texto; y de la misma manera, de poco sirve explayarse sobre el texto si no se lo relaciona con el sistema que está detrás de él, porque cualquiera que comprende un texto sólo puede hacerlo porque conoce el sistema.

El análisis del discurso debe fundarse en un estudio del sistema de la lengua. Al mismo tiempo, la principal razón para estudiar el sistema es que permite echar luz sobre el discurso –lo que las personas dicen, escriben, escuchan y leen-. De otro modo, no será posible comparar un texto con otro, o con lo que pudo haber sido pero no es. Y quizás lo más importante, sólo partiendo del sistema podremos ver al texto como un proceso.” (1994, XXII).

Para la GSF, la Gramática es un recurso para construir significados, enfatizando el texto como unidad básica de comunicación. La anterior delimitación implica que Gramática equivale a significado y viceversa. Se entabla una relación circular entre ambas nociones ya que los significados se construyen y se realizan por medio de la Gramática. Los significados sólo son accesibles por medio de ella, cuyo rol interno es el de construir significados.

Esta perspectiva busca captar el significado lingüístico reconociendo la función de los ítems de una estructura. La gramática es un sistema de comunicación para construir e intercambiar significados. Es decir, la propuesta se concentra en considerar la forma en los significados y los significados en las formas. Excluye la posibilidad de rechazar a la Gramática en el marco de la LSF porque ella describe el modo como se establece la relación entre la estructura de la lengua y las variables situacionales del contexto social en que funciona la lengua.

Esta perspectiva diferencia la gramática como fenómeno lingüístico del objeto de las teorías gramaticales, distinción relevante en dos instancias: para las teorías gramaticales y para la enseñanza de la lengua. Tradicionalmente en la enseñanza, se ha visto la Gramática como sistema de reglas de organización de las palabras en oraciones, y no se ha considerado el lenguaje como sistema de información. Ilustra con un cuadro las diferencias entre la Gramática Tradicional, en la que también están incluidos el Estructuralismo y el generativismo, y la Funcional.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Gramática Funcional | Gramática Tradicional |
| Función | Formas |
| Retórica | Lógica |
| Texto | Oraciones |
| Recursos | Reglas |
| Significación | Gramaticalidad |

Por su parte, la Gramática Funcional es una gramática de opciones, no de cadenas, es una organización paradigmática más que sintagmática.

En cuanto al Funcionalismo, la noción de sistema permite representar el lenguaje como un 'recurso', aunque otras opciones concretadas constituyen una determinada estructura y organizan un texto adecuado a la situación. Los significados ideativos, interpersonal y textual se realizan a través de opciones que ofrece el estrato léxico-gramatical y se proyectan en la cláusula, que es la unidad básica de la GFS. En el nivel de la cláusula se presentan tres estructuras derivadas de las tres metafunciones:

- 1) Estructura de transitividad, que expresa el significado ideativo. Observamos nosotros que, a fin de evitar la superposición con la noción 'tradicional' de transitividad, sería conveniente llamarlo de predicación.
- 2) Estructura de modo, para expresar el significado interpersonal.
- 3) Estructura temática, que supone el modo de organización del texto como mensaje.

Las tres estructuras están constituidas por tres conjuntos de opciones que determinan la configuración estructural de la frase.

Se busca la interrelación forma/función y supone los siguientes momentos:

- 1.- Estudio del significado, el componente constitutivo del signo.
- 2.- Estudio de la función o del efecto comunicativo externo al mensaje.
- 3.- Estudio de la forma, del sonido o la estructura y sus distribuciones.

Para esta tendencia, la descripción formal resulta insuficiente para enseñar la relación existente entre expresión/pensamiento.

En el Funcionalismo, el lenguaje es un recurso, una red de subsistemas de opciones para la construcción e interpretación de significados. Es un sistema complejo que posee la propiedad formal de estar estratificado en niveles, estratos o subsistemas funcionales que mantienen entre sí una relación jerárquica y constitutiva.

El modelo consta de **contexto**, que es un elemento central, con diferentes estratos. El contexto es el estrato superior y el estrato lingüístico externo.

Estrato 2: estrato semántico: sistema de significados.

Estrato 3: Léxico-gramatical: sistema e expresión.

Estrato 4: Fonológico: sistema de sonido.

En consecuencia, el contexto integra el modelo funcional para describir el lenguaje y el sistema lingüístico estratificado está incrustado en el contexto. Por su parte, el estrato semántico es la interfase del lenguaje con el mundo extralingüístico. Hay una

jerarquización entre estratos: el superior es el semántico; el inferior, el fonológico. Esto equivale a asignar a la semántica un lugar prioritario, lo que implica que la Gramática se entiende como un recurso para construir significados (2004:31).

Sostienen que la gramática no es autónoma ni desde el punto de vista externo (contexto) ni interno: la gramática evolucionó a partir de la división en dos estratos, su contenido llano, como se observa en otras especies. Así, no hay sintaxis autónoma sino que está ligada materialmente a la semántica. La gramática, planteada en términos funcionales, se relaciona externamente con el contexto e internamente con la semántica. Concebir la Gramática como recurso para construir significados implica una relación circular entre significado y gramática ya que los significados se construyen y se realizan por medio de la gramática. Y los significados sólo son accesibles por medio de la gramática, que tiene el rol interno de crear significados.

Respecto de las posiciones analizadas, sintéticamente podemos afirmar que en Chomsky, el planteo gramatical se da en el marco de la epistemología y justificación de la gramática y evaluación de las teorías. En el caso del Estructuralismo en general y de Hjelmslev en particular, es un planteo metodológico que hace a la justificación de la gramática elaborada o en sí misma. Para Dik, el planteo metodológico es el que determina qué es una explicación funcional, más cercana a la descripción, al objeto de estudio o una serie de contenidos con 'motivación funcional'.

En las páginas que siguen, presentamos las principales caracterizaciones epistemológicas, metodológicas y técnicas de las líneas estructural, Generativa y Sistémico-Funcional.

| | Propiedades | ESTRUCTURALISMO | GENERATIVISMO | SISTÉMICO-FUNCIONAL |
|-----|-----------------------------------|--|---|--|
| 1) | Carácter fundamental del lenguaje | Objeto sui generis. Se da por supuesta su existencia. | Objeto mental. De ello se desprenden sus características descriptivas. | Objeto social. De ello se desprenden sus características descriptivas. |
| 2) | Teoría | Empiricista. | Racionalista. | Empiricista. |
| 3) | Epistemología | Positivista. | Neopositivista. | Funcionalista. |
| 4) | Método | Inductivo (Bloomfield) Hipotético-deductivo (Hjelmslev). | Hipotético-deductivo. | Hipotético-deductivo. |
| 5) | Fin de la teoría | Meta descriptiva. | Meta explicativa. | Meta explicativa. |
| 6) | Tipo de explicación | --- | Explicación causal. | Explicación funcional. |
| 7) | Prioridad de la adecuación | Prioridad de la adecuación descriptiva y observacional. | Prioridad de la adecuación explicativa. La descriptiva se sitúa en un nivel más particular de las hipótesis. Las observaciones operan para la prueba de refutación. | Descriptivo-explicativo. La fusión de ambas determina su valor de transferencia. Prioridad de la adecuación descriptiva: la explicación es un punto de partida. La descripción debe dar cuenta del modo como funcionan e interactúan formas y funciones. |
| 8) | Fin de la descripción | Descripción es un fin en sí mismo. | Descripción para la explicación. | Descripción para la explicación. |
| 9) | Objeto de la descripción | Particular: propiedades presentes en lenguas particulares. El aspecto universal está dado por algún principio de estructuración que se especifica de modo diferente en cada lengua. | Universal: propiedades presentes en todas las lenguas. Las propiedades particulares – parámetros- son especificaciones de los principios. | Universal: propiedades presentes en todas las lenguas por el principio metafuncional universal de las lenguas, de los significados y los signos en general. |
| 10) | El objeto | Propiedades inmanentes del objeto (morfología, sintaxis) en una Lengua particular. | Propiedades trascendentes del objeto: lenguaje-mente. Lenguaje manifestado en GU. | Propiedades trascendentes del objeto: lenguaje, sociedad (contexto). Lenguaje como sistema |

| | | | | |
|-----|--------------------------|---|--|--|
| | | | | de opciones que 'significa'. |
| 11) | Principios metodológicos | Exhaustivo. Descripción completa y exhaustiva para corroborar la estructura. Toda unidad tiene lugar en la descripción. | Descripción de unidades que den cuenta de la realidad mental. Fenómeno que explique: a. Conocimiento intuitivo. b. Capacidad Generativa del dispositivo. c. Capacidad Generativa de oraciones gramaticales. | Descripción completa de unidades que contribuyen al intercambio de significados. |
| 12) | Principios metodológicos | Autoconsecuente y no contradictorio. | La descripción da cuenta de la existencia de fenómenos mentales. No contradictorio. | La descripción parte del supuesto del lenguaje como fenómeno socio-discursivo-significativo. |
| 13) | Principios metodológicos | Sencillez. | Sencillez; dispositivos mínimos. | Dispositivos que permitan dar cuenta del sistema en el uso. |
| 14) | Principios metodológicos | Autónomo- autosuficiente. Propiedades inmanentes del objeto (morfología, sintaxis) en una Lengua particular. | Fenómenos que den cuenta del objeto mental. Propiedades trascendentes del objeto: lenguaje-mente. Lenguaje manifestado en GU. | La descripción debe dar cuenta del modo como funcionan e interactúan formas y funciones en significados y discursos. |
| 15) | Principios metodológicos | Principio general: relaciones morfo-funcionales de posición y distribución. | Principio general que articula y vincula todos los módulos. Presencia de parámetros: objeto teórico es el lenguaje pero la descripción se concentra en las lenguas. | Propiedades trascendentes del objeto: lenguaje, sociedad (contexto). Lenguaje como sistema de opciones que 'significa'. |
| 16) | Principios metodológicos | El principio estructural opera en todas las unidades y relaciones. | Criterios y principios que funcionan en cada módulo. | Principio Metafuncional. Lenguaje cumple metafunción: interpretar y construir el mundo, entablar relaciones interpersonales y elaborar el mensaje. |
| 17) | Técnicas | Métodos de descubrimiento de la estructura por generalización empírica// Comprobación de la estructura. | Hipótesis particulares y deducción de consecuencias. | Hipótesis particulares y deducción de consecuencias. |
| 18) | Corpus de datos | Propiedades evidentes en un corpus. Unidades patentes: la estructura superficial. | Propiedades evidentes de la realidad mental. Unidades latentes y patentes: estructura virtual y superficial. | Propiedades evidentes del rasgo funcional. Unidades patentes: la estructura superficial que sólo |

| | | | | |
|-----|-----------------------------|--|---|---|
| | | | | puede operar por el principio abstracto metafuncional. |
| 19) | Valor de las datos | Acumulación de datos. | Ilustración con casos ejemplares de la adecuación explicativa y descriptiva. | Valor de transferencia a corpus oracionales y textuales, y contextos socio-educativos. |
| 20) | Esquema general | Taxonómico. Las funciones se identifican por distribuciones formales. | Cada subteoría presenta propiedades diferenciales: X'' es sintáctico- jerárquico, distribucional-relacional. Roles temáticos es relacional. Caso es distribucional. | Cada estrato presenta propiedades diferenciales. Nociones sintácticas son formal-distribucionales. Sistema de transitividad es relacional-semántico; Sistema de modo es relacional sintáctico-semántico. Sistema temático es relacional semántico-formal. |
| 21) | Noción central | Relaciones funcionales no semánticas | Unidades y relaciones semántico-sintácticas como evidencia de propiedades mentales. | Lenguaje cumple metafunción: interpretar y construir el mundo, entablar relaciones interpersonales y elaborar el mensaje. |
| 22) | Prioridad del análisis | Morfosintáctico. | Semántico-morfosintáctico. | Contexto---Significado---gramática. |
| 23) | Procedimientos del análisis | Del descubrimiento de la estructura se derivan principios generales –aplicables a la lengua-, que luego son corroborados en corpus | Se deducen las propiedades de la GU, que luego es sometida a prueba e ilustrada con casos ejemplares. | En corpus oracional y textual se infiere el principio universal metafuncional. |
| 24) | Funciones | Funciones lineales. Sintaxis. | Funciones jerárquicas. Semánticas – teoría temática- y esquemática –X''- | Interactuante: estratos y sistemas interrelacionados. |
| 25) | Esquema descriptivo | De unidades más amplias a más simples. | En las subteorías, principios de proyección y criterios más específicos que funcionan en cada subteoría y que las articula. | Interacción entre estratos y sistemas. |
| 26) | Límite | Oración. | Oración. | Oración y texto. |
| 27) | Criterios analíticos | Se basa en relaciones de dependencia. Relaciones funcionales no semánticas. Esencialmente sintagmático. | Primacía de la selección semántica. Unidades y relaciones semántico-sintácticas y morfológicas como evidencia de propiedades mentales. | Interacción entre unidades relacionales y su distribución en los sistemas. La relación gramática, significado |

| | | | | |
|-----|-----------------------------|---|--|---|
| | | | Sintagmático. | y contexto determina un énfasis paradigmático (lenguaje y gramática como sistema de opciones). |
| 28) | Criterios analíticos | Identificación de las unidades por las sustituciones que admiten, por la identidad de posición. | Unidades sintácticas se articulan en construcciones endocéntricas que supone la presencia de un núcleo e ir del todo a la parte. | Ídem. |
| 29) | Criterios analíticos | Descripción lineal y estática. | Descripción dinámica –interacción entre subteorías- y jerárquica. | Descripción lineal de cada sistema y dinámica por la interacción entre ellos y en distintos contextos. |
| 30) | Criterios analíticos | Gramática sin semántica. Morfología: estructura patente. Sintaxis: relaciones funcionales abstractas determinadas por formas y relaciones recíprocas (binarias). Sin significado. | Privilegio de lo semántico sobre lo sintáctico. Lo morfológico es auxiliar y funcional. | Sin límites precisos entre morfología y sintaxis. Privilegio del significado y contexto sobre la sintaxis- Sintaxis es un tipo de organización condicionada semánticamente. |
| 31) | Partes de la gramática | Morfología, Sintaxis. Similar a la tradicional, pero con distinción clara de niveles. | Subteorías. | Sistemas. |
| 32) | Componentes de la gramática | Morfología: estructura patente. Sintaxis: relaciones funcionales abstractas determinadas por formas y relaciones recíprocas (binarias). Sin significado. | Privilegio de lo semántico sobre lo sintáctico. Lo morfológico es auxiliar y funcional. | Sin límites precisos entre morfología y sintaxis. Privilegio del significado y contexto sobre la sintaxis. Sintaxis es un tipo de organización condicionada semánticamente. |
| 33) | Unidad | Construcción, sintagma, Oración. | Construcción, sintagma, Cláusula. | Sintagma, Cláusula. |
| 34) | Contenidos gramaticales | Del todo a la parte. | Subteorías caracterizadas en sí y relacionadas entre ellas. | Estratos y sistemas delimitados según las metafunciones determinadas para el lenguaje. |
| 35) | Papel del contexto | Sólo lingüístico sintáctico-relacional. Exclusión del contexto extralingüístico. | Lingüístico semántico-sintáctico relacional. Contexto intralingüístico. Exclusión del contexto extralingüístico. | Relevancia del contexto sintáctico-semántico relacional. Contexto intralingüístico. Información gramatical se pone en |

| | | | | |
|-----|----------------------|--|--|--|
| | | | | relación con la semántica y contexto extralingüístico que permite interpretación discursiva. |
| 36) | Nomenclatura | Mixta: algunos de la tradicional más otras propias. | Mixta; algunas de la tradicional, otras de la estructural, otras propias. | Mixta; algunas de la tradicional y otras propias. |
| 37) | Palabra central | Se definen en relación, a pesar de que del análisis puede inferirse que la palabra más autónoma es el verbo. | Verbo por su naturaleza predicativo-semántica. Verbo es la palabra más autónoma y seleccionador de roles temáticos y caso. Selección categorial | Verbo por su naturaleza predicativo-informativa. Verbo con mayor jerarquía sintáctica por su naturaleza informativa acerca de los procesos. |
| 38) | Conceptos | Clases de palabras y su jerarquía | Noción de sintagma | Clases de palabras, grupos, frases. |
| 39) | Bloques analíticos | Oración simple, compuesta, compleja | X'', teoría temática, caso, Rección, ligamiento. | Sistema de transitividad, Modo y temático. |
| 40) | Criterios analíticos | Núcleos. Delimitación del núcleo (Construcción endocéntrica). Opera de izquierda a derecha. | El inicio es la descripción de las entradas léxicas, de las cuales la central es el verbo. SN es receptor y dependiente de +V. Construcción endocéntrica. Noción de construcción y expansión, con lugares fijos y regulares. | Unidades jerárquicas equivale a esquema sintáctico, como base de su funcionamiento en los diferentes sistemas. |
| 41) | Criterios analíticos | El núcleo se identifica por la autonomía. Se corresponden con clases de palabras. | La noción de núcleo corresponde a la subteoría de X''. | Es estructural respecto de términos relacionales. |
| 42) | A nivel de enseñanza | Se aplican los principios formulados: si la lengua es una estructura regida por reglas, ellas siempre estarán presentes. | Se incorporan nociones teóricas generales como competencia, actuación, reflexión. Escaso lugar al aparato descriptivo de la teoría, salvo ocasionales menciones de rol temático, por ejemplo. | Se incorporan aspectos textuales y no del estrato gramatical, lo que determina la pérdida de coherencia del modelo desde el punto de vista del estrato gramatical. |

III. ALGUNAS PROPUESTAS DE TRABAJO

III.1) GRAMÁTICA: LUGAR, ROL Y CONCEPTUALIZACIONES DESDE LA ENSEÑANZA Y LA DIDÁCTICA

Estudiamos las conceptualizaciones de Gramática sobre la base de los términos asociados que remitan a un modelo gramatical, a un concepto aislado y desarticulado o bien consideren fenómenos gramaticales y la interrelación entre ellos. Para el estudio, hemos seleccionado analizar materiales correspondientes a autores representativos de dos tendencias agrupadas por nosotros: desde la gramática hacia la enseñanza// desde la enseñanza y sus derivaciones en la gramática.

Términos como *sujeto*, *flexión*, *concordancia*, *rol* o *papel temático*, *oración compuesta/compleja*, *proposición subordinada* etc. aluden a unidades gramaticales ya organizadas y conceptualizadas por la/s teoría/s gramatical/es y algunos autores replican en sus propuestas, la autonomía y la desintegración o desvinculación con otros fenómenos. Por ejemplo, es habitual que en teorías gramaticales –con diferencias internas– se hable de causalidad como concepto en apartados específicos, como por ejemplo, subordinación causal o estructura eventiva causal. Por nuestra parte, sostenemos que el fenómeno de la causalidad se manifiesta tanto a través de lexemas (‘provocar’, ‘causar’), morfemas (participio), conectores subordinantes y preposiciones y subordinadas (de causa), todos ellos abordados con diferente grado de detalle en distintas propuestas. Sin embargo, para el usuario del lenguaje, la causalidad sería un fenómeno en el que confluirían diferentes conceptos gramaticales.

Si el ámbito científico divide su objeto epistemológica y metodológicamente; para el usuario, el lenguaje funciona como un todo. Por eso, pensar que gramática es o contiene reglas (ortográficas, sintácticas y morfológicas), procedimientos de descripción (de formas, funciones y clases de palabras), reglas o principios que generan oraciones gramaticales o mecanismos cohesivos, corresponde a compromisos teórico-metodológicos de enfoques tradicionales, estructurales, generativos o textuales. Los términos-conceptos gramaticales son principios ordenadores de la ciencia, no del lenguaje que materializa significados que se instancian en discursos (Halliday, 1994). Más precisamente, consideramos que en muchos materiales de referencia, no se advierte que lo gramatical taxonómico del Estructuralismo, el nivel descriptivo de la Generativa y el carácter esquemático de la Gramática Textual, por ejemplo, son procedimientos de identificación o de corroboración de las teorías más que objeto de reflexión.

Por nuestra parte, sostenemos que la reflexión gramatical, si bien puede suponer una dimensión descriptiva, implica la consideración de los fenómenos en discursos. No estamos proponiendo la exclusión de términos teóricos sino que consideramos que la noción imperante de gramática como acumulación de términos teóricos difícilmente oriente a una gramática pedagógica o significativa que, según nosotros, deberá considerar no sólo los conceptos, sino los fenómenos gramaticales a que dan lugar todas las conceptualizaciones que han atomizado a estos fenómenos. Es decir, la delimitación de sujeto sintáctico, su identificación con procedimientos morfológicos y su posición –Estructuralismo–; su jerarquía sintáctica y su naturaleza semántica –generativismo–; la realización con pronombres y su sustitución léxica o ‘gramatical’, –textualismo– etc., pueden ser relevantes

en la medida en que se puedan poner en relación con la jerarquización de la información en prácticas discursivas concretas. Hablábamos en otro trabajo (inédito) de la *perspectiva* como fenómeno discursivo que atraviesa a diferentes unidades pertenecientes a distintos estratos gramaticales como el morfológico, sintáctico, semántico, discursivo-temático; todos interrelacionados en un discurso concreto, de modo tal que la articulación entre ellos contribuye a la delimitación de la postura discursivo-ideológica, examen que puede contribuir a plantear lineamientos de trabajo en tareas de comprensión y producción textual en el ámbito de la enseñanza de Lengua. La perspectiva, así, es una categoría operativa para el análisis que contiene una serie de parámetros gramaticales como sujeto sintáctico, papel semántico, papeles discursivos, posición temática, objetividad y subjetividad, y plano discursivo. Otro ejemplo lo representa la impersonalidad que, como fenómeno, abarca una serie de conceptos como el contenido léxico de determinados verbos, pronombres en tercera persona, pasiva con se y se impersonal, sustantivos colectivos, sintagmas generalizadores, etc.

El análisis que hemos emprendido se vincula con dos cuestiones: la primera, la confusa y problemática situación de una enseñanza de la gramática que no se orienta a los discursos y de una enseñanza discursiva sin consideraciones gramaticales, de la que vendría a dar cuenta esta falta de distinción entre Gramática, Gramáticas, modelos gramaticales y fenómenos gramaticales. La segunda, y relacionada con la anterior en términos causales se expresa en la necesidad de formular una gramática significativa, operativa, sistemática y reflexiva.

Respecto de la hipótesis, siguiendo en Halliday, postulamos la diferencia entre fenómeno gramatical y concepto gramatical sustentado por las teorías. Más precisamente, sostenemos que la falta de claridad en la delimitación de gramática determina su exclusión o lugar irrelevante. Además algunos autores de modo casi excluyente identifican gramática con una teoría gramatical de tendencia estructural.

En este apartado, de carácter teórico y contrastivo, analizamos críticamente la **noción de gramática** que sostienen, implícita o explícitamente expertos en el campo de la relación enseñanza-gramática. Para este examen, dada la abundancia de autores y perspectivas de abordaje, hemos seleccionado aquellos representativos que consideran la relación **gramática-enseñanza (didáctica, educación)**, tanto desde la mirada de la Lingüística como de la Didáctica. Esto es, como hemos dicho, distinguimos dos tendencias según el énfasis o punto de partida: desde la gramática hacia la enseñanza// desde la enseñanza en su relación con la Gramática.

Así, agrupados por enfoques, diferenciamos:

- 1) Desde la didáctica: Bronckart, Riestra, Gaspar-Otañi, Lomas, Cassany, Gerbaudo, Manni, Santomero, Christye, Zayas, Cortés. Hemos apuntado a cubrir diferentes miradas como la socio-discursivo, socio-cognitiva, etc.
- 2) Desde la Lingüística y/o gramática: Halliday, Bosque, Hernanz-Brucart, Eggins Giammateo, Manacorda, Defagó y Palachi. Los enfoques seleccionados tienen que ver con la pertenencia a diferentes tendencias como la Gramática Sistemico-Funcional, el Generativismo y el Estructuralismo.

El análisis, organizado por enfoques y autores, ha sido realizado sobre la unidad de análisis constituida por el término gramática, considerando las relaciones que mantiene con otros y

las delimitaciones que recibe por el vínculo con términos de su entorno; según las correlaciones que entable, identificamos las siguientes asociaciones:

- 1) Términos como *reglas, sintaxis, morfología, léxico, predicado, sujeto, oración, sintagma, construcción, flexión, derivación, nominalización*, etc., aluden a la **terminología de algún modelo o teoría gramatical**.
- 2) Términos como *experiencia del mundo, información, predicación, causalidad, personalidad, impersonalidad, calificación, contextualización, jerarquización*, etc., refieren a fenómenos gramaticales; esto es, a la interacción de diferentes '**conceptos gramaticales**'.

1.2) Síntesis de las concepciones gramaticales

A través del estudio, siguiendo y adaptando a Gaspar-Otañi (2009), habiendo establecido asociaciones y regularidades, agrupamos los autores según la posición que sostengan respecto del papel de la enseñanza de la gramática en correlación con su delimitación y caracterización. De lo anterior resulta una clasificación de los autores en cinco grupos.

1. Quienes consideran que la gramática es esencial en los procesos comunicativos en general y, por ende, en la enseñanza, en la medida en que ella es conformadora del lenguaje. El énfasis está puesto en la gramática y su funcionamiento en los discursos en Halliday, Matthiessen y Eggins. Zayas, si bien adscribe a esta línea, no logra separarse de algún modelo gramatical. Sólo en Halliday y sus seguidores observamos una clara delimitación de los aspectos que analizamos al concentrarse en la gramática como recurso para expresar significados en contextos concretos de empleo –discursos–. Por ejemplo, en Halliday (1975, 1994) encontramos la distinción de Gramática como teoría gramatical (como en la Gramática Funcional) y como fenómeno en estudio, como en la gramática de los Hopi.
2. Quienes otorgan a la gramática un papel relevante en cuanto contribuye a mejorar la lengua escrita, de la cual es esencialmente constitutiva y está al servicio de otros fines. El énfasis está puesto en la enseñanza, marco en el que su abordaje estaría supeditado al de los procesos de lectura y escritura. Pueden inscribirse en este grupo Bronckart, Riestra, Gerbaudo, Manni y Defagó. Santomero constituye un caso particular ya que si bien se encamina a la relación gramática-discurso, presenta una noción esquemática de gramática.
3. Los que la rechazan, representada por Cassany, Flower y Hayes.
4. Aquellos que le asignan un papel secundario, subordinado a otras prácticas, como Lomas, Ossoro, Tusón. La perspectiva postula un abordaje ocasional, disperso y 'ad hoc'.
5. Quienes la consideran como un conocimiento válido en sí mismo, a igual nivel que otros saberes sobre lengua y literatura u otras disciplinas, entre los que se destacan lingüistas como Hernanz-Brucart, Manacorda, Giammateo, Palachi. La mayoría de ellos adscribe a una teoría lingüística, ya sea estructural o Generativa.

Si antes hemos considerado el papel que los autores atribuyen a la Gramática, seguidamente tendremos en cuenta con qué la asocian, si con conceptos o con fenómenos gramaticales, de lo que resulta:

- a. **Quienes niegan, subordinan y reivindican en sí: la gramática aparece como un sistema de reglas al servicio de otros fines. Vinculan enseñanza de la gramática a instrucción gramatical del sistema (de reglas) en sus partes constitutivas como morfología, sintaxis.**

La negación de la Gramática (grupo 3) está representada por Cassany, aunque luego modificó esta posición radical que, paradójicamente, fue la que más se difundió y sigue en circulación. Emplea el término 'instrucción' para la formación gramatical, denominación que contiene connotaciones conductistas, término congruente con el objeto de contenido gramatical; se trataría de las reglas. En realidad, cuestiona el papel central de la instrucción pero la noción de gramática que sostiene es equivalente e idéntica. No hace referencia al fenómeno gramatical, con lo que reduce el funcionamiento lingüístico-gramatical a una serie de conductas finales. Opera con un criterio utilitarista y no discute el objeto gramática sino que lo identifica con prácticas derivadas de un modelo gramatical (estructural y tradicional) de rellenar huecos, conjugar verbos y análisis sintáctico. Homologa gramática con teorías gramaticales (tradicional, estructural y Generativa) a las que cuestiona, sin distinguir el funcionamiento gramatical de la metodología adoptada por una teoría gramatical. No sólo identifica Gramática con reglas y campo disciplinar, sino que la reduce a "... algunos conceptos teóricos" (p.86), incluyendo reglas de ortografía, morfología de las palabras y estructura de la frase, como aspectos importantes para la escritura. Así, la gramática queda reducida al aspecto formal: "... las reglas de gramática, falta, [...] ortografía, cohesión..." (89). La utilidad es reducida porque "... ofrece un conjunto de reglas de corrección." (1989:91).

Lomas (grupo 4) (1992, 1999) habla de conocimiento formal e indica que no garantiza por sí sólo el dominio de las habilidades expresivas y comprensivas, identificando, como Cassany, formación gramatical con análisis de oraciones. Gramática es asociada a "... coherencia y corrección [...] ... con reflexionar sobre los elementos formales y los mecanismos de la lengua en sus planos fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y textual " (151), en donde se advierte la dimensión de conceptualización gramatical, no del fenómeno. Los rasgos que se asocian con enseñar gramática son normativos. Identifica enseñanza gramatical con "... el aprendizaje memorístico de reglas y paradigmas gramaticales no garantiza el absoluto el dominio práctico de las estructuras gramaticales." (32).

Como representantes del grupo 5 destacamos a Manacorda, Giammateo, Gaspar-Otañi, Palacchi y Santomero. Por ejemplo, Manacorda y ot. (1994) identifican Gramática con el objeto tal como ha sido formulado por el Estructuralismo de Hjelmslev y Bloomfield. Replican la categoría descriptiva de oración –esquemática- y abogan por una enseñanza basada en la teoría. La sintaxis formal es considerado contenido de enseñanza. Giammateo y ot. (2009) plantean la división entre gramática y léxico, homologan (o reducen) lengua a esos dominios (gramática y léxico) y a un objeto (textos). No hay definición de gramática ni de texto o no se los problematiza. La organización temática del material sigue el orden de la gramática como objeto disciplinar, como lo evidencia el índice. Las actividades propuestas, si bien contextualizadas en textos, no orientan a la dimensión discursiva, tanto en la comprensión como en la producción.

Gaspar-Otañi (2011) sostiene que la enseñanza de la gramática debe operar con la intuición para propiciar la competencia metalingüística, concentrada no en una sola escuela gramatical sino que "... se deben buscar, en las distintas corrientes, los análisis y las afirmaciones más explicativos de los fenómenos particulares." (102). Destacando que el conocimiento gramatical es importante para la comprensión, sostiene que el primero debe partir de la intuición (de fenómenos lingüísticos) para acceder a la reflexión metalingüística, desterrando el análisis mecánico, mimético e irreflexivo, a pesar de que realizan las formulaciones aisladamente del uso (lingüístico-discursivo). En otro material

consultado de Otañi-Gaspar (2009) hablan, en general, de conceptos gramaticales; predominan referencias a conocimientos gramaticales, a la explicitación de una gramática intuitiva, al aprendizaje reflexivo de contenidos gramaticales y citan conceptos gramaticales como *oraciones complejas, morfología derivativa, nominalización*. En Gaspar-Otañi (2004), predomina la concepción de la gramática como teoría científica. Respecto de la relación entre gramática y enseñanza, señalan que puede distinguirse la gramática como discurso académico y como objeto de enseñanza en la educación básica y Polimodal. Si bien procuran establecer relaciones entre enseñanza y modelo gramatical, se concentran en revisar los principales aspectos, supuestos y características de las diferentes teoría gramaticales, con exclusión de la Gramática Sistemico-Funcional, única propuesta que expresa, entre sus objetivos, la de la aplicación en la enseñanza. Vale destacar que en ninguno de los materiales las autoras hacen referencia, en ningún momento, a los fenómenos gramaticales.

En Palacchi (2006) la formulación se orienta a la enseñanza de la reflexión sobre la gramática, subdividida en los subcampos o ramas que corresponden al campo de la Lingüística científica: fonología, léxico, morfología, sintaxis, semántica del texto y la oración. Las referencias a la gramática son vagas y al propugnar la reflexión, en realidad se detiene en temas derivados de la Gramática Generativa, sin determinar los momentos de tal reflexión ni cómo articularla con dimensiones más complejas como el discurso.

Santomero (2010) es la única autora que explícitamente reivindica la enseñanza de la gramática en relación con el Análisis Crítico del Discurso. Sin embargo, en ocasión de justificar la relevancia de la inclusión del ACD en la enseñanza, aclara que será necesario contar con “...*formación gramatical previa...*” (5), que es, precisamente, uno de los problemas. Es decir, si bien puede destacarse la promoción de los vínculos entre gramática y discurso, no logra definir Gramática y por las menciones indirectas, los contenidos gramaticales pueden asociarse con conceptos gramaticales y no con fenómenos, sumemos a ello que hacer enseñables los contenidos disciplinares no puede ser tarea de cada uno de los docentes. No se trata de un desafío: es una apuesta imposible de concretar.

b. Quienes reivindican la enseñanza de la gramática en prácticas discursivas: vacilan en referirse a los fenómenos y a los conceptos. No distinguen gramática de fenómeno y cuando se refieren a los modelos gramaticales, la mayoría no considera a una de las propuestas, la Gramática Sistemico Funcional, explícitamente formulada para la enseñanza de la lengua (grupo 2).

En el capítulo de Riestra (2006a) “La textualización, los géneros textuales y actividad humana”, un apartado corresponde a ‘El uso y la forma de los textos. Las categorías gramaticales’. Allí expresa la necesidad de “...*articular el uso y la forma*” (40), a través de la reenseñanza y sistematización de conocimientos y habilidades generalmente adquiridos pero poco sistematizados. La autora, en general, en la primera parte se refiere a fenómenos gramaticales que: “... *reconocen la relación predicativa y reconocen la organización oracional o el orden de la frase...*” (41). Cuando refiere a oración, si bien es enfocada como fenómeno, no logra articularla con la perspectiva discursiva o desde el uso: “*Las siguientes nociones gramaticales constituyen unas reglas sintácticas simples [...] formas estables...*” (44).

Aunque habla de la utilidad del esquema oracional como “ *referencia ordenadora de la sintaxis*”, el eje está puesto en un/os modelo/s gramatical/es como las líneas tradicional o estructural. En cuanto al desarrollo referido a la estructura oracional, se trata de una

revisión muy sintética, que se orienta por una descripción de la estructural, a pesar de que las referencias corresponden a la línea tradicional (RAE, 1979; Seco, 1998). En los apartados correspondientes a la articulación didáctica, oscila entre el fenómeno gramatical y su descripción, al referirse, por ejemplo, a “la conexión lógico-argumentativa: coordinación y subordinación”, en paralelo con sujetos discursivos como fenómeno gramatical. O los núcleos semánticos tomados como fenómenos cuando refiere a relaciones predicativas, pero (las disocia) de las categorías gramaticales en su identificación (estructural) y la perspectiva morfológica. Lo mismo ocurre con impersonalidad como fenómeno y con los signos de puntuación.

Otro material de Riestra, destacando que la gramática estructural es “... *información necesaria*” (2008: 73), identifica gramática con una teoría gramatical, a pesar de que también refiere a los fenómenos, como cuando expresa que “... *conocimiento gramatical apropiado como procedimiento explícito referencial [...] y el uso adecuado de la lengua materna necesita del conocimiento de la forma para encontrar un sentido preciso.*” (2008: 96).

En “Enseñar a razonar...” (2009), habla de procedimientos morfosintácticos con manipulación de las categorías gramaticales, homologando gramática a la organización interna de la lingüística.

En Riestra (2006b), desde una posición programática, vincula textos y discursos y su funcionamiento en las lenguas naturales que cuentan con “... *medios técnicos, es decir, unidades lingüísticas, categorías, estructuras que son unidades y en alguna forma un producto de las restricciones o de las determinaciones sobre cómo es posible organizar el pensamiento en el mundo dado.*” (50). Y ratifica lo anterior al afirmar que “... *las transiciones entre nociones gramaticales y nociones textuales que están desordenadas tendrían que organizarse en pequeños conjuntos instrumentales.*” (50).

Manni en “Palabras ensambladas” (2004), proponiendo la necesidad de promover la reflexión en el marco de una gramática pedagógica que aún está pendiente, ofrece ejemplos que corresponden a un modelo gramatical (generativo), descontextualizados y no situados en prácticas discursivas. En la mayoría del capítulo se dedica a trabajar fenómenos gramaticales y su contribución a prácticas de lectura y escritura, con interesantísimas referencias a las palabras, en una concepción relevante para los procesos mencionados. Si bien el abordaje corresponde a hechos gramaticales, está sujeto a los lineamientos de la Gramática Generativa, lo que implica cierta oscilación ente fenómenos y conceptos.

En un trabajo inédito Defagó se refiere a fenómenos gramaticales cuando caracteriza a las lenguas por el carácter predicativo de los enunciados; sin embargo, identifica de modo excluyente categoría con **categoría sintáctica**, delimitación de la Gramática Generativa. Respecto de la justificación de comenzar con el sustantivo, ello se relaciona con la información semántico-funcional, menos abstracta que la sintáctico-relacional. En cuanto al papel de la (in)formación gramatical, le atribuye un rol constitutivo en las producciones lingüísticas, tomando posición acerca de la necesidad de objetivar el conocimiento intuitivo o episódico. En el segundo artículo (2003) nuevamente homologa categoría con información sintáctica y, citando líneas gramaticales, considera el Estructuralismo y generativismo, subsumiendo el primero en el funcionalismo –sintáctico–. En uno de los apartados desarrolla la dificultad de dividir sintaxis de morfológica, enfocándose más en los conceptos gramaticales que en los morfológicos. Cerrando la exposición, Defagó sostiene la necesidad de enseñar “... *el funcionamiento básico de la lengua...*” (2003: 353), concentrándose en fenómenos gramaticales.

- c. **Quienes toman los fenómenos gramaticales en tanto constituyentes del lenguaje como recurso conformador. Hablan de la promoción en la educación lingüística, de lo léxico gramatical como un recurso, como un sistema de opciones en el que confluyen distintos tipos de significados o funciones, refiriéndose a fenómenos** (grupo 1).

Christie (2008) siguiendo a Halliday (1964) distingue en la enseñanza de la lengua a) Gramática prescriptiva, equivalente a reglas; b) Gramática descriptiva, semejante a la lingüística descriptiva, desarrollando una conciencia lingüística más intensa sobre el carácter y el poder del lenguaje; y c) Gramática Productiva, que supone la ampliación de los recursos de la lengua para construir significados. Respecto de la enseñanza de la gramática, Christie sostiene que “*Son necesarias descripciones más ricas de los aspectos del conocimiento gramatical*” (2008: 191), con lo que alude a fenómenos más a que a conceptos desarrollados por teorías, aunque en algunos apartados hay vacilación entre el conocimiento gramatical (fenómeno gramatical o de los recursos) y sus conceptos, dificultad que estriba en las referencias a modelos particulares.

Por otro lado, Zayas (2006) se refiere a la relevancia del conocimiento sobre la lengua y conocimientos gramaticales. Casi siempre habla de contenidos gramaticales y la necesidad de redefinirlos al cambiar la perspectiva de abordaje que consiste en “*el uso reflexivo en enunciados que usamos efectivamente en la comunicación lingüística.*” (2). Y plantea el problema de “*...cómo redefinir los contenidos gramaticales y con qué actividades.*” (2). Respecto de la sintaxis, ofrece articulaciones de fenómenos gramaticales que apuntan a la reflexión por la significatividad del elemento, todo ello contextualizado en fragmentos discursivos como, por ejemplo, titulares. Sin embargo, Zayas (2010) critica la subordinación del conocimiento gramatical a la actividad verbal o el carácter imprescindible de los conocimientos gramaticales o conocimientos explícitos, afirmación de la que podemos inferir que se orienta a conceptos gramaticales. Habla de algunos fenómenos-conceptos, lo que da cuenta de la fluctuación entre lo gramatical, en el que excluye el aspecto léxico-semántico y lo discursivo, ya que siempre toma fragmentos ejemplares. El resto de los desarrollos corresponden a una línea gramatical. Al examinar la oración y la palabra, realiza una integración sintáctica y temática, información transferida al corpus periodístico, aunque no plantea la instancia discursiva ni la incidencia ideológica. Es decir, la misma presentación de los temas gramaticales da cuenta de una oscilación entre conceptos y fenómenos.

Esta sistematización puede ponerse en relación con tres términos asociados a la enseñanza de la lengua en general y de la gramática en particular, como lo son **intuición, instrucción –o sistematización– y reflexión.**

Quienes niegan la enseñanza de la Gramática o lo han hecho en algún momento, la toman como información subordinada o autónoma y apelan a la denominación de instrucción, posición que no tiene en cuenta que los fenómenos gramaticales son forma y sentido o **sentido in/con/formado.** La concepción de gramática es parcial y reduccionista, separada de los discursos a los que CON-FORMA. Así vista, una gramática reducida a su carácter útil, resulta despojada de su valor de recurso/opción y conformadora de los enunciados, de la representación de los eventos, de las posiciones enunciativas y del carácter socio-histórico del lenguaje.

Quienes reivindican la enseñanza gramatical al servicio de otros fines, que vacilan entre una conceptualización gramatical y su captación como fenómeno, relacionan gramática con instancias de intuición y reflexión, tanto en lo referido a los conceptos como a los fenómenos. Sin embargo, siempre queda abierta la discusión acerca de cómo sistematizar la intuición desde y por la conceptualización. En síntesis, las líneas texto-discursivas toman algunos fenómenos gramaticales, parciales, unilaterales y desprovistos de articulación entre ellos.

Dentro del grupo de lingüistas, podemos distinguir dos enfoques: los que consideran que la gramática está al servicio de la promoción del ejercicio crítico –extra-lingüístico–; y los que la consideran desde la teoría Generativa y concentran su análisis y posición en el término reflexión del conocimiento implícito del lenguaje. De esta línea y dado el material consultado, son escasos los aportes desde el punto de vista de la práctica discursiva. Y, al igual que los estructuralistas, toman la teoría Generativa para examinar sus proyecciones y alcances en la enseñanza, sin una instancia de mediación.

1.3) Recapitulaciones

Se evidencia cierto reduccionismo: gramática equivale a reglas prescriptivas –Gramática Tradicional–, procedimientos descriptivos –gramática estructural– o principios para generar oraciones gramaticales –Gramática Generativa–. Generalmente, los autores identifican gramática con alguna teoría gramatical o entremezclan distintas visiones. Vale destacar que en general no consignan otros enfoques que los mencionados. Cuando se hace referencia a líneas texto-discursivas, suelen tomar procedimientos descriptivos, también fragmentarios y dispersos, sólo cuando ellos funcionan en discursos. Vale destacar las omisiones respecto de la Gramática Sistémico-Funcional o su presentación parcial en la medida en que sólo consideran un aspecto de la propuesta.

A esto se suma el hecho de que las tendencias lingüísticas contemporáneas incluyen en la Gramática todo el lenguaje, menos la Fonética y la Fonología. Ocurre muy frecuentemente en los materiales asociar Gramática con forma que excluye al significado, sin que consideren que tal restricción corresponde a una vertiente, la estructural, discutida inclusive dentro de las mismas tendencias contemporáneas por el abandono del significado: tanto la Generativa como la Sistémico-Funcional toman como base la información léxica, al servicio del sentido en el último caso.

En general, los autores oscilan, y más allá de las interpretaciones posibles, no consideran explícitamente que **enseñar gramática supone una tarea compleja en la que conviene privilegiar el examen de fenómenos gramaticales en prácticas discursivas concretas**, y no logran despegar de la teoría gramatical que dan por supuesta o a la que adhieren. O bien suponen la delimitación, o superponen diferentes conceptualizaciones; y cuando la definen, se rigen por los criterios de la organización gramatical tal como viene delimitada desde la Lingüística.

Las reducciones, superposiciones y ambigüedades referidas a la delimitación de Gramática o la noción que subyace a ella, a través de la asignación de rasgos o propiedades, entra en relación con otros términos que recorren, delimitan y expresan la enseñanza de la lengua y la Gramática: *instrucción/sistematización, intuición y reflexión*. Habitualmente los dos últimos términos están subsumidos o son equivalentes, a la vez que derivados de la teoría Gramática Generativa.

Por nuestra parte, postulamos la existencia de dos instancias, la del fenómeno gramatical y la del concepto, relacionándolas con la tríada antes nombrada.

Sobre el postulado básico de una enseñanza de la lengua iniciada en la intuición (del fenómeno gramatical), continuada por la instrucción y asimilación de las reglas y procedimientos, será posible acceder al lenguaje como fenómeno complejo que se instancia en discursos, lo que requiere de la **reflexión** como meta de la enseñanza, que incluye y supera a la intuición y a la instrucción.

De esta manera, procuramos interrelacionar las delimitaciones acerca de la gramática y las metas de la tarea docente en relación con la (in)formación gramatical. Así, se trataría de responder a un interrogante –crucial, por cierto–, sobre cómo articular la intuición y la instrucción/sistematización, lo que podría lograrse a través del tercer momento, la reflexión. Sería un proceso constituido por una serie de momentos consecutivos, progresivos pero también simultáneos –y recurrentes–, cuyo detalle es objeto de estudio sistemático en otros trabajos.

III.2) INTUICIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y REFLEXIÓN EN LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

En el apartado anterior, analizando la conceptualización de gramática por parte de diversos autores, propusimos diferenciar conceptos gramaticales de fenómenos gramaticales. Como vimos, los autores estudiados identifican gramática con alguna teoría gramatical o entremezclan distintas visiones. Al referirse a líneas texto-discursivas, suelen tomar procedimientos descriptivos, fragmentarios, dispersos y, sólo cuando funcionan en discursos, los discursivo-textuales; vimos también las omisiones sobre la Gramática Sistémico-Funcional o la presentación parcial de la propuesta.

Estas observaciones se relacionan con otros términos que recorren y se expresan en la enseñanza de la lengua y la Gramática: *instrucción, intuición y reflexión*, estando subsumidos habitualmente los dos últimos términos y derivados de la Gramática Generativa.

Esta parte de la presentación está organizada en tres partes; en la primera focalizamos en el valor y asociaciones que adquieren términos como instrucción, intuición, conocimiento intuitivo, competencia, gramática implícita y explícita, conocimiento explícito, reflexión, a fin de identificar el modo como distintos autores delimitan el vínculo que los usuarios mantienen con el lenguaje. En la segunda, más específica, proponemos tres etapas de abordaje de la gramática o de contacto de los estudiantes con la gramática, denominadas *intuición, sistematización y reflexión*. En la tercera parte, como anticipo exploratorio, caracterizamos cada etapa en términos de contenidos, metodología y teoría de entrada entre etapas en un proceso de enseñanza de la gramática en un camino que va de la intuición, atraviesa la sistematización y culmina con la reflexión, partiendo del supuesto de que no se puede saltar la enseñanza de la gramática ni tomarla como secundaria y subsidiaria de otros procesos.

Para el examen, consideramos autores que se han ocupado de la relación enseñanza y gramática en el marco de la **meta de la enseñanza de la lengua**, tales como Riestra, Gaspar-Otañi, Lomas, Cassany, Gerbaudo, Manni, Santomero, Christye, Zayas, Cortés, entre otros. Hemos apuntado a cubrir diferentes miradas como la socio-discursiva, socio-cognitiva y la perspectiva gramatical como Giammateo, Manacorda y Palachi.

2.1) Análisis de términos

Los términos intuición, reflexión, competencia, gramática implícita y explícita se asocian con la Gramática Generativa en la medida en que ellos han estado presentes, con distinto nivel de relevancia en la teoría cuyo mayor representante es Chomsky; en algunos autores, estos términos suelen tomarse con idéntico alcance que en la teoría de base; en otros, son reformulados.

Competencia

La noción de competencia, central en Gramática Generativa, adopta diversas especificaciones. Por un lado, como conocimiento lingüístico del hablante se opone al uso efectivo de este conocimiento en situaciones comunicativas dadas –la actuación–(Chomsky, 1970:6). Por otro lado, Tumber (1984), la asocia con un conocimiento tácito inconsciente, mientras que para Lomas (1999, Vol.1), basado en Hymes, la competencia equivale a destreza comunicativa.

Intuición o Conocimiento intuitivo

El término intuición presenta diferente alcance: como principio central de una teoría gramatical en Chomsky (1976: 21), o como supuesto básico y punto de partida y medio para el desarrollo de la reflexión metalingüística, ilustrado por Hernanz-Brucart (1987), Gaspar-Otañi (2009) y González Nieto (1980).

Chomsky utiliza el término intuición como sinónimo de competencia, la intuición del hablante oyente, conocimiento tácito que no puede ser directamente asequible al que usa el lenguaje (1976: 21), noción retomada por distintos autores para la enseñanza de la gramática –como conocimiento previo o saber-hacer que evidencian los hablantes–; así, el análisis debe ser un ejercicio reflexivo intelectual sobre el funcionamiento lingüístico, para lo que el estudiante necesita la **intuición** derivada de su competencia como hablantes de la lengua (Hernanz-Brucart, 1987). Diferencian reflexión (ejercicio intelectual) de intuición (conocimiento no consciente), la última habilitada por la competencia.

En el ámbito nacional, Otañi-Gaspar (2009) vinculan intuición y reflexión: el primero es base para el desarrollo de la **reflexión metalingüística**, cuyas actividades conjugan saber intuitivo con un saber metalingüístico, útil porque permite aplicar conocimientos adquiridos en el uso efectivo de la lengua. La intuición es el punto de partida para ciertas actividades gramaticales como proponer ejemplos, contraejemplos y fundamentos. Oponen los análisis mecánicos, miméticos e irreflexivos –equivalentes a la **instrucción**– que no se basan en la intuición. Si la intuición equivale a un saber interior sobre la gramática de la lengua, la tarea de la escuela es transformar el conocimiento intuitivo en explícito, por lo que sostienen la necesidad de seleccionar contenidos, momento de abordaje, y cuestiones metodológicas que atiendan al saber implícito que conduce a la reflexión. Es decir, la intuición es la base del aprendizaje reflexivo del contenido gramatical específico (2004:4). Por su parte, González Nieto (1980), al distinguir técnicas implícitas o directas, vincula actividades gramaticales incidentales basadas en la intuición con la manipulación de enunciados reales mediante procedimientos de inducción en los que el alumno descubre conceptos.

Reflexión

Término empleado con regularidad en las fuentes específicas y actuales de la enseñanza de la gramática adquiere distintos valores. En general, equivale a objetivar, a gramática explícita y funciona como enlace entre intuición y objetivación. También puede implicar análisis o consideración teórica. Es regular la asociación entre reflexión y objetivación en términos de hacer posible la mejora en las posibilidades comunicativas.

En Lomas, gramática equivale a reflexión y metalenguaje, por lo que termina oponiendo reflexión a uso (1999: 90). Basado en Tusón, propone orientar el aprendizaje gramatical hacia el análisis y mejora del uso lingüístico, marco en el que aparece el término reflexión como **examen teórico (reflexión teórica)** sobre el uso y ya no será una reflexión en el vacío.

Sólo Palachi (2006) toma **reflexión** desde la teoría gramatical de la que procede, la Gramática Generativa. Habla de **reflexión metalingüística** en los procesos de lectura y escritura, que permite el **control reflexivo sobre el lenguaje** como capacidad de representarse su propio saber lingüístico.

Otros autores asocian reflexión con conocimiento gramatical (Zayas, 2010) o actividad metalingüística que contribuye al desarrollo de habilidades y estrategias para la comprensión y producción de textos al permitir “...*un control de ese uso*” (21). Plantea que, como ciertos contenidos gramaticales forman parte de la gramática implícita, la actividad metalingüística “...*deberá ir más allá de la descripción de los mecanismos que ya pertenecen a la gramática implícita* (2010:8). Si bien acordamos con que objetivar implica ir más allá de la gramática, sostenemos que no puede suponer saltar la fase de sistematización de ese conocimiento.

Riestra (2009) asocia reflexión sobre la lengua, reflexión metalingüística o metalenguaje, especialmente como categoría descriptiva, a ciertos “... *conocimientos técnicos gramaticales de los que los maestros carecen, habría que redimensionarlos como un dominio necesario e inexcusable de la docencia.*” {El subrayado es nuestro} (4). Justifica la inclusión del contenido gramatical en el contexto del “...*razonar desde la acción del lenguaje*”. En esta autora es central la noción de **andamiaje** de Vygotsky, (1996, citado por Riestra, 2009) “... *en el sentido de [...] operar en los procesos mentales de los alumnos [que], al ser internalizados, se transforman en instrumentos.*” (2009: 76).

Para Manni (2004) la reflexión sobre el lenguaje permite la conceptualización de la lengua y el trabajo reflexivo hace posible referirse al lenguaje mismo. La reflexión hace posible la distinción de dos dimensiones del lenguaje, forma y significado, por lo que considera apelar a una/s teoría/s que den cuenta de esa relación, mencionando a la Generativa y a la Sistémico-Funcional. Certeramente, Manni apunta a dudar acerca de cómo se pasará a la reflexión metalingüística si los contenidos gramaticales se presentan ocasionalmente.

En Giammateo y ot. (2009) los términos más recurrentes son **reflexión** y **conciencia reflexiva** (15), referidas a etapas de abordaje de la lengua, proponiendo partir de una **reflexión sistemática** que conduzca al reconocimiento explícito de contenidos ya incorporados para luego poder manipularlos. Ella opera en dos etapas cualitativamente diferentes: la de la adquisición de reglas del sistema, entre los 6 y 10 años; y la del aprendizaje de nuevas piezas y su almacenamiento como continuidad de la etapa anterior. La reflexión supone el incremento de operaciones metacognitivas de metaconocimiento o explicitación de los procesos para el autocontrol.

Gaspar-Otañi (2004) homologan reflexión con reflexión gramatical como contacto sistematizado y orgánico; sostienen el **desarrollo de la capacidad metalingüística, que sólo se alcanza objetivando el lenguaje, convirtiéndolo en objeto de reflexión.** Destaquemos un comentario de las autoras: “... *sin embargo, no se puede reflexionar sobre los fenómenos que surgen en el momento de las prácticas [...] sin contar previamente con un bagaje de contenidos específicos...*” (102). Abogan por una enseñanza sistemática de conceptos gramaticales en situaciones de comprensión y producción donde las formas lingüísticas cobran relevancia, distinguiendo dos momentos: enseñanza de la gramática en

sí y abordaje de conceptos gramaticales en prácticas de lectura y escritura. Se trata de una gramática reflexiva en sí y en el uso, concentrándose en casos ejemplares y no en el empleo discursivo.

Conocimiento implícito/explicito

Esta oposición se deriva de la teoría Generativa, que asocia conocimiento implícito con intuición y competencia, y conocimiento explícito como accesible a la consciencia. La fuerte presencia de Chomsky en la lingüística y gramática contemporáneas condiciona que algunos autores repliquen estas delimitaciones en el marco de la enseñanza de la gramática, sin diferenciar dentro del quehacer científico, ciencia básica y aplicada. Una representante de esta transferencia inmediata es Palacchi, quien valida a la línea Generativa por tratarse de “... una perspectiva teórica que reflexione acerca de los procesos cognitivos ligados al lenguaje [...] permite una reflexión metalingüística que favorece los procesos de redescrición representacional y fomenta una mejora en el conocimiento del lenguaje y también en el uso.” (2006:74). Identifica reflexión sobre la gramática con los lineamientos de la teoría Generativa ya que permite pensar las estructuras posibles o no en una lengua. Consideramos que confunde teorías de base con metodologías del campo científico y la enseñanza, superponiendo destinatarios, evidenciado en la consideración acerca de que la teoría Generativa, por su anclaje psicológico, favorecerá a los estudiantes. Si bien la Generativa implica un importantísimo aporte a la dimensión científica de la Gramática, lo es para la formación profesional de los docentes, no de los alumnos. Aunque el planteo de Palacchi puede ser considerado parcialmente correcto ya que puede dar lugar a actividades que apunten a la sistematización de la intuición o de la gramática implícita, como justificación central parece correr el riesgo del ‘aplicacionismo’.

Tubau (1999) opone conocimiento implícito y explícito e intuición e instrucción según diferentes niveles de conciencia y distinto nivel de abstracción de reglas: el implícito está basado en reglas ejemplares; el explícito, en reglas más abstractas, apareciendo lo subjetivo como una frontera entre lo implícito y lo explícito. En el implícito, los sujetos son capaces de clasificar nuevas cadenas mejor que si las clasificaran al azar, pero son incapaces de explicitar las reglas. El conocimiento residual, que no puede ser verbalizado, es considerado conocimiento implícito, cuyo aprendizaje implícito se basaría en estrategias no analíticas capaces de almacenar las contingencias del entorno, sin selección aparente. El aprendizaje explícito se basa en estrategias analíticas típicas de las tareas de generación y comprobación de hipótesis, produciendo como resultado una regla. El conocimiento no consciente implica acción, mientras que el conocimiento consciente implica que podemos hablar sobre él.

Asimismo, el conocimiento implícito y explícito se oponen por modo de abordaje de los temas y contenidos gramaticales, tipos de ejercicios considerados y por la meta de cada fase. Así, Gómez del Estal y Zanón (1999) señalan que el explícito está compuesto por un conjunto de reglas que fueron analizadas y organizadas de modo consciente, cuyo papel principal es **monitorizar**. Nace de la enseñanza explícita de la gramática como explicación de reglas, ejercicios estructurales, etc. El implícito supone un conjunto de unidades que forman la gramática que subyace cuando el alumno habla, que es no consciente, intuitiva y producto de un proceso más complejo.

Karmiloff-Smith (1994) distingue tipos de conocimientos lingüísticos según la forma de representación en la mente, formulando la hipótesis de que el paso de uno a otro se da mediante procesos de redescrición representacional de estas representaciones, de lo que resulta:

1. Conocimientos implícitos que sustentan las primeras producciones verbales.
2. Conocimientos explícitos primarios, fruto de una reorganización interna de los conocimientos implícitos, que se articulan entre sí y no son conscientes.
3. Conocimientos explícitos secundarios, cuyo rasgo principal es ser conscientes.
4. Conocimientos explícitos terciarios, que resultan de la recodificación de los conocimientos secundarios en un código más abstracto.

Tales delimitaciones tienen más amplio alcance como teoría sobre el aprendizaje en general y no se circunscriben a aspectos gramaticales.

La delimitación anterior nos resulta parcialmente beneficiosa ya que el conocimiento explícito primario y secundario equivalen a lo que más adelante llamamos intuición, mientras que los terciarios pueden ser identificados con la sistematización. No obstante, observemos que la propuesta no ingresa en lo discursivo ni contempla situaciones en las que los conocimientos explícitos interactúan entre sí y con otras fases y dominios.

Gramática Implícita (GI) y Explícita (GE)

Los pares gramática implícita (intuición) y explícita (control) son equivalentes a conocimiento implícito y explícito, sumado a los factores nivel de consciencia y actividad o pasividad del sujeto: en la reflexión o gramática explícita, se trata de sujetos activos. Son numerosos los autores que se refieren a gramática implícita y explícita, de los que seleccionamos a Peytard y Genouvrier (1970), Ellis (1994) Mitkova (2011).

Para Peytard y Genouvrier la tarea de la enseñanza es transformar la gramática implícita en explícita: *“El niño tendrá necesidad no sólo de acceder y poseer su gramática no consciente, sino también dominar conscientemente los hechos elementales de la morfosintaxis [...] la pedagogía debe entonces enseñar una ‘gramática consciente’. O gramática reflexiva [...] No se trata de la recepción pasiva de los conocimientos transmitidos por el maestro, sino del descubrimiento activo del funcionamiento de la lengua materna.”* (1970, 142). Así, la gramática implícita es un andamio para la explícita y ésta, para el control consciente del lenguaje.

Ellis (1994) diferencia dos tipos de gramática según sus enfoques: a) basado en el significado, derivado de la propia actividad comunicativa, que ayuda a interiorizar aspectos de la organización y reglas de la gramática, que lo lleva a construir un conocimiento no explícito de la gramática; equiparable a intuición y compatible con la noción de prevalencia del significado en el lenguaje; b) basado en la forma, representado por los comentarios y ejercicios sobre aspectos gramaticales, que permite explicitar la gramática implícita y el aprendizaje de conceptos gramaticales. Es la gramática explícita asociada con reflexión metalingüística, que conduce a un conocimiento de la lengua para permitir su control, destacando que la función metalingüística remite a la capacidad de **conceptualización**.

En Camps y Milian (2000) está presente la diferencia entre Gramática implícita y explícita cuando se refieren a secuencias metalingüísticas en las cuales *“... la lengua se convierte en objeto del discurso y en objeto de atención y reflexión por parte de los interlocutores, con aclaraciones y explicaciones por parte del experto [...]... ‘secuencias potencialmente adquisicionales’ porque constituyen momentos de focalización en la lengua que pueden derivar en un posterior aprendizaje.”* (10). Desarrollan la propuesta chomskiana y las derivaciones de gramática implícita, *“... entendida como saber no consciente que permite usar la lengua y una gramática explícita como saber sistemático sobre las reglas que rigen este uso.”* (12).

Conocimiento gramatical

Conocimiento gramatical es una frase presente en algunos materiales y se asocia con reflexión metalingüística y gramática explícita, como en Gaspar-Otañi (2009) y Manni (2004) e instrucción y reglas en Lomas (1992). En las autoras mencionadas en primer lugar, los conocimientos gramaticales inciden positivamente en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas y de la competencia comunicativa y ellos deben ser objeto de reflexión en la lectura y escritura. Creen pertinente el dominio de conceptos gramaticales para la comprensión de fenómenos textuales, que no debe confundirse con conocimiento formulístico, estático y mecánico sino que implica un dominio gradual de conceptos y procedimientos. Se trata de reflexionar sobre el lenguaje en términos de una objetivación que permite fundamentar una elección lingüística. Proponen, pues, el conocimiento gramatical en términos de una gramática explícita. Manni, por ejemplo, señala que los procesos de lectura y escritura en el marco de la resolución de problemas **requieren un proceso de reflexión y de toma de decisiones**, por lo que los contenidos gramaticales, deben ser **sistematizados en un cuerpo coherente**, adecuado a niveles de enseñanza y necesidades del docente.

Por otra parte, **Lomas** (1992) descarta que el conocimiento gramatical permita por sí mejorar las capacidades y le atribuye algún papel (esporádico, ocasional y de consulta) ya que el saber gramatical “...describe algunos de los mecanismos de funcionamiento de la lengua, y en la medida por tanto en que la reflexión metalingüística se oriente a fomentar la conciencia del alumno sobre los factores lingüísticos y culturales [...] el conocimiento de la gramática puede ser de utilidad [...] para la mejora de las capacidades de comprensión y expresión de mensajes.” (1992: 83).

Instrucción

El término, frecuentemente mencionado, toma diferentes alcances: en algunos autores aparece como conocimiento gramatical o gramática explícita, asociado con una metodología de trabajo concentrada en reglas, que no conduce a la mejora en las capacidades comunicativas (Cassany, 1989; Gaspar y Otañi, 2009). Otra línea sostiene y afianza la instrucción como es el caso de Riestra (2006), Giammateo y ot. (2009) y Mitkova (2011). Para la primera investigadora citada, la instrucción gramatical debe ser considerada como “... *información técnica referencial de la lengua...*” (2006, 77). Cuando se refiere a la elaboración de un texto escrito, Riestra explica que el proceso va de lo más externo (contexto) a lo más interno (texto), por lo que no puede dejar de lado **nociones internalizadas y automatizadas, instrumentos técnicos como las nociones gramaticales**. Por su parte, Giammateo y ot. (2009) en *Lengua, léxico y gramática*, sostienen la eficacia de una propuesta instruccional para el aprendizaje del léxico. Una reivindicación explícita de la instrucción corresponde a Mitkova (2011) al señalar que los niveles altos de competencia lingüística exigen una instrucción explícita, trabajando reglas en contextos funcionales, reorientando lo gramatical hacia lo funcional, agregando que la enseñanza de la gramática, tanto de modo implícito como explícito, debe estar contextualizada y que “... *las reglas son necesarias, como lo son las instrucciones de uso de cualquier aparato...*” (35).

En especialistas en enseñanza de lenguas extranjeras es excluyente la consideración positiva de la instrucción formal. Así, para Ellis, el objeto de instrucción formal es desarrollar el conocimiento explícito que ayuda a ampliar el conocimiento implícito, incluyendo la instrucción formal en un enfoque comunicativo, sobre el supuesto de la

importancia de la gramática ya que la **simple exposición al input no es eficaz para favorecer la adquisición**. Chall (1987) opone enseñanza directa o incidental –más natural– a una enseñanza indirecta o instrucción explícita, que ha mostrado su efectividad para aquellos estudiantes de más baja habilidad, y especialmente significativa para las palabras técnicas. La mayor limitación de este **aprendizaje mnemotécnico** reside en que no permite inferir significados, mientras que el contextual no favorece la retención (Pressley, Levin y McDaniel, 1987).

De lo visto, podemos considerar las siguientes regularidades:

- 1) La intuición y la competencia –gramatical– son avaladas por autores que siguen la línea Generativa, como punto de partida para el abordaje de la lengua. Ambos términos equivalen también a conocimiento intuitivo o gramática implícita.
- 2) La instrucción o sistematización gramatical son identificadas con conocimiento explícito y gramática explícita. La instrucción gramatical es rechazada por autores que reemplazan la competencia gramatical por la comunicativa, con muy escasa consideración de la primera. La formación gramatical es secundaria, subsidiaria y dependiente de otros saberes, mecanismos y procedimientos. En esta posición, los autores presentan filiaciones con líneas texto-discusivas. Otros sostienen la inclusión de la sistematización gramatical, con algunas diferencias:
 - a. De la línea ‘gramatical’, como Otañi, Gaspar, Giammateo promueven un acercamiento explícito y sistemático, pero no toman en cuenta la dimensión discursiva de la gramática.
 - b. Quienes sostienen la necesidad de incluir contenidos gramaticales de la mano de una teoría que siempre es la Generativa, como lo evidencia la posición de Palachi.
 - c. Especialistas que admiten la necesidad de sistematizar el conocimiento gramatical pero dudan o queda pendiente cómo hacerlo, tal como lo manifiestan Riestra, Manni, Santomero, entre otros.
- 3) La reflexión adopta diferentes valores. En general, los autores considerados plantean que, en el marco del fin general de potenciar las posibilidades comunicativas de los estudiantes, un fin específico lo constituye la reflexión –lingüística, metalingüística o gramatical– sin que ese fin sea precisado conceptual ni metodológicamente. Como reflexión metalingüística, se asocia con conocimiento explícito y gramática explícita, homologada a sistematización e instrucción gramatical.

2.2) Propuesta programática

2.2.1) Las etapas

De los términos analizados, seleccionamos **intuición, sistematización y reflexión**, a fin de elaborar un programa de trabajo que tenga en cuenta diferentes momentos de abordaje de la gramática. Si bien podemos identificar dos vertientes en la enseñanza de la lengua y de la gramática, centradas en una dicotomía entre lo implícito –intuición– y explícito –instrucción–, tanto la historia como la situación actual de la enseñanza dan cuenta de la necesidad de hacer compatibles modelos que concilien o recuperen o combinen la instrucción formal con otros más naturales o incidentales, complementados con la reflexión. Además, a diferencia de lo que ocurre en lenguas extranjeras, en la materna no suele hablarse de niveles sino sólo de alguna diferenciación de contenidos según cierto

nivel de complejidad y ordenamiento que proviene de la propia teoría gramatical, ya sea tradicional o estructural.

Nuestra propuesta de trabajo de enseñanza de la gramática se fundamenta en la consideración del rasgo central del lenguaje –el relacional– y la diferente naturaleza de la información, en una progresión metodológica que evite los conglomerados que caracterizan a enfoques actuales que no distinguen niveles. En nuestro caso, se trata de jerarquizar y diferenciar metas fundamentales de fines parciales. Así, afianzar las posibilidades comunicativas implica llevar a cabo una serie de acciones que consideren el conocimiento intuitivo, su sistematización y, por último, la reflexión del lenguaje en discursos concretos, que, como ha sido dicho, es el resultado de elecciones que ofrece el sistema gramatical, entre otros. Así, podríamos establecer diferentes momentos de abordaje del contenido gramatical en un esquema que provisoriamente esbozamos:

- 1) Intuición: Énfasis en el aspecto semántico y en el nivel más material, tangible y concreto como el morfológico, en sus unidades elementales. En el primer caso, se trata de formas relacionales de contenido por su carácter referencial, información léxico-semántica, de acuerdo con una concepción del lenguaje como intercambio de significados. Dos consideraciones están en la base de esta decisión: el hecho de que los hablantes identifican el lenguaje con información semántica; por ejemplo, es habitual que homologuen sujeto con agente, más allá de las delimitaciones formales que se les brinden. Por otro lado, desde un marco más general, dos teorías gramaticales vigentes, la Generativa y Sistémico-Funcional dan relevancia a la información léxico-semántica como condicionadora de dimensiones conceptuales y comunicativas, respectivamente.
- 2) Sistematización: “Agrega” a la información semántico-morfológica básica, las formas relacionales esquemáticas y sintácticas, información más abstracta y habitualmente más reglada, junto con información morfológica más compleja.
- 3) Reflexión o relaciones entre formas semánticas, morfológicas y sintácticas con el contexto socio-discursivo. Información discursivo-ideológica.⁵

2.2.2) Contenidos de la intuición, sistematización y reflexión

Intuición, sistematización y reflexión suponen tres etapas de contacto con el contenido gramatical. Esto es, siempre la información en ellas es de naturaleza gramatical.

Ahora bien, como hemos visto, el dominio gramatical contiene en sí información de distinta naturaleza morfológica, sintáctica y semántica, que actualmente son abordadas de manera autónoma; verbigracia, morfología y tiempos verbales....

Hay dos problemas subyacentes en estas cuestiones. El primero tiene que ver con el criterio de ‘utilidad’ que impera en la enseñanza de la lengua: sólo es válido aquel conocimiento que tenga alguna finalidad evaluada en términos de utilidad en cuanto resultados, siempre referidos a mejoras concretas en producción y comprensión textual. Nostras preferimos hablar de beneficios no sólo en el sentido de un saber-hacer –leer, escribir, hablar, comprender–. Como bien señala Defagó (2012), sería pertinente recuperar la posibilidad de abordar la gramática– como objeto de conocimiento en sí, independientemente de su

⁵ Hemos identificado en otro trabajo intuición con **preforma**, sistematización con **forma** y reflexión con **conforma**.

‘utilidad’ inmediata y medible. Continuando con el razonamiento de Defagó, definir y caracterizar la célula puede tener poca incidencia en la vida inmediata y cotidiana de los estudiantes de biología y posiblemente muy poco puedan ‘hacer’ con esa delimitación. Sin embargo, no suele cuestionarse, precisa Defagó, el abordaje de estas temáticas. Se trata, quizás, de un problema de metodología y no de contenidos susceptibles de ser considerados. En este sentido aparece el segundo problema: el de una gramática de la instrucción, memorística, reiterativa, mecanizada. Desde este punto de partida, la solución por la que optaron algunos especialistas fue la de suprimir toda información gramatical, aunque explícitamente señalaban que la meta de la educación (gramatical) era arribar a una reflexión que, en este punto, se asemejaba a un acto espontáneo, autogenerado y, por ende, mágico. Desde el rechazo de una gramática de la instrucción, memorística, reiterativa, mecanizada, se ha querido pasar a la reflexión como si fuera un acto autogenerado y autorrealizado.

Para nosotros, la enseñanza de la gramática es imprescindible y opera en tres momentos diferenciados, a pesar de que la instrucción gramatical haya sido identificada con una teoría gramatical o con en lo que llamamos la sistematización. La propuesta general consiste en un abordaje que progresivamente se va haciendo más complejo, pero que requiere de un contacto casi autónomo y detallado en una fase.

Proponemos, así, un nivel intermedio constituido por una sistematización acotada, operativa y significativa. Acceder a la reflexión no será posible si sólo se apela a la intuición ocasional, a la instrucción mecánica, a una consulta gramatical azarosa y exterior al sujeto que construye el lenguaje y sus discursos o a una reflexión sobre el sistema en sí mismo. Es decir, la opción no puede reducirse a la dicotomía gramática sí/no sino que el camino es triple:

1. Intuición, equivalente a una gramática interna e implícita.
2. Sistematización o Instrucción, con una gramática como objeto o explícita.
3. Reflexión que proviene de una gramática significativa, una gramática en discursos y su contribución a la ideología, al sentido.

Para la selección de contenidos de las distintas etapas, procedimos a establecer los siguientes criterios:

- 1) Principio de sencillez: será seleccionado el contenido o concepto más adecuado para el nivel de que se trate. Este principio puede determinarse por el tipo de información (morfológica, semántica o sintáctica), por la cantidad de conceptos que requiera y por su posibilidad de tornarse más compleja, esto es, que requiera de otra información o conceptualización. También respeta el principio de sencillez trabajar con corpus y conceptos conocidos. Respecto del metalenguaje, conviene que sea reducido y acotado, especialmente aquel que forma parte de la lengua común, cuyo conocimiento pueda darse por ser usado, por haber sido escuchado. Por ejemplo, términos como ‘palabra’, ‘persona’, ‘agente’, ‘lugar’ son menos técnicos que ‘sintagma’, ‘morfología’, ‘género’ Así, es más sencillo trabajar la morfología del verbo que la oposición entre Pretérito Perfecto Simple e Imperfecto en el relato.
- 2) Principio de organicidad: se trata de conceptos más simples o complejos, sistemáticos, regulados, sometidos a principios, reglas y criterios específicos e intralingüísticos.
- 3) Principio de transversalidad: son conceptos que operan en distintas etapas, como las nociones de sustantivo, adjetivo, verbo.

- 4) Principio de interrelación; los diferentes conceptos se relacionan para conformar los fenómenos gramaticales.

Por otro lado, el principio de sencillez excluye y se impone a todos los otros en la intuición, mientras que en la sistematización se privilegia el de organicidad y transversalidad. Por su parte, en la reflexión se prioriza la transversalidad. Pero además, en la reflexión, por ejemplo, pueden confluir sencillez e interrelación; y en la sistematización, sencillez, organicidad y transversalidad.

De nuestra parte, sostenemos que *intuición*, *sistematización* y *reflexión* expresan tres momentos o etapas diferentes del conocimiento gramatical, metodología y corpus de trabajo:

1) La **intuición** permite el saber-hacer lingüístico. Es conocimiento disponible espontáneo e intuitivo referido al fenómeno gramatical en contextos difusos. Se trabaja sobre discursos concretos, cercanos a los sujetos, como conversaciones, narraciones. Se trata de potenciar el conocimiento intuitivo que, como toda intuición, necesita de su sistematización mediante un metalenguaje que deberá ser básico. Esta etapa corresponde a los primeros cursos de primaria, junto con el aprendizaje de la lecto-escritura. El punto de partida es el conocimiento intuitivo, espontáneo, evidenciado en el empleo que los usuarios hacen del lenguaje que, si no es sistematizado, poco puede favorecer la reflexión del lenguaje en prácticas discursivas concretas.

La intuición inicial es la primera información y ocurre en las primeras fases de educación sistemática, paralela a la lecto-escritura que opera, por ejemplo, con la noción de palabra. La información básica y central en esta etapa es de carácter morfológico por tener entidad material; es tangible e identificable. Por este carácter material pueden distinguirse fenómenos estrictamente morfológicos al tiempo que permite distinguir las clases de palabras. Otro tipo de información relevante en estos primeros contactos es la semántica, partiendo del supuesto de que el lenguaje, además de propiedades intrínsecas, es sistema y estructura para el intercambio de significados en contexto. Así, la determinación de aspectos tales como *agente*, *meta*, *locativo* y muy especialmente los tipos de procesos y cambios posibles son centrales en esta etapa. También para la intuición pueden reservarse los primeros planteos referidos al esqueleto o estructura que expresan significados, como por ejemplo, la preposición para indicar locativo, pertenencia.

La información de naturaleza semántica incluye, por ejemplo, la noción de palabra, forma y significado. Alternancias significativas por el uso de las formas. Nociones semánticas de participantes, procesos, circunstantes. Predicación y proceso. Aspectos morfológicos – materiales– como género, número, temporalidad y persona. Oración, predicación y proceso. Orden de palabras. Delimitación básica de tipos de significados.

Si consideramos la intuición y los principios que hemos formulado, podemos destacar que en esta etapa se privilegia en principio de sencillez, que supone:

- a. Operar con conceptos de naturaleza semántica y morfológica.
- b. Considerar conceptos básicos en el sentido de que no requieren de formación anterior.
- c. Reducir al mínimo el empleo de metalenguaje. Así, términos como ‘palabra’, agente, género, número son sencillos en la medida en que ellos forman parte de la lengua común y alguna vez hayan sido escuchados.
- d. Trabajar con discursos y textos conocidos por los estudiantes como narraciones y diálogos cotidianos, etc.

2) La **sistematización** supone un modo de organización y reordenamiento, jerárquico y selectivo, del conocimiento intuitivo disponible, requiriendo el primero la delimitación de conceptos gramaticales. Metodológicamente implica reiteración, fijación, asimilación y sistematización metalingüística. Enfatiza en la organización y reordenamiento de conceptos gramaticales, cuya sistematización se realiza en contextos difusos. Es estática y necesita de reiteración e identificación; es parcial en la medida en que toma y divide fenómenos gramaticales, y unilateral por considerar sólo alguna dimensión –morfológica, sintáctica, semántica, etc.–. Supone, además, autonomía o trabajo fuera de contexto discursivo. Equivale a la reflexión metalingüística. Al trabajar conceptos aislados de los fenómenos, no necesariamente hay contextualización de la gramática, aunque sí en enunciados breves que permitan identificar el concepto. Una fundamentación metodológica de la instrucción radica en que refuerza los mecanismos inferenciales al operar con transferencias de lo particular a lo general, del caso sustentado en los principios, lo que implica también un proceso de organización de la información y cierta optimización cognitiva. Los conceptos gramaticales son necesarios pero esos conceptos deben ser simples (Defagó, 2003). Una vez que se tome contacto con los conceptos, que no implica la memorización ni reiteración mecánica, será posible llegar a la instancia de reflexión de las formas lingüísticas, que supone un primer estadio de dominio de conceptos muy simples, de escasa complejidad. Esta fase corresponde a cursos superiores del Nivel Primaria, trabajando sobre la gramática que sistematiza y ordena, al dar nombre a los fenómenos. La sistematización tiene como principal meta potenciar nuevamente ese conocimiento intuitivo que necesita algún principio de organización.

Equivale a una gramática explícita y ha sido identificada con **Gramática**. Por su parte, la reflexión supone el resultado de la vinculación entre la intuición y la instrucción, y se refiere a fenómenos gramaticales, mientras que la instrucción o sistematización implica la gramática que sistematiza, ordena recorta y delimita al ‘dar nombre’ a los conceptos y fenómenos. De allí la importancia de la precisión terminológica o metalenguaje, cuya simplificación y vaguedad puede traer consecuencias didácticas. La terminología puede ser más simple o más compleja, pero es fundamental que se conceptualice, por ejemplo, la noción de sujeto con todos sus alcances, para evitar caer en la dispersión metodológica -si sólo se da la instrucción gramatical-, o en la dispersión general –si no se sistematiza el conocimiento gramatical implícito-, y ambos no se orientan hacia la reflexión del lenguaje en discursos concretos, como resultado de la elección de la serie de opciones que ofrece el lenguaje, elecciones condicionadas por factores del contexto socio-situacional⁶.

La sistematización –o instrucción gramatical– ha recibido muchas críticas por haber sido considerada como punto de partida y de llegada, lo que de ningún modo puede implicar su anulación o subordinación. Sería como si, cuando en las primeras lecciones de conducción de automóvil y, dado que un auto siempre funciona en ‘camino’, simultáneamente tomáramos acceso al listado de capitales de las distintas provincias, las rutas provinciales, las carreteras y estado de las vías y autovías, y a la historia de las carreteras.

Si tenemos en cuenta ahora los principios formulados en esta etapa, dando por descontado el de sencillez, resulta que será central el de organicidad y el de transversalidad, que funcionarán de la siguiente manera:

1) Organicidad:

⁶ Actualmente nos encontramos indagando acerca de la problemática del metalenguaje y la pertinencia de los términos de acuerdo con las etapas que hemos formulado.

- a. Se trata de conceptos que contienen principios, reglas o criterios regulares que hacen posible una identificación del objeto, por un lado. Pero además tienen otro aspecto positivo que tiene que ver con que ofrecen una sistematicidad que contribuye a aplicar los principios a la variabilidad del corpus. No es tarea menor la de la enseñanza sistemática: no sólo ofrecer contacto con la realidad de los hechos lingüísticos, sino también colaborar con los mecanismos inferenciales que se ponen en juego de modo permanente, consistentes en inferir los principios sobre la base de los casos particulares.
 - b. Se seleccionarán contenidos más complejos que los de la intuición, pero conviene dedicar un tiempo importante a los aspectos descriptivos de identificación y funcionamiento del que se trate. Por ejemplo, la delimitación de las clases de palabras no se realizará azarosa y aisladamente sino que se presentará una delimitación sistemática de la totalidad de los fenómenos. Es decir, la organicidad también está dada por la **presentación integral del contenido**.
 - c. Se introduce información sintáctica, más compleja por su naturaleza relacional abstracta –funcional–, que incluye, además conceptos previos como clases de palabras, por ejemplo.
 - d. Se introduce también el metalenguaje específico como ‘núcleo’, ‘sintagma’, ‘complemento’, ‘adjunto’, seleccionado. Si bien la gramática para el usuario no puede reducirse al metalenguaje, este no puede ser negado ni excluido. Ahora bien, toda sistematización y apelación al metalenguaje no deben estar al servicio de ellos mismos sino en función de que contribuyan al examen crítico y minucioso de las formas lingüísticas.
- 2) Transversalidad: se seleccionan y se profundizan aquellos contenidos que después puedan ser recuperados en prácticas discursivas de producción y comprensión oral y escrita. Es decir, ellos operan en diferentes dimensiones, portan distinto tipo de información –semántica, morfológica y sintáctica– y son reinterpretables en discursos.

Sintéticamente enumeramos los contenidos sugeridos: Clases de palabras. Sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, preposición, coordinantes, subordinantes, verboides. Relativos. Sintagma o estructuras: simples, complejas, compuestas: complejidad informativa y estructuras. Clasificación sintáctica: sujeto, predicado, complementos. Núcleos, complementos, periferia. Posición y distribución. Clasificación semántica de la estructura: roles. Clasificación semántica de clases de palabras y oraciones. Conexiones Tipos de significado. Hilos discursivos. Clasificación morfológica. Morfología flexiva y derivativa. Tiempo verbal. Pronombres. Voz activa y pasiva. Modalidades enunciativas. Acciones lingüísticas. Información expuesta y supuesta: mecanismos sintácticos y semánticos. Signos de puntuación e información semántica y sintáctica. Ortografía.

Precisemos un poco más algunos de esos contenidos: Las llamadas categorías gramaticales han constituido una temática recurrente en la historia de la indagación lingüística, precisamente por su carácter básico y estructural en la conformación de toda lengua o lenguaje, por su naturaleza transversal ya que atraviesa los distintos niveles de la investigación lingüística –fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y semántico– Observaciones asistemáticas nos han permitido detectar las siguientes anomalías en lo referente al campo de transferencia en el ámbito del nivel medio: a) las clasificaciones

“gramaticales” no siempre operan con un criterio coherente desde el punto de vista formal, funcional y semántico; y b) la información referida a las categorías gramaticales rara vez se reincorpora al abordar otros aspectos lingüísticos, como lo son el discursivo-textual, el literario y el vinculado con la comprensión y producción textuales. Sin embargo, esta temática resulta fundamental en los procesos mencionados, por lo que sería deseable centrarse en el estudio de categorías y unidades gramaticales para el análisis de discursos de prensa, por ejemplo, a fin de articular en la enseñanza de la Lengua materna, algunos contenidos que sostienen el lenguaje desde su materialidad básica como la información morfológica, sintáctica y semántica que, según sostenemos, son centrales porque, por ser constituyentes de los discursos, es conveniente que sean transferidos a prácticas discursivas de comprensión y producción de textos.

Otro caso ilustrativo lo constituyen, por ejemplo, los signos de puntuación que, abordados según una normativa mecánica que no considera los aspectos sintáctico-semánticos que rigen su empleo, promueve las regulares dificultades que registra la mayoría de los escritores no expertos. En tal sentido, una Gramática H se orientaría, para el abordaje de los signos de puntuación en dos principios, el de acumulación informativo-semántica y el de separación semántico-sintáctica. Para ser más precisos y dar un caso concreto, desde la normativa de la RAE hasta los manuales de Lengua de primaria, se da la siguiente instrucción para la colocación de punto seguido: “*El punto (.) señala la pausa que se da al final de un enunciado [...] El punto y seguido separa enunciados que integran un párrafo. Después de un punto y seguido se sigue escribiendo en la misma línea. Si el punto está al fin del renglón, se empieza en el siguiente sin dejar margen.*” (2003: 33) Una respuesta general que ofrecen alumnos –y docentes– respecto del empleo del punto es que cambia la idea, de lo que surge el siguiente interrogante ¿Cuándo cambia una idea? Una respuesta suele ser ‘*cuando se coloca punto*’, con lo que la circularidad es absoluta, a lo que se suma el hecho de que no ofrecen una respuesta en términos lingüísticos. Es decir, intuitivamente es absolutamente correcto que debe colocarse punto cuando cambia la idea, cuya manifestación superficial es reconocible mediante el cambio de sujeto, de tiempo verbal, de espacio, etc.⁷. Con esto queremos señalar que hay exigencia de, por ejemplo, la distinción entre sujeto y predicado en el uso de los signos de puntuación. Respecto de la coma, la normativa establece criterios metalingüísticos –enumeración, coordinación, elipsis, etc.– pero no formula ninguna indicación referida a la naturaleza semántico-sintáctica que rige su empleo, sólo aquella referida a que se trata de una “... *pausa breve dentro del enunciado*” (2003:33), instrucción que no considera que se trata de contenidos o construcciones cercanas por una afinidad semántica o separación sintáctica.

En el caso de las preposiciones, el enfoque actual se reduce a un listado de reproducción memorística, que desaprovecha la carga semántica que habilita, por ejemplo, la reflexión sobre cuestiones de género. Tanto en la Gramática Tradicional como en la estructural, la preposición es una clase de palabra menor, de la que se hacen menciones acerca de su posición –preposicional– o de cierta normativa –pensemos en el dequeísmo, por ejemplo. Serán las gramáticas posteriores, la Generativa y la Sistémico-Funcional las que le asignen, desde lugares y metas diferentes, un lugar relevante, desde un punto de vista semántico la primera y discursivo la segunda. Podemos considerar así la alternancia entre *voy a/voy de*,

⁷ Tampoco es absolutamente mecánico, ya que la opción de cambio opera también para el punto y coma, signo de puntuación escasamente utilizado porque es un híbrido entre la coma y el punto, aunque semántica y sintácticamente se comporta como un punto.

el empleo de la preposición *de* en el apellido de la mujer casada. La preposición como unidad sintáctico-semántica termina siendo una clase relevante por su valor discursivo, pragmático, normativo.

El aspecto morfológico es uno de los más abordados, con escasa transferencia al campo discursivo-textual. Por ejemplo, si bien aparecen los paradigmas de tiempos y personas verbales, rara vez se examina el alcance discursivo de los distintos pronombres o la decisión estratégica detrás de la elección tiempo y modo verbal –pensemos en el discurso periodístico y el empleo del presente como lo existente–; también es posible plantear eventos sin marca de realización temporal, como es el caso de las nominalizaciones y la presencia de verboides o formas no conjugadas del verbo. La flexión de género, también, orienta a la reflexión sobre cuestiones de género, especialmente relevantes a la hora de examinar el sistema en su empleo concreto en prácticas discursivas diversas. Con respecto a la derivación, resulta un punto central ya que implica la reflexión del significado de la forma lingüística, permite inferir contenidos y conduce a considerar los aspectos morfológicos como constituyentes de un sistema significativo desde las formas. Sin embargo, tal como está planteada la derivación, se trata de la reconstrucción de los parentescos formales de las palabras, fuera del contexto discursivo. Sumemos el aporte que supone el dominio de la voz activa, media, pasiva y de la pasividad en general, en función de su significado discursivo.

Respecto de la Sintaxis, al tratarse del nivel de las relaciones y de las funciones entre los componentes de una construcción, tiene incidencia discursiva. Es decir, independientemente de que cada unidad, por principios y reglas propios del sistema tenga una función, ella es significativa discursivamente en la medida en que la lengua es un sistema de oposiciones y opciones, no absolutamente cerrado y previsible. Es decir, hay elecciones de parte de los usuarios para articular y activar determinadas relaciones que tendrán, además, una función representativa. Estas, entonces, son las razones que nos conducen a tener en cuenta el análisis de las funciones sintácticas que derivan en cuestiones significativas. Sumemos también la noción de construcción y el central concepto de oración como instancia de predicación, aspecto con derivaciones para prácticas de escritura. Otro aporte está constituido por la distinción entre complementos y periféricos, como así también el valor semántico de las relaciones sintácticas. Por otra parte, Tanto para operaciones de comprensión como de producción, resulta relevante la diferenciación entre tipos de oraciones según la “cantidad” de información contenida (simples y complejas) y de los límites para su inteligibilidad. Innegable es el reconocimiento de oraciones transitivas, atributivas con ser / estar –por citar sólo algunos casos–, por sus consecuencias discursivas, como así también la distinción entre oraciones simples y complejas en términos de información central y subordinada, lo que habilita a la consideración de fenómenos como presupuestos, sobreentendidos y jerarquización de la información. Fundamental también resulta el examen de las construcciones adverbiales, ya sean complementos, periféricos u oraciones adverbiales. Por último, la simplicidad o complejidad de un texto según la presencia de determinados procesos morfológicos y sintácticos como la nominalización, pasiva, construcciones con infinitivo y gerundio, como indicadores de estilos de escritura y grado de complejidad sintáctico-semántica.

En cuanto a la Semántica, destacamos los papeles temáticos ya que resultan relevantes para articular la información sintáctica, semántica y discursiva. El estudio de las palabras desde el punto de vista del significado obedece a uno de los puntos de partida de esta propuesta: las unidades lingüísticas, independientemente de su naturaleza y de su organización y

funcionamiento peculiar, se ponen, en el discurso, al servicio de la significación. Por tanto, todo análisis y producción discursiva deberá centrarse en ese aspecto. A pesar de que la temática referida al significado léxico es amplia y profusa, creemos que las denominaciones –de los eventos, participantes, contexto, etc.–, y las valoraciones que contienen los lexemas, son puentes para la reflexión lingüística, temas fundamentales que permiten dar cuenta de la posición, orientación y finalidad de los discursos. El punto anterior se vincula con la reflexión acerca de los núcleos denotativos y la delimitación de la finalidad u orientación textual según los términos empleados. Por último, la incidencia semántica en los procesos de comprensión y producción de la delimitación de la unidad de predicación; agentes y afectados; enunciador y sus lugares pronominales.

3) **Reflexión:** Es la meta de la educación en Lengua en general y del dominio gramatical en particular. Se trata de una fase de objetivación del conocimiento implícito o intuitivo y de la interacción de los conceptos abordados en la sistematización, todo ello transferido, interpretado y resignificado en discursos. Enfatiza en fenómenos gramaticales en géneros discursivos concretos. Es interaccional, concurrente –coocurren diferentes dimensiones en un fenómeno– y globalizadora. Se trata de la intersección de conceptos y fenómenos en contexto, considerando también la interacción entre diferentes fenómenos. La reflexión se concentra en temas gramaticales que no siguen el esquema lógico y articulado de la descripción y explicación teórica. En el Nivel Medio, la finalidad es la reflexión sobre fenómenos gramaticales que son cuantitativa y cualitativamente diferentes a los de la sistematización. La reflexión es la meta central de la educación lingüístico-gramatical, que implica razonar, justificar, fundamentar y objetivar tanto el sistema como el uso, o más precisamente, el sistema en el uso y el uso regulado por el sistema. Recordemos que en los autores estudiados, la reflexión se orienta casi exclusivamente hacia el objeto en sí, lo que hemos denominado el **dominio gramatical**, aunque creemos necesario considerar la instancia reflexiva referida al objeto discursivo en cuanto circula, construye y con-forma discursos.

Se trata de la intersección de fenómenos, como la predicación en contexto. Además, la reflexión no sólo deberá considerar la diferente naturaleza del contenido sino la interacción entre diferentes fenómenos.

La reflexión necesita como base una gramática explícita. Esta distinción es la fundamental. Por eso, la gramática como instrumento lo es en vías de su significatividad en la medida en que permite acceder/alcanzar, lograr, captar el sentido de las formas en los discursos como instancias. La reflexión y la intuición operan sobre fenómenos gramaticales, donde los conceptos gramaticales interactúan (modularidad).

En esta fase es fundamental el principio de interrelación: los contenidos abordados en la intuición y en la sistematización se vinculan de modo que permitan arribar a una delimitación de la postura discursiva del enunciador, sobre la base del examen detallado de las formas lingüísticas. Por nuestra parte, sostenemos que la reflexión gramatical, si bien puede suponer una dimensión descriptiva, implica la consideración de los fenómenos en discursos. No estamos proponiendo la exclusión de términos teóricos sino que consideramos que la noción imperante de gramática como acumulación de términos teóricos, difícilmente, oriente a una gramática pedagógica o significativa que, según nosotros, deberá considerar no sólo los conceptos, sino los fenómenos gramaticales a que dan lugar todas las conceptualizaciones, que han atomizado a los fenómenos. Es decir, la delimitación de sujeto sintáctico, su identificación con procedimientos morfológicos y su posición –

Estructuralismo–; su jerarquía sintáctica y su naturaleza semántica –generativismo–; la realización con pronombres y su sustitución léxica o ‘gramatical’, –textualismo–, etc.; pueden ser relevantes en la medida en que se puedan poner en relación con la jerarquización de la información en prácticas discursivas concretas. Hablábamos en otro trabajo de la *perspectiva* como fenómeno discursivo que atraviesa a diferentes unidades pertenecientes a distintos estratos gramaticales –morfológico, sintáctico, semántico, discursivo-temático–, todos interrelacionados en un discurso concreto, de modo tal que la articulación entre ellos contribuye a la delimitación de la postura discursivo-ideológica, examen que puede contribuir a plantear lineamientos de trabajo en tareas de comprensión y producción textual en el ámbito de la enseñanza de Lengua. La perspectiva, así, es una categoría operativa para el análisis que contiene una serie de parámetros gramaticales tales como sujeto sintáctico, papel semántico, papeles discursivos, posición temática, objetividad y subjetividad, y plano discursivo. Otro ejemplo lo representa la impersonalidad que, como fenómeno, abarca una serie de conceptos como el contenido léxico de determinados verbos, pronombres en tercera persona, pasiva con se y se impersonal, sustantivos colectivos, sintagmas generalizadores, etc. Términos como *experiencia del mundo, información, predicación, causalidad, personalidad, impersonalidad, calificación, contextualización, jerarquización*, etc., refieren a fenómenos gramaticales; esto es, a la interacción de diferentes ‘**conceptos gramaticales**’.

Ilustraremos seguidamente los fenómenos gramaticales y los conceptos que incluyen:

- Predicación: clases de palabras, nociones sintácticas: núcleos, complementos, periféricos; sujeto, predicado; verbos conjugados y verboides; participantes, procesos y roles.
- Jerarquización de información: clases de palabras, núcleos, complementos, periféricos; sujeto, predicado; verbos conjugados y verboides; participantes, procesos y roles; posición.
- Selección léxica, plano discursivo: clasificación semántica de las clases de palabras, fenómenos semánticos, planos discursivos.
- Información central y periférica: delimitaciones sintácticas: núcleos, complementos, adjuntos, posiciones.
- Perspectiva: sujeto sintáctico, papel semántico, papeles discursivos, posición temática, objetividad y subjetividad, y plano discursivo, posiciones.
- Subjetividad/objetividad: clasificación semántica de las clases de palabras, empleos de pronombres, el se.
- Causalidad: delimitaciones sintácticas: coordinadas –consecutivas- y subordinadas -adverbiales y sustantivas-, conectores, verboides, construcciones léxicas con verbos particulares.
- Calificación: clasificación semántica de los adjetivos, tipos de modificadores o complementos sintácticos.
- Contextualización: delimitación sintáctica: núcleos, complementos y adjuntos; roles temáticos.
- Complejidad informativa y estructural: oración simple, coordinada y subordinada; conectores, verboides.
- Personalidad/impersonalidad: pronombres, tipos y valores, contenido léxico de determinados verbos, pronombres en tercera persona, pasiva con se y se impersonal, sustantivos colectivos, sintagmas generalizadores.
- Pronominalización: pronombres, tipos y valores.

- Organización léxica: clasificación semántica de las palabras, fenómenos semánticos, núcleos denotativos, denotación, recurrencia significativa.
- Temporalidad: tiempos verbales, adverbios, adjetivos, sustantivos y procesos.
- Modalidad: tiempos verbales, adverbios, procesos, conectores.
- Denominaciones: clasificación semántica de los sustantivos, clasificación de los participantes, roles discursivos.
- Planos e hilos discursivos.
- Transitividad: delimitación sintáctica: núcleo y complementos; clasificación de los participantes, roles discursivos.

▪ Estructura/configuración/formato/esquema.

Esta visión de **reflexión** proviene de Raiter-Zullo (2004), quienes sostienen que el análisis lingüístico debe tomar una postura crítica para considerar las relaciones de poder implícitas en el lenguaje, como así también las operaciones de clasificación y simplificación: “Desde este punto de vista, las lenguas –sus categorías, sus principios, sus reglas–, encierran teorías acerca del mundo, explicaciones, ordenamientos, causalidades.” (2004:184). “El modo que elegimos para nombrar el mundo, sus objetos, sus actores y sus atributos implica procesos de clasificación y a la vez, de evaluación [...] no hay, en ninguna lengua términos más neutrales, objetivos o referenciales que otros: siempre son ideológicos (191). Por tal razón, en las clases de lengua optamos por privilegiar la tarea de “...clarificar algún aspecto de la vida social...” (192) manifestado y expresado mediante el lenguaje. En síntesis, la reflexión permitirá considerar el valor de las formas lingüísticas en discursos, lo que hará posible el aprovechamiento del lenguaje como sistema de opciones, el análisis crítico de lo que significa el lenguaje y de lo que hacemos con el lenguaje.

Podemos agregar, además, que la sistematización es la más densa por la cantidad de contenidos que incluye, los que la mayoría de las veces incluyen subítems. Por su lado, la reflexión es la más compleja por la cantidad de contenidos y por el carácter interrelacional de estos. Esto es, desde el punto de vista del tiempo destinado a cada etapa, la de sistematización y reflexión son centrales y relevantes, mientras que la intuición, como recurso metodológico, está siempre presente en todas las otras.

2.2.3) Metodología en general y de cada etapa

Metodológicamente, las etapas operan según criterios como:

- a. La progresión de las etapas puede ser equivalente a las de la enseñanza de lecto-escritura, en el camino de lo más sencillo –natural y cotidiano– a lo más complejo, –elaborado, regulado y convencional–; con menos elementos a más elementos; de lo más concreto a lo abstracto; de la información semántica a la funcional o esquemática; de lo más breve a la más extenso; desde un contexto cotidiano al contexto social. Lo más cercano al sujeto según su nivel, por ejemplo, relato cotidiano en primario, etc., para posteriormente incorporar los mensajes de chat, de texto, resumen escolar, etc. Esto es, progresivamente se los introduce en discursos y textos más complejos.
- b. Es necesario pensar cómo pasar de la intuición a la sistematización y, de ambos, a la reflexión. Estas fases, si bien son de aplicación progresiva, no se excluyen entre sí, lo que equivale a decir que siempre se puede apelar a la intuición y que todo

fenómeno puede ser revisado en sus aspectos sistemáticos. Es decir, se trata de un ordenamiento sucesivo y **recursivo**, lo que equivale a decir que no es que el paso de la intuición a la sistematización suponga el abandono de la primera. Sin embargo, la idea es no comenzar con la sistematización, apelando a metalenguaje y a la organización interna de las teorías gramaticales.

- c. La intuición y la reflexión operan sobre conceptos y fenómenos gramaticales que interactúan entre ellos, mientras que en la sistematización los conceptos se aíslan.
- d. Para la organización, distribución y secuenciación de los contenidos, en la primaria será pertinente trabajar con la intuición de fenómenos gramaticales, con la gramática interna. La sistematización de conceptos gramaticales –gramática como objeto–, podrá incorporarse también en el nivel primario, con extensiones al primer curso del Nivel Medio para comenzar, en 2º año, con la reflexión de fenómenos gramaticales –que son cuantitativa y cualitativamente diferentes a los de la sistematización–, en prácticas discursivas concretas.
- e. Teniendo en cuenta el rasgo central del lenguaje –el relacional– y la diferente naturaleza de la información, proponemos una secuencia global de contenidos en este camino:
 1. 1º cursos: basados en la intuición, orientando hacia la sistematización.
 2. Intermedios: sistematización para la reflexión.
 3. Superiores: reflexión.

Nosotras tomamos la información semántica, sintáctica y morfológica aislada en la intuición y sistematización, pero las integramos en la reflexión. No es posible operar con unidades lingüísticas –gramaticales– aisladas, como tampoco es posible manejar otros campos de las ciencias del lenguaje que no tengan en cuenta las mínimas unidades lingüísticas. Nuestra perspectiva se basa en operar con transferencias e integraciones desde lo gramatical, que excluye explícitamente la posibilidad de operar con unidades aisladas. Al contrario, sostenemos que, independientemente de la gradualidad de la propuesta y de la necesaria integración posterior, las unidades mínimas serán rectoras y desde allí, incorporada tal información y modo de funcionamiento en los otros campos.

De este modo, frente a las propuestas centradas en el estudio del texto/discurso, que se reducen a una taxonomía que no siempre es clara, postulamos la necesidad de trabajar sobre fenómenos morfológicos, sintácticos y semánticos y operar sobre ellos de modo transversal. Esa información será recuperada en instancias de producción y comprensión textuales y en los campos de la Lingüística Textual y el análisis del discurso, considerando, en cada caso, qué aporta la información gramatical a los textos/discursos que se comprenderán y producirán.

Trabajar estos aspectos supone operar con unidades lingüísticas básicas pero nunca de modo aislado o atomizado, sino en su funcionamiento texto-discursivo. En cuanto a las unidades de análisis, serán elementos/formas lingüísticas menores, siempre considerados en dos dimensiones recurrentes y transversales, como lo son la **PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN**. Respecto de exigencias y requisitos para esta aplicación, debemos señalar su carácter procesual. Con relación a la información teórica, será pertinente que los alumnos cuenten con información mínima a manera de ayuda-memoria o fichas que contengan los contenidos para la transferencia. Con referencia al corpus de trabajo, es recomendable apelar a textos breves periodísticos e informativos, puesto que los de opinión requieren de mayores exigencias de reflexión lingüística y de conocimiento del mundo. Gran parte de las dificultades de los estudiantes tienen que ver con que les exigimos el

abordaje de textos lingüísticamente elaborados que requieren de un desglose y capacidad analítica no siempre disponible de modo habitual. Si bien falta la secuencialidad en el diseño de las actividades ya que no planteamos planificaciones didácticas, se ha privilegiado la acumulación gradual y recuperación de contenidos y herramientas ya abordadas; es decir, se deberá volver a conocimientos anteriores. Así, cada módulo supondrá una actividad de integración que recupere temas ya dados.

El punto de partida es el conocimiento intuitivo y el punto de llegada del abordaje es la reflexión de las formas lingüísticas, lo que será posible sólo a través de la fase de sistematización de esas formas.

Destaquemos que las tres fases corresponden al abordaje gramatical, solo que cada una tiene un contenido, una metodología, un tipo de información y una teoría de entrada. Desde el punto de vista de los contenidos, las más complejas y que acumulan mayor cantidad de información corresponde a la sistematización y a la reflexión, por cuanto la intuición es una estrategia metodológica –como *andamio*–, mientras que la primera de las mencionadas comporta la información gramatical tal como ha sido desarrollada por las teorías gramaticales. Respecto de la reflexión, ella es más compleja aún puesto que articula diferentes conceptualizaciones gramaticales.

2.2.4) Teorías de entrada

Una propuesta metodológica como la presentada requiere de la consideración de una o varias teorías de entrada como marco teórico de referencia para el abordaje de los contenidos gramaticales. Es muy frecuente la situación de abordar el objeto (de la disciplina y de enseñanza) sin ubicarlo o contextualizarlo en el marco de la epistemología. De ahí que no suelen diferenciarse con nitidez rasgos correspondientes al campo epistemológico, metodológico, a principios operativos y términos centrales. En este sentido, nuestra postura tiene que ver con enfatizar en la necesidad de delimitar el campo de una Gramática Aplicada que, como tal, debe nutrirse de las delimitaciones que provee la epistemología. Es un problema complejo que suele ser simplificado, reemplazando un paradigma por otro.

Por otra parte, interrogarse acerca de qué gramática enseñar puede dar lugar a otros equívocos, como por ejemplo, pensar que hay una sola gramática, o bien que estamos utilizando el término gramática cuando él recubre varias otras cosas. Es decir, hablar de gramática y enseñanza nos lleva de modo ineludible a la relación que hay entre diferentes teorías que diseñan, elaboran y formulan gramáticas, lo que conduce al problema de la relación entre una gramática pura –básica, científica– y otra aplicada, también científica. Ocurre que la construcción de un saber gramatical específico es resultado de la acumulación del conocimiento científico, del que habrá que hacer alguna selección ya que no hay posibilidad de acceso a la gramática sino es a través de la mediación de una teoría gramatical.

La disyuntiva no es menor: si bien las Ciencias aplicadas explotan teorías previamente validadas y sólo hay investigación aplicada si se enmarca en una secuencia programática de las teorías científicas, nos hallamos con que en las ciencias humanas se superponen, se complementan y entran en relaciones tensas varias teorías.

En este contexto, destacamos que en la actualidad dos teorías gramaticales sobresalen –generativismo y Sistémico-Funcional–, ambas herederas de un tronco común –Estructuralismo–. La pregunta es entonces: ¿hay que tomar alguna de ellas? ¿Podemos seleccionar algunos contenidos y correr el riesgo de cierto eclecticismo? Esto equivale a decir que debemos elegir una teoría de entrada: el Estructuralismo apunta a la Descripción

completa y exhaustiva, en la que toda unidad tiene lugar en la descripción, mientras que en el Generativismo se seleccionan y abordan unidades que den cuenta de una gramática mental. Por su lado, la Gramática Sistémico-Funcional se ocupa de la descripción completa de unidades que contribuyen al intercambio de significados.

Vemos entonces que hay dos riesgos en la selección de esa gramática para la enseñanza: se mantiene la coherencia entre los contenidos de base y se opta por una teoría o se toman los aportes de distintas teorías, lo que exige un cuidadoso análisis que evite caer en contradicciones. Optamos por asumir el segundo riesgo considerando la congruencia entre los aportes de cada teoría.

En ese sentido, podríamos afirmar que ni el modelo estructural –por su autosuficiencia, descontextualización discursiva y exclusión del significado-, ni el generativo –por su autosuficiencia, descontextualización discursiva y dispersión e incompletitud en la propuesta descriptiva- pueden funcionar sin más como teorías de entrada de la Gramática Aplicada. Por su parte, la Sistémico-Funcional como perspectiva para la enseñanza de la gramática en la educación, se orienta a la contextualización discursivo-socio-educativa, al papel central del significado y a la integralidad de los dominios o aspectos gramaticales seleccionados. Agreguemos también que tanto la Generativa como la Sistémico-Funcional dan por supuesta la descripción estructural. Ya nos hemos referido a las limitaciones de una perspectiva centrada en la taxonomía descriptiva estructural, al tiempo que podemos destacar que de la Sistémico-Funcional se han tomado, de modo fragmentario, algunas consideraciones, la mayoría de las veces provenientes de una mirada sociolingüística o discursivo-textual, con muy escaso lugar para la gramática.

Por nuestra parte, esta Gramática Aplicada tiene que tomar aportes de la investigación pura teórica y empírica// explicativa y descriptiva, agregando un criterio propio de selección que hemos analizado en otro trabajo y que, siguiendo a Widdowson (1990) llamamos **valor de transferencia**, complementado por lo que postulamos como **la integralidad de los dominios abordados**. Esto es, para el caso de la Gramática aplicada o investigación aplicada, resulta fundamental seleccionar contenidos de la/s teoría/s de entrada que consideren unidades, elementos, componentes y fenómenos gramaticales que puedan ser transferidos a los procesos de producción y comprensión.

Recapitulando: si no es posible tomar una sola teoría gramatical de entrada, será necesario tener en cuenta los aportes de cada teoría. Así, considerando las tres etapas que hemos esbozado, seleccionamos:

- 1) La noción de intuición y el énfasis en aspectos semánticos provenientes de la Gramática Generativa. Independientemente de que no tomamos en su forma completa y compacta aspectos descriptivos del modelo generativo, sí nos resulta indispensable para nuestra propuesta una noción central en esta teoría, como es la de **conocimiento intuitivo**. Como hemos dicho, sostenemos que desde la asignatura Lengua se debe propender a formar usuarios del lenguaje críticos y reflexivos, lo que no se logra con el metalenguaje de la disciplina sino con hacer emerger el conocimiento intuitivo del hablante acerca de su propia lengua, conocimiento que constituye su competencia, conocimiento que no se realiza de forma directa y simple (Chomsky, 1977). Este conocimiento tácito que no es directamente accesible –conscientemente– al que usa el lenguaje, nos orienta en la constitución de una Gramática Significativa (GS) que, tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico, tenga como guía y meta la reflexión sobre

la lengua-sistema como última etapa de una reflexión sobre el lenguaje en uso, que abarca mucho más que al sistema gramatical en sí.

- 2) La sistematización se basa en las descripciones del Estructuralismo, cuyos aportes están supuestos, tanto en el generativismo como en la Sistémico-Funcional.
- 3) La reflexión se nutre de los lineamientos de la Sistémico-Funcional, por su abordaje integrador de las formas que orientan al significado, al sentido y al posicionamiento ideológico o como formas conformados por la ideología. El funcionalismo por su explicación socio-teleológica y por su alcance y compatibilidad con la instancia de la educación.

III.3) ACERCA DEL DISCURSO PERIODÍSTICO COMO CORPUS DE TRABAJO EN LENGUA

3.1) Punto de partida

En este trabajo apartado y justificamos sobre la pertinencia del empleo del corpus periodístico en las clases de Lengua, concentrándonos en la (in)formación gramatical, relevante para potenciar las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes, fundamentadas en una enseñanza gramatical actual desarticulada o ilustrada con casos 'ejemplares', que procuran dar cuenta del concepto gramatical como ha sido abordado en la teoría respectiva, pero escasamente significativa respecto del funcionamiento de contenidos morfosintáctico-léxicos en un discurso. Aunque constatamos la existencia de trabajos similares, nos diferenciamos de ellos ya que el texto periodístico no es objeto de estudio sino corpus de trabajo. Así, estamos proponiendo una tarea de abordaje de aspectos gramaticales en corpus periodístico, propuesta de naturaleza gradual, contrastiva, que opera con categorías provenientes del Análisis Crítico del Discurso como fragmentos, hilos y plano discursivos (Jäger 2003). Sostenemos la necesidad de una perspectiva comunicacional centrada en usos discursivos concretos para el abordaje del Dominio Gramatical, compatible con la propuesta funcional de Halliday (1994). Consideramos relevante trabajar con fragmentos discursivos periodísticos primero, porque reflexionar sobre fenómenos gramaticales y posibilitar el acceso al sistema como red de opciones, puede resultar más operativo en textos breves y de menor complejidad; segundo, porque los discursos de los medios de comunicación son sedes en donde están en pugna intereses, ideologías, por lo que el lenguaje es significativo para el campo de la interpretación (Fairclough, 1989); tercero, porque facilita el acceso a eventos de actualidad, reforzando o modificando ideas asociadas a ellos; cuarto, porque al tratarse de un análisis contrastivo del sistema gramatical, accedemos a diferentes opciones lingüísticas, sociolingüísticas y sociolingüístico-ideológicas (Fowler-Kress 1989), lo que acerca a estudiantes y docentes al empleo estratégico de la gramática y habilita reflexiones sobre el lenguaje como constructor de la realidad y reflejo de la ideología subyacente. Metodológicamente la propuesta consta de parámetros referidos a la selección del corpus, la modalidad de trabajo de estudiantes y docentes, contenidos gramaticales y materiales complementarios.

Siguiendo a Riestra, consideramos que el abordaje gramatical debe estar contextualizado en tipos de discursos (Riestra, 2009); de la autora también tomamos lineamientos metodológicos, orientados en una secuencia que, desde el uso, se remonta al sentido y a la

forma. En síntesis, sostenemos la necesidad de una perspectiva comunicacional (discurso) para la enseñanza del Dominio Gramatical⁸.

Si bien el diario en la escuela es un proyecto lanzado hace unos años, del que dan cuenta algunas experiencias particulares (Gobierno de la Ciudad de Buenos, 2006; Morduchowicz, Marcón, Minzi, 2004; Campa, 2004; Bianchi 2004), todas ellas coinciden en tomar el discurso periodístico como objeto. Puede destacarse también el trabajo de Antonio Franco (2004), quien lo aborda desde un punto de vista lingüístico, como el punto de unión de diferentes perspectivas lingüísticas; a pesar de ello, no se detiene en el Dominio Gramatical⁹, que es nuestro objeto de estudio ni en la problemática de la Enseñanza de la Lengua (EL). Al contrario, en nuestro caso el objeto de estudio es lo que denominamos Dominio Gramatical. Es decir, los contenidos gramaticales –vrbg. Morfología, Sintaxis, Léxico- se consideran en su funcionamiento en el discurso periodístico, apuntando a la reflexión del sistema gramatical en su empleo concreto.

La noción de Gramática que subyace a esta propuesta corresponde a la Funcional, que sostiene que la Gramática es un recurso –sistema de opciones-, que está contenido en lenguaje, el que, a su vez, también es considerado como ‘recurso’: “... *para construir y mantener nuestras relaciones interpersonales y del orden social que hay detrás de ellos, y al hacerlo hemos de interpretar y representar el mundo para sí y para nosotros mismos [...] y una herramienta para representar el conocimiento o [...] para construir el significado.*” (Mathiessen- Halliday, 1997).

Asumimos entonces la posición de Halliday respecto del papel de la gramática –o del sistema- en una teoría del lenguaje en general, en el análisis de los textos y en la enseñanza en particular. En cuanto al discurso periodístico, en general seguimos al Análisis Crítico del Discurso, desde donde se lo define como una práctica condicionada socialmente. Van Dijk (2000) define discurso como “...*un suceso de comunicación (...) o interacción verbal* (23), delimitación que supone “... *sus tres dimensiones principales: a) el uso del lenguaje; b) la comunicación de creencias (cognición) y c) la interacción en situación de índole social.*” (23). Más adelante sostiene que la tarea del análisis del discursos “... *consiste en proporcionar descripciones integradas en sus tres dimensiones...*” (23). En nuestra tarea, nos centramos en examinar a relación entre el uso del lenguaje y la comunicación de creencias en la prensa, a fin de develar la postura discursiva.

En la misma línea, Wodak y Meyer (2003) citan a Theo van Leeuwen quien distingue dos tipos de relaciones entre los discursos y las prácticas sociales: discurso como práctica social y forma de acción, y el discurso como forma de representar las prácticas sociales. Analizar el discurso mediático tiene que ver que otra noción central del ACD, que es la del *poder* del que disponen de los medios para ejercer el poder (lingüístico). Además, el ACD destina un lugar relevante al estudio del aspecto lingüístico, especialmente los aportes de la Gramática Sistémico- Funcional de Halliday (1994).

⁸ Es importante aclarar que esta propuesta no contempla consideraciones referidas al tiempo de planificación, ni a dificultades educativas en general que incluyen cuestiones laborales o socio-culturales que atraviesan a todas las instituciones educativas y a estudiantes, docentes y autoridades inmersos en ellas.

⁹ Seguimos a Fernández Pérez (1999) aunque con adaptaciones: a un dominio pertenecen objetos de naturaleza lingüística o los aspectos de la constitución interna de la lengua; en el caso del gramatical, contiene Morfología, Sintaxis, Semántica y/o Lexicología.

También siguiendo al ACD, incorporamos las nociones de hilo, campo y plano, como categorías que orientan el análisis:

Hilos discursivos, son definidos como “... *procesos discursivos temáticamente uniformes*”. (Jäger 2002; 80) *Fragmentos discursivos*. Es un texto o una parte de un texto que aborda un determinado tema. Es decir, los fragmentos discursivos se combinan para constituir hilos discursivos (81). Los fragmentos pueden estar *enmarañados* –hacer referencia a varios hilos discursivos- o un texto puede ser temáticamente uniforme y hacer referencia a otros hilos; en ese caso, no hay enmarañamiento sino nudos discursivos o un enmarañamiento menor.

Acontecimientos discursivos Todos los acontecimientos tienen raíces discursivas; en ellos, pueden hallarse las huellas de su origen en constelaciones discursivas cuyas materializaciones son los acontecimientos.

Planos discursivos. Los hilos discursivos funcionan en varios planos discursivos tales como ciencia, o ciencias, política, medios de comunicación, educación, vida cotidiana, vida empresarial, administración, etcétera) que “... *pueden denominarse ubicaciones societales, desde las que se produce el «habla»*” (83). Además esos planos discursivos repercuten unos en otros, guardan relaciones, se utilizan unos a otros. De este modo, por ejemplo, es posible incluir los fragmentos discursivos del discurso especial de la ciencia o del discurso político en los planos mediáticos.

Postura discursiva. Se refiere a la específica ubicación ideológica de una persona o de un medio que “... *produce y reproduce los enmarañamientos discursivos especiales, que se nutren de las situaciones y de la vida diaria que, hasta ese momento, hayan experimentado los sujetos implicados en el discurso, De este modo, la postura discursiva es el resultado de la implicación que tiene el individuo con los diversos discursos a los que ha quedado sujeto, el resultado de hallarse «entretelado con» ellos...*” (Jäger 1996: 47).

Más precisamente, se trata de tomar fragmentos discursivos por considerarlos relevantes y operativos. Primero, porque reflexionar sobre fenómenos gramaticales y posibilitar el acceso al sistema como red de opciones, puede resultar más operativo en textos breves y de menor complejidad. Segundo, porque los discursos de los medios de comunicación son sedes en donde están en pugna intereses, ideologías, por lo que el lenguaje se toma como fuente y significativo para el campo de la interpretación. Además, siguiendo a Fairclough, nos concentramos en el análisis de cómo en los medios, como sedes de poder y de pugnas políticas, es donde el lenguaje se hace más transparente. Los medios pretenden objetividad (neutralidad) y dicen que reflejan desinteresadamente los estados de cosas, que no ocultan percepciones ni argumentos de quienes son noticias. Develar tales aspectos exige un análisis minucioso que requiere reflexiones lingüísticas previas, paulatinas y continuas. En tal sentido, citamos a Wodak-Meyer (2003), quienes señalan que “... *resulta fundamental estudiar los dispositivos de la gramática sistemática que tienen la función de establecer, manipular y naturalizar las jerarquías sociales*”. Tercero, porque facilita y posibilita el acceso al contexto o eventos de actualidad y refuerza o modifica ideas asociadas a ellos. Cuarto porque como se trata de un análisis contrastivo del manejo que se hace del sistema gramatical, se accede a las diferentes variaciones–opciones lingüísticas, ya no sólo sociolingüísticas sino sociolingüístico-ideológicas.

Para estas nociones y sus relaciones, nos orientamos por Fowler y Kress (1986), quienes sostienen la existencia de fuertes lazos entre la estructura lingüística y la social: los agrupamientos y las relaciones sociales influyen en los comportamientos lingüísticos de los hablantes y escritores. Del mismo modo, la ideología está **lingüísticamente mediatizada**. Las estructuras lingüísticas se usan de modo sistemático y mantienen estrechas relaciones con el sistema socio-económico. Un aspecto que puede destacarse es que las elecciones léxicas, sintácticas y morfológicas del hablante y del receptor son inconscientes; de allí que tengan **significación social** y que puedan ejercer algún tipo de influencia. Los autores sugieren que la indagación lingüística deberá centrarse en el análisis de los discursos o textos, tomados como la **parte lingüística de complejas interacciones comunicativas**, insertas en procesos sociales que se ven reflejados en los propósitos de los discursos, en la delimitación de los roles de los participantes, etc. Pero el lenguaje es algo más que un espejo: es el instrumento privilegiado para la afirmación y consolidación de los procesos sociales. Y puesto que los significados sociales están implícitos, el análisis lingüístico debe ser exhaustivo y profundo sobre la base de la hipótesis de base de que **el texto tiene una significación específica en la estructura social. En este contexto, las marcas gramaticales en general forman parte del aparato metodológico que permite develar la ideología subyacente.**

Con esto y dado un contexto, su contraste en diferentes medios permite acercar a estudiantes y docentes al empleo estratégico de las cuestiones gramaticales, al tiempo que permite reflexionar sobre el papel del lenguaje como construcción de la realidad, como reflejo de la ideología subyacente.

Estamos sosteniendo así que parte de la clase de Lengua podrá estar orientada a la reflexión sistemática de fenómenos gramaticales en géneros discursivos concretos, que es muy distinto a ofrecer un listado de las características de la estructura de la lengua.

Como hemos dicho, seguimos a Riestra (2009) en la consideración de que el abordaje gramatical debe estar contextualizado en géneros discursivos concretos:

“... la metodología que proponemos, en el marco del ISD, es de análisis del movimiento semiótico-gramatical en la comprensión y en la producción de los planos del texto:

a) desde los mecanismos de posición enunciativa (uso) a la infraestructura (forma)

y

b) desde los mecanismos de textualización (sentido) a la infraestructura (forma).

c) del texto a la descontextualización y el retorno al texto intercalando los niveles en una síntesis.

El movimiento consiste en salir desde la posición enunciativa del texto para entrar en las formas gramaticales utilizadas...” (2009:14).

3.2) Propuesta de trabajo

Metodológicamente la propuesta consta de distintos parámetros:

- 1) Selección del corpus; es aconsejable:
 - a. Tomar un evento y buscarlo en tres medios diferentes.
 - b. Caso contrario, es posible optar por el criterio de fecha.
 - c. Dependiendo del tema gramatical que se aborde, siempre conviene analizar las tapas.

- d. Los diarios pueden pertenecer a líneas ideológicas similares o diferentes.
- e. Por cuestiones de delimitación del corpus, no se recomienda que en todo el curso se trabaje con más de cuatro (4) diarios.
- f. Para los primeros años, recomendamos trabajar únicamente titulares y bajadas.
- g. Para cursos superiores, pueden considerarse discursos más extensos, de opinión; aunque deben pasar por control del docente respecto de la elección de la temática.
- h. También en cursos superiores pueden tomarse otros discursos como el político, por ejemplo, cuya difusión tenga relevancia social –vrbg. discurso del Presidente Obama en el que anunció la muerte de Ben aden-.

2) Sobre la modalidad de trabajo de los estudiantes:

- a. En el marco del programa de la distribución de Netbook, es importante que los estudiantes hagan un uso académico de la tecnología, por lo que ellos deben recolectar el corpus.
- b. Es recomendable el trabajo grupal de no más de tres (3) integrantes.
- c. Dependiendo también de la extensión del material, puede organizarse el trabajo de los alumnos en grupos, según diferentes criterios:
 - i. Por medio: un grupo selecciona, conforma y trabajo las ediciones correspondientes a un período correspondientes a un medio.
 - ii. Por fecha.
 - iii. Por tema.

Es importante trabajar con textos breves, mucho más en los primeros intentos.

- d. Cuando los discursos sean extensos, se recomienda dividir el texto en secuencias¹⁰, destinando el docente clases de integración de los análisis parciales que han realizado los estudiantes. Esto es, con textos extensos, y seleccionado un fenómeno gramatical, los grupos trabajan diferentes partes del material

Sobre los contenidos gramaticales¹¹:

Un punto central de esta propuesta es que procura alejar la dificultad del metalenguaje propio de una teoría científica –vrbg. cualquier teoría gramatical-. Ahora bien, pasar a segundo plano el metalenguaje no puede implicar relegar el concepto. Es decir, podemos no destinar una clase a la identificación –teórica y práctica- de *sinónimos*, *hiperónimos*, *hipónimos*; sin embargo, de ningún modo supone excluir la reflexión acerca del fenómeno lingüístico consistente en la identidad de referente que plantea el sinónimo. Todo lo contrario, potenciar las posibilidades comunicativas de los estudiantes en tanto usuarios del lenguaje conlleva la reflexión sistemática de esos fenómenos.

Es importante destacar que la propuesta supone la selección, por parte del docente, de alguna categoría de análisis gramatical, de las que son especialmente recomendables las

¹⁰ Secuencia equivale a porción de texto ‘uniforme’ desde alguna perspectiva. En general, es aconsejable trabajar con el criterio más superficial de *párrafo*.

¹¹ Ver parte III.1 de esta presentación para la distinción de ‘*fenómeno gramatical*’ y ‘*concepto gramatical de una/s teoría/s gramatical/es*’, diferenciación operativa y en correlación con otras delimitaciones necesarias como *intuición*, *instrucción* y *reflexión*.

unidades significativas. Sabemos que puede haber mayor o menor alcance y que la Gramática puede ser todo el sistema de la Lengua. Sin embargo, el objetivo no es la incorporación de todo el sistema sino la reflexión, por lo que sugerimos que la selección de la categoría perteneciente al Dominio Gramatical se realice sobre la base de dos postulados interrelacionados: cada cambio de forma implica un cambio de función y de significado (Fowler y Kress, 1986) y por ser la Gramática un sistema de ‘formas’ optativas, es recomendable seleccionar aquellos fenómenos que pueden presentar algún marca ideológica, lo que se hace evidente con mayor claridad en el discurso periodístico.

Ilustraremos muy brevemente algunos de los contenidos que consideramos relevantes:

- Derivación y flexión o formas con significado ideológico como derivativos y flexivos –género y número. Por ejemplo, los derivativos como significado en el marco de un sistema de opciones; por ejemplo, marginal/marginado; modalizaciones morfológicas como ‘chiquito’, etc. En el caso de flexión, vale tener en cuenta la problemática de género que conlleva el femenino o el empleo de masculinos genéricos. Del mismo modo, en singular o plural pueden tornarse significativas las opciones pronominales y los enunciadore; otro caso serían los sustantivos abstractos en singular y su valor de esencia (*la libertad/ el poder/ el gobierno*). Las nominalizaciones pueden ser clasificadas según su significado de acción y efecto, de cualidad, estado y condición, agente, instrumento, lugar, conjunto y tiempo que permiten relevar, por ejemplo, de los argumentos requeridos, los que se encuentran presentes o ausentes, de lo que puede interpretarse efecto de sentido. La nominalización de estado, cualidad o condición es una categoría significativa desde el punto de vista discursivo porque supone una evaluación –del evento y sus actores- en términos eufóricos o disfóricos.
- Diferente conceptualización del sujeto, noción que se halla imbricada con otras como tema, sujeto psicológico, agente de la narración. En otro trabajo hemos detallado una mecánica de trabajo que la identificación del sujeto sintáctico o gramatical, del sujeto semántico, del sujeto temático, de los roles discursivos y de la incidencia discursiva y su papel en la comprensión de textos.
- Denominaciones: En este campo ingresamos en la temática de las diferentes maneras de ‘nombrar’ a los participantes de los eventos. Como la escritura cumple el requisito de evitar la repetición y el lenguaje periodístico apunta a atraer, registrar las diferentes maneras de nombrar puede ser indicio de posicionamiento ideológico, a través de denominaciones particularizadoras o generalizadoras, eufemísticas, etc. (Kerbrat-Orecchioni 1986).
- Eventos y participantes. Nuevamente ingresamos en el campo de lo que en la Gramática Funcional se denomina Gramática de la Transitividad, en donde la información sintáctica está regida por los participantes en el evento. Tal perspectiva puede ser compatibilizada por la de Bremond (1973) en términos de roles discursivos.
- Sintagmas adjuntos y periféricos y su valor discursivo en función de tema y con rol de contextualización, que pueden tornarse altamente significativos desde un punto de vista pragmático-comunicativo.
- Modalizaciones a través de recursos léxicos o flexivos (Kerbrat-Orecchioni 1986). Se trata de expresiones que especifican el modo de la aserción y el grado de adhesión, que puede ser alto o reticente. La modalidad informa sobre la actitud del hablante

ante la información suministrada y sobre el punto de vista que sostiene en relación con el enunciado (RAE 2010).

- Selección de la información según disposición tipográfica y sintáctica.
- Interpretación del evento: actores, contexto, causas, consecuencias y construcciones sintácticas.
- La temporalidad: los tiempos y modos verbales como factores organizadores de la información. Para Jensen, por ejemplo y en términos generales, los flexivos temporales son medios lingüísticos que sirven para organizar informaciones, por lo que los tiempos verbales “... *son instrucciones de cómo hay que entender la situación, es decir, son distintos modos de organizar informaciones.*” (2002: 33).
- La organización léxica de un texto en términos de planos discursivos (Jäger 2003), al tiempo que pueden relevarse lexemas subjetivos –subjetivemas en Kerbrat-Orecchioni (1986).

Sobre los materiales complementarios

Como el Dominio abordado en clases de lengua es gramatical, sugerimos muy especialmente que el docente cuente o elabore un “Cuadernillo de Gramática” que no podrá ser el Manual tradicional ya que él reproduce los contenidos de los Diseños Curriculares, que no están articulados metodológicamente sino que se trata de un listado de contenidos que deben considerarse.

Para la elaboración del cuadernillo, sugerimos la consulta de materiales específicos como el de García Negroni (2008), Paredes (1998), Supisiche (2006), Sánchez Lobato (2007) referidos a cuestiones gramaticales. Para otras temáticas muy relevantes para el discurso periodístico y a su andamiaje lingüístico como denominaciones, selección e interpretación de la información subjetividad y conceptualizaciones del ACD –hilo, campo, etc.-, es posible remitirse a las fuentes originales mencionadas en las referencias para la elaboración del material ‘ad hoc’.

3.3) Conclusiones

De la propuesta de trabajo, podemos destacar diferentes aspectos, que mencionaremos a continuación.

En primer lugar, se aprovecha y se hace un uso académico de la tecnología disponible. En segundo lugar, los discursos periodísticos ponen en contacto a los estudiantes con información de actualidad; en tal sentido, permitirían un paulatino proceso de ‘contextualización’ de los alumnos en tanto miembros de la sociedad. Esto es, el hecho de trabajar con medios de comunicación implica que los estudiantes toman contacto con eventos de actualidad, con lo que se procura que los estudiantes sean sujetos contextualizados, a fin de que estrechen vínculos con la sociedad que los contiene –como ciudadanos, individuos, actores sociales-. En tercer lugar, se promueve la lectura en el aula, de carácter comunitario, apuntando a una construcción grupal del sentido de los discursos, lo que implica, además, asignarle un rol activo al sujeto en esta elaboración o construcción del conocimiento. En cuarto lugar, haría posible trabajar la información gramatical de una manera más articulada y dinámica, considerando siempre su incidencia en el significado y sentido de discursos concretos, relacionado ello con la meta de sistematizar el conocimiento intuitivo que los alumnos, como usuarios, tienen de las formas estudiadas, orientándolos ahora a la objetivación de ese saber, lo que permitirá ejercer mayor control crítico de las

opciones morfológicas, sintácticas y léxicas. En quinto lugar, apunta a superar la limitación que implica trabajar los aspectos gramaticales de la lengua como paradigma ‘estático’ y ‘descontextualizado’, desprovisto del significado relacional existente entre las formas, que termina conformando el significado ideológico o el sentido.

El objetivo de potenciar las posibilidades expresivas y comprensivas de los estudiantes en tanto usuarios está íntimamente relacionado con el examen crítico del lenguaje, considerado como manifestación y conformador de la ideología, a través del un sistema gramatical que jamás es neutral. El segundo punto tiene que ver con que apuntamos a que los estudiantes puedan alejarse del uso intuitivo del lenguaje, a fin de poder replicar y buscar el significado de las formas lingüísticas –en general-, presente en todas las interacciones. El eslabón final de esta cadena está vinculado con favorecer el pensamiento crítico–que es autónomo, libre de prejuicios, que somete a cuestión las afirmaciones (Ennis, citado por Plantin, 1990)-, sobre la base de la reflexión puntual, analítica, exhaustiva, minuciosa –y contrastiva- del empleo de las unidades del lenguaje, inclusive las mínimas.

Para sintetizar, estamos postulando una educación lingüística desde una Perspectiva Comunicacional (función de comunicación en discursos), cuyo Marco se basa especialmente en el Análisis del Discurso -además de nutrirse de la Psicolingüística, Sociolingüística y Pragmalingüística-, orientada al Dominio gramatical, en el que consideramos los aspectos de la constitución interna de la lengua como Morfología, Sintaxis, Semántica y/o Lexicología.

Dicho con otras palabras, se trata de que los estudiantes, a través de la reflexión en/del Dominio Gramatical, potencien sus capacidades comunicativas en discursos concretos. Tales prácticas son atravesadas por los aportes del Análisis del Discurso, especialmente, y de la Psicolingüística, Sociolingüística y Pragmática en términos de relación explicativa.

Articulando, el Análisis del Discurso se constituye en el Marco –explicativo- privilegiado de un abordaje estructural-gramatical del discurso ya que, como “... *empresa multidisciplinaria [...] proporciona las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para un enfoque crítico del estudio de los problemas sociales...*” (Van Dijk, 2000:61,62, Vol. I), marco congruente con la Perspectiva Comunicacional que adoptamos para una Educación Lingüística ‘significativa’¹².

El Análisis del Discurso en la Educación Lingüística ilustra el modo como las perspectivas, marcos y dominios lingüísticos se instancian, proceso entendido como la posibilidad de existencia del lenguaje en un contexto dado. En esta intersección, a la gramática le cabe el aspecto descriptivo, el marco al Análisis del Discurso y al discurso periodístico su carácter objetual y eje del entramado de perspectivas, marcos, enfoques y dominios.

En síntesis, la propuesta es que una Perspectiva Comunicacional, atravesada por Marcos y Enfoques, oriente la selección y modalidades de trabajo con, en y desde el Dominio Gramatical, de modo tal que todos ellos confluyan en discursos. O a la inversa, desde el discurso en y por la Gramática, pasando por Enfoques y Marcos, habrá evidencias de una

¹² Exposición *Las nociones de perspectiva, campo, enfoque, instancia y dominio* en el Panel del V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso, II Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina. ALED Regional Argentina. UNVM. Villa María, agosto de 2011.

Educación Lingüística fundada y orientada hacia la Comunicación, en el contexto general de las Ciencias del Lenguaje.

Se ha dicho que el problema en la Enseñanza de la Lengua (EL) radica en contradicciones epistemológicas y metodológicas, lo cual es cierto. También se ha dicho que no se puede dar Gramática fuera de contexto o que ella no puede reducirse al metalenguaje de la teoría. Otros han sostenido que no se puede dar discurso sin dar gramática y que no se puede suplantar el metalenguaje gramatical por el textual, discursivo, cognitivo o socio. Como se advierte, la EL se encuentra en la intersección de una compleja red de relaciones entre perspectivas, marcos y dominios, lo que constituye una dificultad que no puede inhabilitar una tarea que procure tomar una perspectiva y un dominio, primera etapa de un estudio que deberá ser complementado con otras perspectivas y marcos.

IV. PALABRAS FINALES

De modo programático, postulamos para esta gramática aplicada las siguientes propiedades a las que debería responder esta teoría de entrada:

1. Enfatice en el fundamento social del lenguaje y en su dimensión socio-simbólica.
2. Los principios de la teoría de entrada no sean incompatibles con la meta formulada por esta Gramática Aplicada.
3. La teoría de entrada sostenga una concepción del lenguaje y la gramática como recurso y opción.
4. Privilegie el significado, el contexto y la ideología.
5. Se ancle en los aspectos socio-funcionales de la gramática en función de su transferencias a prácticas discursivas.
6. Vincule la gramática en prácticas discursivas, en el marco de usuarios en tanto sujetos socio-ideológicos.
7. Asigne un lugar relevante al aspecto formal y sistemático –gramática–, bajo el supuesto de que se trata de la materia conformadora.
8. Contemple la interacción forma/significado.
9. Sea organizada y sistemática.

De estas consideraciones deriva una propuesta de trabajo de enseñanza de la gramática que tenga en cuenta el rasgo central del lenguaje –el relacional– y la diferente naturaleza de la información, en una progresión metodológica que evite los conglomerados que caracterizan a enfoques actuales que se caracterizan por no fijar niveles. En nuestro caso, se trata de jerarquizar y diferenciar metas fundamentales de fines parciales. Así, afianzar las posibilidades comunicativas implica llevar a cabo una serie de acciones que consideren el conocimiento intuitivo, su sistematización y, por último, la reflexión del lenguaje en discursos concretos, que, como ha sido dicho, es el resultado de elecciones que ofrece el sistema gramatical, entre otros. Así, podríamos establecer diferentes momentos de abordaje del contenido gramatical.

La fragmentación que se opera en la enseñanza de la lengua tiene que ver con que las propuestas siguen fielmente la subdivisión de la lingüística y no consideran la posibilidad de un recorte transversal y de que pase a segundo plano el metalenguaje, tanto el referido a la dimensión gramatical como a la texto-discursivo-pragmática.

Sobre el postulado básico de una enseñanza de la gramática iniciada en la intuición (del fenómeno gramatical), continuada por la sistematización de reglas y procedimientos, será posible acceder al lenguaje como fenómeno complejo que se instancia en discursos, lo que requiere de la **reflexión** como meta de la enseñanza, que incluye y supera a la intuición y a la sistematización.

Así, se trata de una Gramática Aplicada o Pedagógica concebida como una herramienta para la educación lingüística en lengua materna, cuyos rasgos principales son ser **significativa** (basada en el significado –generativismo y Sistémico-Funcional–), **sistemática** (organizada –Estructuralismo–), **operativa** (con categorías transferibles a la comprensión y producción oral y escrita –Sistémico-Funcional–), **contextualizada** (orientada al discurso –Sistémico-Funcional–) y, muy especialmente, **reflexiva** (generativismo y sistémico funcional). Será significativa y coherente desde un punto de vista conceptual; y relacional, sistemática, operativa y contextualizada desde el punto de vista metodológico, por lo que se constituye en una herramienta que, a través de su

conocimiento implícito y explícito y de su empleo intencional y contextualizado, permita mejorar las posibilidades comunicativas de los sujetos.

V. REFERENCIAS

- Alarcos Llorach, E. (1969) “La lengua, sistema de signos”, en *Gramática estructural*. Madrid: Gredos. Pp. 17- 24.
- Alonso, A. – Henríquez Ureña, P. (1975) *Gramática castellana*. Buenos Aires: Losada.
- Alcaraz Való, E. (1990) *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Marfil.
- Arista, J. (1999) “La gramática de Dik y las teorías funcionales del lenguaje”, en Buttler, (1999) *Nuevas perspectivas en Gramática Funcional*. Barcelona: Ariel. PP. 13-39.
- Antonio Franco M. (2004) *El discurso periodístico a través de la lingüística textual*. Maracaibo: Revista de Ciencias Humanas y Sociales v.20 n.43.
- Benveniste, E. (1978) *Problemas de Lingüística General*, II tomos. Siglo XXI: México.
- Bergman, G. (1971) *Filosofía de la Ciencia*. Madrid: Tecnos.
- Bloomfield, L. (1973) *Aspectos lingüísticos de la Ciencia*. Madrid: Botter.
- Bloomfield, L. (1964) *Lenguaje*. Lima: Universidad de San Marcos.
- Bosque. I. (1998) “Prólogo”, en *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis. Pp. 11-15
- Bronckart, J.P. (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J.-P. (2004). "Didactique de la grammaire"- In: Genève - DIP, *Cahiers du secteur langues et cultures*, n°. 88, 81 pp.
- Bronckart, J.P (1980) *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- Bunge, Mario (1999): *Buscar la filosofía en las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI.
- Bunge, Mario (1985): *La Investigación Científica*. Barcelona: Ariel.
- Bunge. M. (1983) “Puesta a prueba de las teorías científicas”, en *Lingüística y Filosofía*. Ariel: Barcelona. Pp. 99-108.
- Bunge, M. (1981) “¿Antonio Franco M. (2004) *El discurso periodístico a través de la lingüística textual*. Maracaibo: Revista de Ciencias Humanas y Sociales v.20 n.43.
- Qué es la ciencia?”, en *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires, Siglo XXI. PP. 7-36.
- Bunge, M. (1981) “La aplicación de las ideas científicas: de la explicación a la acción”, en *La investigación científica*. Barcelona: Ariel. Pp. 561-716.
- Butler, C. y otros (1999) *Nuevas perspectivas en gramática funcional*. Barcelona: Síntesis.
- Cabré, M. T y Lorente, M. (2003) “Panorama de los paradigmas en lingüística”, en Estany, A. (2003) (coord.) *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*. Vol. Ciencias Exactas, naturales y sociales. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones científicas. Pp. 1-26.
- Camps, A. - Milian, M. (2000) “La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura”, en *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens. Pp. 7-38.

- Camps A., Zayas, F. y otros (2006) “Secuencias didácticas para aprender gramática.” Barcelona – Grao.
- Canale, M.- Swain, M. (1996) “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y evaluación de una segunda lengua y II”, en *Signos. Teoría y práctica de la Educación* n° 17 y 18. Guijón.
- Cassany (1989) *Describir el escribir*. Buenos Aires: Hachette.
- Castellá Lidon (1994) “¿Qué gramática para la escuela?” Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* n° 2.
- Chalmers (1988) “Racionalismo contra relativismo”, en *Qué es esa cosa llamada ciencia*. Madrid, Siglo XXI. PP. 143.158.
- Chomsky, N. (1999) *El programa minimalista*. Madrid: Alianza.
- Chomsky, N. (1992) *El lenguaje y el entendimiento*. Buenos Aires: Planeta.
- Chomsky, N. (1988) *La Nueva Sintaxis. Teoría de la Rección y el Ligamento*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Chomsky, N. (1977) *Problemas en teoría lingüística*. España: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1974) *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1970) *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Chomsky, N. (1969) *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.
- Cortés. (2009) “Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza”, en *Entre líneas* Alvarado, M. (coord.) (2009). Buenos Aires: Manantial PP. 113-144.
- Cristie, F. (2008) “La Lingüística Sistémico Funcional y una teoría del lenguaje en la educación” en Ghio, E. – Fernández, D. (2008) *Lingüístico Sistémico funcional*. Entre Ríos: UNL. Pp. 175-192.
- Crystal, D. (1994) *Enciclopedia del lenguaje*. Madrid: Taurus.
- D’Introno, F. (2001) “Sintaxis de constituyentes y reglas transformacionales”, en *Sintaxis Generativa del español, evolución y análisis*. Madrid: Cátedra. Pp. 65-166.
- Defagó, C. (2003) “Lo simple no es siempre lo más sencillo: una reflexión sobre la gramática en la escuela”. Autora. *Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica en la Lengua y la Literatura*. Córdoba: UNC. (2003)
- Defagó, C. (2003) El largo camino hacia el “sustantivo”. Los procesos cognitivos que llevan al reconocimiento de las categorías sintácticas. Inédito.
- Defagó, C. y Lizarriturri, S. (2005), “La didáctica de la lengua: una zona de intersección.” Mimeo: Córdoba.
- Demonte, V. (1999) “El adjetivo; clases y uso, La posición del adjetivo en el sintagma nominal”, en *Gramática*, RAE. Madrid: Espasa Calpe. Pp. 129-216.
- Demonte, V. (1991) *Detrás de la palabra. Estudios de gramática del español*. Madrid: Alianza.
- Di Tullio, Á. (1997) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- Eggins, s. (2008) *Introducción a la lingüística sistémica*. España: Universidad de La Rioja.
- Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. London: Longman.
- Fernández Lagunilla, M. y Anula Rebollo, A. (1995) *Sintaxis y Cognición*. Madrid: Síntesis.

- Fernández Pérez, M. (1999) *Introducción a la Lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Fowler, R. – Kress, G. (1983) *Lenguaje y control*. México: FCE.
- García Negroni, M. (2006) *El arte de escribir bien en español*. Buenos Aires: Edicial.
- Gaspar-Otañi (2009) “Sobre la gramática”, en *Entre líneas*” Alvarado, M. (coord.) (2009). Buenos Aires: Manantial. PP. 75-111.
- Gaspar- Otañi (2004) “La Gramática, en Alvarado, M. (2004) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. PP. 71-100.
- Gerbaudo, A. (2004) “Lectura y escritura como contenido transversal. Propuestas a partir de prácticas en curso”, en Gerbaudo, A. Riestra, D. (2006) *Lecturas y escrituras*. Santa Fe: UNL. Pp. 7-12.
- Ghio, E. – Fernández, D. (2008) *Lingüística Sistémico-Funcional*. Entre Ríos: UNL.
- Giammateo, M. - Albano, H. (2009) *Lengua. Léxico, gramática y texto*. Buenos Aires: Biblos.
- Givon, T. (1995) *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/Filadelfia. John Benjamins.
- Gleason, HR. (1970) *Introducción a la lingüística descriptiva*. Madrid: Espasa Calpe.
- González Nieto, L. (1980): *La enseñanza de la gramática*, Anaya, Madrid.
- Halliday, M.A. (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE.
- Halliday, M.A. (1975) *Estructura y función del lenguaje*, en *Nuevos horizontes de la lingüística* de Lyons, J. (ed.). Madrid: Alianza editorial.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (1999) *Construing experience through meaning. A language based approach to cognition*. London: Continuum Internac. Publ. Group.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (1994) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Harris, Z. (1952) “Discourse Analysis”, en *Language. Linguistic of Society of America*. Vol. 8.
- Hernanz, M.L. – Brucart, J.M. (1987) *La sintaxis*. Barcelona: Crítica.
- Hjelmslev, L (1976) *Principios de gramática general*. Madrid: Gredos.
- Hjelmslev, L (1972) *Ensayos lingüísticos*. Madrid: Gredos.
- Hjelmslev, L (1971) *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Hjelmslev, L (1968) *El lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Hodge, r. – Kress, G. (1993) *Language as ideology*. Versión traducida y adaptada por Raiter, A. y otros (2003).
- Jackendoff, R. (1997) *The arquitectura of the Language*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- Jäger, S. (2003) “Discurso y conocimiento”, en Wodak, R. – Meyer, M. (comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa. Pp. 61-100.
- Karmiloff-Smith, A. (1994) *Más allá de la Modularidad*. Alianza Editorial: Madrid.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Klimovsky, G. (1994) *Las desventuras del conocimiento científico*. Buenos Aires: A-Z editorial.
- Kovacci, O. (1990-1992) *El Comentario Gramatical*. Tomos I-II. Madrid: Arco Libros.
- Kovacci, O. (1986) *Estudios de Gramática Española*. Buenos Aires: Hachette.
- Kovacci, O. (1977) *Tendencias actuales de la gramática*. Buenos Aires: Maymar.
- Kuhn, T. (1984) *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnós.
- (1975) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Lepschy, G. (1971) *La lingüística estructural*. Barcelona: Anagrama.
- Lewandovsky, T. (1986) *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Lomas, C. (1999) *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós. Tomos I y II.
- Lomas, C. - Osoro, A. - Tusón, A. (1992) “Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua”, en *Signos Teoría y práctica de la educación*, año 3 - número 7- pp. 27/53. Issn 1131-8600
- López Serena, A. (2003) “Algunos aspectos epistemológicos de la lingüística contemporánea”, en *Res Diachronicae*, 2, pp. 212-220.
- Lyons, J. (1993) *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Barcelona: Ed. Teide.
- Lyons, J. (1983) *Introducción en la lingüística teórica*. Teide: Madrid.
- López Morales, H. (comp.) (1983) *Introducción a la lingüística actual*. España: Editorial Playor.
- Manni, H. (2004) “¿Por qué enseñar gramática?”, en Manni, H. – Gerbaudo, A. (2004) *Lengua, ¿instrumento o conocimiento?* Santa Fe: UNL. Pp. 39-50
- Manni, H. (2004) “Palabras ensambladas”, en Manni, H. – Gerbaudo, A. (2004) *Lengua, ¿instrumento o conocimiento?* Santa Fe: UNL. Pp. 51-64.
- Manoliu, M. (1973) *El Estructuralismo lingüístico*. Madrid: Cátedra.
- Martínez Lirola, M. (2007) *Aspectos esenciales de la gramática sistémica funcional*. España: Universidad de Alicante.
- Matthiessen, C.M. (1995) “Theme as an resource in ideation ‘knowledge’”, en M. Ghadessy (ed.) *Thematic Development in English texts*. London: Pinter publisher. Pp. 20-54.
- (1992) “Interpreting the textual metafunction”, en M. davies y L. Ravelli (eds.) *Advances in systemic linguistic: recent theory and Practice*. London: Pinter Publisher. Pp. 37-81.
- Matus, A. y otros (1992) *Lingüística hoy*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Mitkova, A. (2010) “La enseñanza de gramática: lo correcto y lo adecuado”, en ACTAS de las Jornadas de formación del profesorado en la enseñanza de L2/ELE: “*La pragmática en la enseñanza*”. Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”. Sofía: Editorial Universitaria “San Clemente de Ojrid”. PP. 27-36.
- Mounin, G. (1982) *Diccionario de Lingüística*. Barcelona: Editorial Labor.

- Mounin, G. (1968) “La noción de sistema “, en *Saussure. Presentación y textos*. Madrid: Anagrama. Pp. 102-108.
- Narbona Jiménez, A. (1989) *Sintaxis Española: nuevos y viejos enfoques*. Barcelona: Ariel: Lingüística.
- Newmeyer, F. (Comp.) (1990) “Alcance e implicaciones de la teoría lingüística: una visión general”, en *Panorama de la lingüística moderna*. 1. Teoría lingüística. Fundamentos, Madrid: Visor. Pp. 13-28.
- Newmeyer, F. (1980) “El estado de la lingüística norteamericana a mediados de la década de los cincuenta”, en *El primer cuarto siglo de la Gramática generativo-transformatoria*. Madrid: Alianza. Pp. 18-38.
- Nique, C. (1985) “Hacia una gramática científica”, en *Introducción metódica a la Gramática Generativa*. Madrid: Cátedra. Pp. 37-86.
- Otañi, L. - Gaspar, M, (2001) “Sobre la gramática”, en Alvarado, Maite (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO-Manantial.
- Otero, C. (1984) *La revolución de Chomsky*. Madrid: Tecnos.
- Otero, C.P. (1974) “Introducción”, en Chomsky (1974) *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI. PP- I-XXIV.
- Padrón, J.P. (2004) “Aspectos clave en la evaluación de las teorías”, en *Copérnico*, Revista arbitrada de divulgación científica, año I, N° 1, Julio-diciembre 2004, pp. 71-82.
- Padrón, J. (2002): *Diseño y Evaluación de Teorías, Tutorial y Lecturas*. Material en CD Rom. Caracas: LINEA-I.
- Padrón, J. (1994): “El Componente Sociológico en los procesos de Difusión y Uso del Conocimiento”, en *Fomento y Organización de la Investigación para la Nueva Era*. Caracas: Colegio Universitario de Caracas.
- Palachi, C. (2006) “¿Hay que enseñar gramática? Una propuesta didáctica desde las teorías que se preguntan por el conocimiento del lenguaje”, en Gerbaudo, A. Riestra, D. (2006) *Lecturas y escrituras*. Santa Fe: UNL. Pp. 69-82.
- Peytard, J. Genouvrier, E. (1970) *Linguistique et enseignement du français*. París, Larousse.
- Raiter, A. – Zullo, J. (2004) “Hacia una crítica de las formas lingüísticas”, en *Sujetos de la lengua*. Buenos Aires: Gedisa. Pp. 179-193.
- Raiter, A. (2003) *Lenguaje y sentido común*. Buenos Aires: Biblos.
- Raiter, A. (1999) *Lingüística y política*. Buenos Aires: Biblos.
- Real Academia Española (2009) *Nueva Gramática de la Real Academia Española*. Madrid: Espasa.
- Riestra, D. (2009) “Enseñar a razonar en lengua materna, las implicancias Discursivas y textuales de la acción de lenguaje”, en *Revista Estudos Linguísticos/Linguistic Studies* n°3. Lisboa, Portugal: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Riestra, D. (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Riestra, D. (2006) *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas. ISBN 987-538-170-5.

Riestra, D. (2006) “La enseñanza de la lengua. Entre la transposición didáctica y la acción política”, en Gerbaudo, A. Riestra, D. (2006) *Lecturas y escrituras*. Santa Fe: UNL. PP. 37-52.

Robins, R. (1971) “La gramática: los elementos gramaticales “, en *Lingüística general*. Madrid. Gredos. Pp. 227-278.

Roca Pons, J.: (1983) *El lenguaje*. Barcelona. Teide.

(1980) *Introducción a la gramática*. Barcelona, Teide.

Sánchez Lobato, J. (2007) *Saber escribir*. Madrid: Aguilar

Saussure, F. (2004) *Escritos sobre Lingüística General*. Barcelona: Gedisa.

Saussure, F. (1961) *Curso de lingüística general*. Losada: Buenos Aires.

Sells, P. (1989) *Teorías sintácticas actuales*. Barcelona; Teide. Wodak, R. – Meyer, M. (comp.) (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Schuster, F. (1992) *El método en las ciencias sociales*. Buenos Aires: CEAL.

Supisiche, P. (2012.b) *Procesos y roles gramático- discursivos: una propuesta para la enseñanza de la Gramática*. Inédito.

(2006) “El recurso del lenguaje”. Inédito.

Tubau, E. – Moliner, J. (1999) “Aprendizaje implícito y explícito: ¿dos procesos diferentes o dos niveles de abstracción?”, en *Anuario de Psicología*. Vol. 3º, nº 1. Barcelona: Facultad de Psicología. Pp. 3-23.

Van Dijk, T. (2000) *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. (2000) *Estudios sobre el discurso: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa. Vol. I y II.

Van Dijk, T. (1999) *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*, Barcelona: Gedisa.

Vygotsky, L. S. (1964) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

Widdowson, H. G. (1990) *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wodak, R. – Meyer, M. (comp.) (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Documentos electrónicos

Arnáez Muga, P. (2006) “Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua”. www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-12832006000200005. Obtenido en la Red Mundial en 07/10/2010.

Baralo, M. (2004) *Lingüística aplicada y enseñanza de español LE*. dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=919029. Obtenido en la red Mundial el 07/10/2010.

Barrera Vidal, A, “¿Gramática o comunicación?”. www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/.../244.htm. Obtenido en la Red Mundial el 07/10/2010.

Bianchi, Marcelo (2004) *Reflexiones y propuestas para trabajar con el género periodístico en el 3º Ciclo de EGB*. http://portal.educ.ar/mt/search?tag=g%E9nero%20period%EDstico&blog_id=38. Obtenida de la red Mundial en mayo de 2011.

Bunge, M. “El por qué de la ciencia”. <http://www.buenastareas.com/ensayos/El-Porque-De-La-Ciencia-Mario/6010.html>. Obtenido en la Red Mundial el 07/10/2010.

Camps, a., Guasch, O. Milian, M., Ribas, T. (2010) “La construcción de los contenidos gramaticales escolares. www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/...Camps.../file. Obtenido en la Red Mundial el 07/03/2011.

Campa, Marta Elena (2006) El diario en la escuela. http://formacion-docente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica_de_la_Lengua/El_diario_en_la_escuela. Obtenida de la red Mundial en mayo 2011.

García Santos, J.M. ¿Qué Gramática? Universidad de Salamanca. cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/.../04_0069.pdf. Obtenido en la Red Mundial el 07/11/2011.

Gaspar, Otañi: “Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela”. http://www.educ.ar/educar/lm/1188406257277/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/e41e5af7-9c2d-495f-a28d-75dcbdb077e1.recurso/f75b82e6-49f7-4626-8f17-b5df3fea7bce/gramatica_lectura_y_escritura.pdf. Obtenido en la Red Mundial el 27/07/2011.

González Nieto, L. **Contenidos gramaticales y enseñanza de la lengua**. www.guiasenseñanzamedias.es/verpdf.asp?area=lengua&archivo. Obtenido en la Red Mundial en junio de 2011.

González Ruiz, R. : “De la lingüística intuitiva a la lingüística reflexiva: alcances y límites de la cultura lingüística implícita en la lengua española”. www.unav.es/linguis/RGonzalez/descargas/Buske.pdf. Obtenido en la red Mundial en junio de 2011.

Li Yang “De la lingüística aplicada a la enseñanza del español” www.mec.es/sgci/cn/es/prueba/tesisyang.doc. Obtenido en la Red Mundial el 07/10/2010.

Martín Sánchez, M. (2008) “El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. www.ogigia.es/OGIGIA3_files/OGIGIA3_MARTIN. Obtenido en la Red Mundial el 07/10/2010.

Ministerio de Educación (2006) *La escuela y los medios. El diario en la escuela*. Buenos Aires: Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Educación. Dirección Área de Educación Primaria.

Moreno García, C. 2010) “Gramática para el profesorado; gramática para el aula; gramática para mejorar la competencia comunicativa”. cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/.../15_0597.pdf. Obtenido en la Red Mundial el 07/10/2010.

Matthiessen, C. 1997. Glosario de términos de Gramática sistémico- funcional. ELM, Macquarie University ELM, Macquarie University. <http://folk.uio.no/hasselg/systemic/index.html>, obtenido en la Red Mundial el 04/02/2006.

Morduchowicz, R.- Marcón, A. –Minzi, V. “La escuela y los medios. Propuestas para explorar los medios en la escuela”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. www.me.gov.ar/escuelaymedios. Obtenido en la Red Mundial el 07/11/2009.

Nieto, H. – Martínez Vázquez, J. “Tres instancias y perspectivas para elaborar una gramática pedagógica”. www.salvador.edu.ar/vrid/ead/HNieto.pdf. Obtenido en la red Mundial el 07/10/2012.

Rivero, Norma (2000): *Estilos de Pensamiento y Enfoques Epistemológicos*. Tesis Doctoral. Caracas: USB/linea-i. Obteido en la Red Mundial el 16/10/2011.

Santomero, I. “El análisis crítico del discurso: una perspectiva inclusiva en la Enseñanza de la lengua”. <http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/eje%205/493%20-santomero.pdf>. Obtenido en la red mundial el 08/03/2010.

Zayas. F. “La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua”. [Http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websdinamicas/154/i.3.zayas.pdf](http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websdinamicas/154/i.3.zayas.pdf). Obtenido en la Red Mundial en abril 2010.

