

Enseñanza de la Gramática española e integración regional

Patricia Supisiche¹

Resumen

En este artículo reseño los principales aspectos académicos y personales derivados del desarrollo del dictado del curso **ENSEÑAR GRAMÁTICA EN DISCURSOS: algunas propuestas para el español como lengua extranjera** dictado desde el 18 al 20/11/2014 a docentes y estudiantes de español como lengua extranjera en la Universidad Federal de Ceará, Fortaleza. Participando en representación de la UNVM, planteé contenidos referidos a la intersección entre información gramatical del español, fases de trabajo para su abordaje y la formulación de una modalidad de trabajo con corpus periodístico, todo ello referido a la enseñanza del español como lengua segunda. En general, me basé en fuentes propias, cuyos materiales quedaron a disposición de los asistentes. Como resultado de la experiencia, destaco la cordialidad y la valoración común por el lenguaje, con permanente articulación de los asistentes, en un clima de respeto por las variedades lingüísticas, intentando evitar criterios normativos restrictivos que suelen imponerse en el español como lengua extranjera. Se trata, a través del abordaje del curso, de que profesionales en lengua pertenecientes a culturas latinoamericanas estrechen sus vínculos, intercambien percepciones, sensaciones y experiencias comunes acerca de la necesidad de una formación gramatical más sólida, mediante el trabajo conjunto con corpus periodísticos que aborden temáticas latinoamericanas.

Palabras-clave

Discurso - enseñanza – gramática – propuesta de abordaje

2) La experiencia académica

2.1) Aspectos generales

Del 18 al 20/11/2014 dicté el curso **ENSEÑAR GRAMÁTICA EN DISCURSOS: algunas propuestas para el español como lengua extranjera** a egresados y estudiantes de español como lengua extranjera en la Universidad Federal de Ceará, Fortaleza.

¹ Profesorado y Licenciatura en Lengua y Literatura, Instituto de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Villa María. psupisiche@gmail.com.

Participando en representación de la UNVM, planteé contenidos referidos a la intersección entre información gramatical del español, fases de trabajo para su abordaje y la formulación de una modalidad de trabajo con corpus periodístico.

El evento se desarrolló en el marco del proyecto **“Red de Integración Regional para el español como Lengua Extranjera en el MERCOSUR”**, en el contexto del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR (NEIES). En tal proyecto participaron la **Universidade Federal do Ceará** (Fortaleza, Brasil) y universidades argentinas como la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidad Nacional de Villa María (UNVM).

El curso de capacitación, desarrollado en las nuevas instalaciones de la Facultad de Humanidades de la Universidad, tuvo el carácter de Extensión y contó con la participación de alrededor de 25 asistentes. En representación de la Universidad de Fortaleza, vale destacar la excelente disposición, disponibilidad y facilitación de aspectos académico-administrativos por parte de la Coordinadora Profa. Massilia Dias.

2.2) Inserción del curso en el proyecto NEIES

La capacitación se basó en los objetivos formulados en las bases del Proyecto NEIS, que formula explícitamente el de *“... promover el desarrollo de una política lingüística conjunta orientada a ofrecer respuestas en relación a las necesidades que demanda el aprendizaje del español como lengua segunda y extranjera en el contexto regional MERCOSUR* (Dandrea, 2012: 1).

Por otra parte, la propuesta apuntó al cumplimiento de uno de los objetivos específicos formulados en la convocatoria NEIES en el sentido de *“... Contribuir al conocimiento de una lengua española... (Dandrea, 2012: 2)*. En este punto, destaco que los conocimientos previos requeridos para la realización del curso implicaron formación mínima referida a aspectos morfo-sintáctico-semánticos del español, que son los que corresponden a profesionales y estudiantes avanzados de Español que hayan cursado lengua/gramática en un espacio anual o dos cuatrimestrales. Más precisamente, se trata de que los alumnos identifiquen verbo, sustantivo, adjetivo; estructura oracional, núcleos y modificadores; posiciones de las frases; complementos de los núcleos; orden de palabras en español; distinciones semánticas léxicas y funcionales; morfología flexiva y derivativa y signos de puntuación, temáticas éstas que, habiendo sido abordadas en cualquier programa de gramática, podían ser objeto de problematización para su abordaje didáctico.

Además, consideré muy especialmente el perfil de los destinatarios, esto es, profesionales hablantes nativos de portugués en situación de enseñar español o de estudiar español como futuros enseñantes de español. Si bien el eje estuvo centrado en la lengua meta, el español, al mismo tiempo la tarea estuvo orientada a resolver

aquellas cuestiones críticas originadas en el contraste entre ambas lenguas. Es decir, he apuntado a dar respuestas a debates en torno del lugar de la gramática –española- y su didáctica en la formación del especialista en español como segunda lengua, lo que luego podría ser transferido a prácticas concretas de enseñanza; al mismo tiempo, he procurado dar lugar a discusiones que tengan que ver con las dificultades propias que suelen presentar esos profesionales, tanto respecto de su lengua materna como las de la lengua meta, todo ello referido a la información gramatical en general.

Desde el punto de vista conceptual, durante el curso me detuve en una primera problematización del objeto gramatical, evidenciado en las caracterizaciones centrales de los principales enfoques gramaticales. Vale destacar que esto no supuso un abordaje teórico de las escuelas gramaticales sino su confrontación en los lineamientos generales de cada una de ellas. Por su carácter introductorio, esta temática ocupó parte del primer encuentro.

Por otro lado, el curso sobre el abordaje gramatical se inscribe especialmente en uno de los ejes de trabajo formulados por la Red NEIES, Didáctica y Metodología, aunque mantiene estrechas relaciones con los otros dos, interculturalidad y Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En cuanto al eje metodológico-didáctico, resulta de la consideración de propuestas de trabajo con la información gramatical. Es importante señalar que suele identificarse la formación y la información gramatical con el sistema gramatical de la construcción oracional. Suelen plantearse dicotómicamente el sistema y el uso, a pesar de que en la enseñanza de español como segunda lengua se contemplan fases y abordajes que tienen en cuenta ambos factores. En nuestra propuesta, he articulado gramática y discurso, planteando una serie de etapas que permitirían el análisis crítico de los discursos, tanto en sus instancias de comprensión como de producción. Un aspecto, que considero innovador, reside en que en esta propuesta se articula la información gramatical en el discurso periodístico que nos conduce al pensamiento crítico y a las representaciones sociales que circulan en las distintas sociedades y comunidades lingüísticas. De este modo, procuro dar cuenta del componente ‘duro’ lingüístico tal como ha sido formulado en diversas teorías gramaticales, para posteriormente, acceder al carácter de la gramática como dispositivo a través del cual construimos e interpretamos los eventos. En síntesis, si la gramática construye los significados, considerar el discurso periodístico nos conduce a tener en cuenta cómo, a través de las elecciones gramaticales, la sociedad expresa los diferentes sistemas de creencias.

Así, en esta propuesta, si bien la descripción del sistema es uno de los componentes, no se agota en ella, sino que supera los propios límites –oracionales- que plantea el enfoque estructural, al ofrecer lineamientos concretos de trabajo áulico con el sistema gramatical del español tal como él opera en los discursos. Esto es, el planteo didáctico-metodológico está presente en los lineamientos de momentos de trabajo con la información gramatical del español, considerando tanto los contenidos como pautas

concretas en lo atinente a actividades y materiales. Así, he ilustrado de modo concreto cómo trabajar la información gramatical de modo gradual, sistemático, integrador y contextualizado, apuntando a reforzar el conocimiento sobre la gramática española y a ofrecer nuevos lineamientos de trabajo con esa información. Por la naturaleza y cantidad de contenidos, ellos tomaron la última parte del primer encuentro y la totalidad del segundo.

El último encuentro estuvo destinado a una ilustración concreta de la modalidad de trabajo y a los criterios de recolección del corpus, como así también el aporte que supone trabajar con discursos periodísticos. En esa oportunidad, los asistentes aplicaron las distintas etapas de trabajo consideradas en el segundo encuentro.

De este modo, este curso constituye un aporte para la formación de docentes de español como lengua extranjera al revisar las conceptualizaciones de Gramática, abordar enfoques dominantes en la descripción del español y proponer metodologías concretas de trabajo, basado todo ello en la interacción de campos: el gramatical y discursivo, en una doble relación: lo gramatical y su incidencia discursiva, y lo discursivo-periodístico basado en la información gramatical.

Como he dicho, si bien el curso se concentra en uno de los ejes –Didáctica y Metodología-, los contenidos se vinculan tangencialmente con los restantes – Interculturalidad y Tecnologías de la Información y la Comunicación-, en la medida en que los discursos trabajados corresponden a los periodísticos, considerando que en ellos se hacen manifiestos y explícitos los sistemas de creencias de las distintas comunidades. Es decir, trabajar con discursos mediáticos supone tomar contacto con los sistemas de representaciones de cada una de las sociedades en las que circulan tales discursos. El discurso de los medios como objeto permite acceder a las representaciones sociales de cada cultura y de los posibles diálogos entre ellas. Con relación al eje de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, vale destacar que el trabajo con discursos periodísticos es resultado de una conformación de un corpus recolectado de Internet, con lo que se promueve el aprovechamiento de la tecnología disponible.

2.3) Fundamentación

Abordar temas gramaticales en el marco de la enseñanza del español, tanto como lengua materna y extranjera, no es una tarea menor en complejidad ya que supone interrogarse acerca de la relevancia de la inclusión o no de contenidos gramaticales en la educación, cómo hacerlo y cuáles son 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, para adoptarlas sin ningún tipo de discusión. En síntesis, la complejidad opera en un triple 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 critica el “... *sarampión comunicativista*...” (2011: 69), 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.

Para el abordaje del español como lengua extranjera, la información gramatical se constituye en un contenido insoslayable, que requiere, por un lado, el manejo de diferentes teorías gramaticales y sus diferentes delimitaciones; pero, por el otro, resulta imprescindible que el sistema gramatical sea puesto en correlación con el uso. En muchas propuestas de enseñanza de español como lengua extranjera suelen plantear fases y diferentes modalidades de trabajo, pero la mayoría de ellas suelen sostener una concepción de uso en términos de comunicación en general. De nuestra parte, proponemos los discursos, especialmente el periodístico en tanto su consideración nos conduce al pensamiento crítico, a través de instancias de reflexión concretadas a partir de una consideración exhaustiva, sistemática, del lenguaje en general y de la gramática en particular.

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, tanto materna como extranjera. Aunque manejar una lengua no puede reducirse a la gramática, ya que la primera implica la consideración de aspectos o componentes extralingüísticos, extrasistemáticos, extraoracionales y texto-discursivos, creemos 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 (Halliday-Matthiessen, 2004), 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 ‘frases’, 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 podremos 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. 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 materna o extranjera se torna irrelevante-, a través de reflexiones lingüístico-gramaticales previas, paulatinas y continuas, sobre la meta de sistematizar el conocimiento 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 desde el curso el *para qué* es mejorar las posibilidades comunicativas de los estudiantes, especialmente en lo atinente a procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos, tal finalidad no debe estar dissociada de la meta primordial de la educación en general, que es promover el pensamiento crítico en los estudiantes, lo que puede materializarse a través del examen exhaustivo de la información gramatical presente **en** los discursos y de los discursos contruidos **mediante** la gramática.

En este marco, problematizando la conceptualización de gramática en general y en el marco de tres teorías gramaticales –Estructuralismo, Generativismo y Sistémico-Funcional-, he propuesto una metodología de trabajo centrada en el corpus periodístico, en la que distingo diferentes etapas de abordaje gramatical, cada una con contenidos diferenciados e introducimos la problemática del metalenguaje. El curso culminó con prácticas y debates durante los cuales se consideraron transferencias concretas de la metodología propuesta.

2.4) Objetivos de la capacitación

- i. Reflexionar acerca del aporte de la información gramatical a los procesos de comprensión y producción textual del español como lengua extranjera.
- ii. Problematizar la conceptualización de Gramática.
- iii. Indagar respecto del vínculo entre gramática y discursos.
- iv. Revisar las principales características de tres teorías gramaticales vigentes como la estructural, generativa y sistémico-funcional, considerando aportes y limitaciones de cada una.

- v. Identificar una metodología de trabajo gramatical que tenga en cuenta el corpus periodístico, distintas etapas y contenidos, y la diferenciación entre conceptos y fenómenos gramaticales.
- vi. Transferir la metodología abordada.

2.5) Descripción de los contenidos desarrollados

A fin de ofrecer mayores precisiones acerca de las temáticas abordadas, indicamos seguidamente el tipo de información gramatical abordada en cada etapa y su metodología de trabajo. Así, resulta:

Etapa 1. La Intuición. Nivel elemental

La intuición permite el saber-hacer lingüístico. Es conocimiento disponible espontáneo e intuitivo referido al fenómeno gramatical en contextos difusos. Vale destacar que el estudiante de español como segunda lengua ya cuenta con conocimiento de su lengua materna, el portugués, como andamio sobre el que podrá construir nuevos conocimientos referidos a la lengua meta. 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. Se trabaja sobre discursos concretos, cercanos a los sujetos, como conversaciones y narraciones cotidianas. 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 Nivel elemental.

Vale resaltar que el conocimiento gramatical implícito necesita de alguna organización; se puede citar entonces el caso de estudiantes que responden casi sistemáticamente a la noción de sujeto como *aquel que realiza la acción*. Tal respuesta, de naturaleza esencialmente semántica debe ser complementada con otra que dé cuenta de la falta de conformidad entre la información sintáctica y semántica para aquellos casos en que el sujeto, semánticamente, no coincide con el agente. La información básica y central en esta etapa también puede ser de carácter morfológico por tener entidad material; es tangible e identificable. Por este carácter material pueden distinguirse conceptos estrictamente morfológicos al tiempo que permite distinguir las clases de palabras. Otro tipo de información relevante en estos primeros contactos es 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. 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. 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, circunstancias. Predicación y proceso. Aspectos morfológicos – materiales– como género, número, temporalidad y persona. Oración, predicación y proceso. Orden de palabras. 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.

Si se consideran la intuición y los principios formulados, puede destacarse que en esta etapa se privilegia el 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 han sido escuchados.
- d. Trabajar con discursos y textos conocidos por los estudiantes como narraciones y diálogos cotidianos, etc.

Etapa 2. La Sistematización. Nivel Intermedio

La sistematización equivale a una gramática explícita y ha sido identificada con Gramática. 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.

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 o metagramatical. 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. 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 al Nivel Intermedio, 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.

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-situacional.

Si se tienen 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:

- 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.

Por razones temporales, se seleccionan algunos contenidos necesarios tales como clases de palabras. Estructura oracional, Núcleos, complementos, periferia. Posición y distribución. Clasificación semántica de la estructura: roles. Conexiones. Morfología flexiva y derivativa. Tiempo verbal. Signos de puntuación e información semántica y sintáctica.

Etapas 3. La Reflexión*. Nivel avanzado

Reflexión*: Es una de las metas de la educación lingüística en general y del dominio gramatical en particular. Es la 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 los fenómenos gramaticales presentes en discursos 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 Avanzado, entre otras cuestiones, 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.

La reflexión* necesita como base una gramática explícita. Esta distinción es la fundamental ya que la gramática como instrumento lo es en vías de su significatividad en la medida en que permite acceder al sentido de las formas en los discursos como instancias. La reflexión* y la intuición operan sobre fenómenos gramaticales, donde los conceptos gramaticales interactúan.

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 otra parte, si bien la reflexión* gramatical puede suponer una dimensión descriptiva, implica la consideración de los fenómenos en discursos. 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’. Nuevamente por razones temporales, se seleccionan temáticas como adjetivos, adjuntos y periféricos, contextualización discursiva; la noción de sujeto; procesos y denominaciones; perspectiva y jerarquización de la información; los signos de puntuación en intersección sintaxis-semántica.

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.... (2004:191).

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 se hace con el lenguaje. Se trata, entonces de la reflexión* crítica, en oposición a la reflexión metalingüística, equivalente a nuestra sistematización.

Metodología de la propuesta de trabajo

Metodológicamente, las etapas operan según criterios como:

- a. La progresión de las etapas va 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 el nivel elemental 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 elemental, con extensiones al nivel intermedio, para avanzar en los cursos avanzados 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, se propone una secuencia global de contenidos en este camino:
 1. Nivel elemental: basados en la intuición, orientando hacia la sistematización.
 2. Nivel Intermedio: sistematización para la reflexión*.
 3. Nivel avanzado: reflexión*, sin dejar de considerar la intuición y la sistematización.

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 sistematización 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.

2.5) Metodología de enseñanza

Al comienzo del curso los alumnos contaron con el material de lectura, como así también guías de trabajo de naturaleza teórica, teórico- práctica y práctica, elaborado especialmente para los asistentes.

En cuanto al desarrollo de las clases, se realizaron conforme a dos modalidades o momentos:

- Modalidad expositiva, en la que el profesor irá desgranando los principales contenidos del temario. Con todo, fue altamente significativa la participación activa de los alumnos en el desarrollo de las clases mediante la formulación de dudas, preguntas aclaratorias, respuestas a cuestiones formuladas por el profesor, solicitud de revisiones, etc.
- Modalidad práctica. Entre estas destaco la transferencia de las propuestas metodológicas a casos ejemplares.

En cuanto a los soportes, opté por una variedad de ellos a fin de enriquecer la experiencia de capacitación.

- a. Material teórico. Los temas desarrollados constaron en un material diseñado 'ad hoc', disponible para los estudiantes en versión impresa y digital.
- b. Material práctico impreso y digital.
- c. En la instancia de transferencias, los asistentes y la docente trabajaron con equipamiento informático con acceso a Internet a fin de recolectar el corpus y, al mismo tiempo, aprovechar, desde el ámbito académico, los recursos tecnológicos.
- d. Material digital adicional y complementario, no trabajado durante los encuentros presenciales. Con esta acción, procuré ofrecer material actualizado referido a algunos puntos críticos del sistema y la norma del español en general y de la variedad argentino-bonaerense en particular.

2.6) Actividades centrales

El curso constó de 15 horas presenciales, distribuidas en tres encuentros de 5 horas cada uno.

1° encuentro: 5 horas reloj. Unidad 1 y Unidad 2.

2° encuentro: 5 horas reloj. Unidad 2.

3° encuentro: 5 horas reloj. Unidad 3. Debate final.

El curso abrió con un módulo introductorio acerca de las principales conceptualizaciones acerca de la Gramática y las diferentes delimitaciones correspondientes a las teorías gramaticales como Estructuralismo, Generativismo y Sistemico-Funcional, procurando muy especialmente debatir los alcances de cada propuesta. A continuación, fue desarrollada la propuesta de trabajo referida al corpus de trabajo seleccionado, etapas de abordaje gramatical, la selección de los contenidos y el metalenguaje. También fueron previstos el debate y la indagación conjunta a fin de reflexionar respecto de transferencias posibles que contemplen la interacción entre temáticas –morfosintácticas y léxicas- en los dos campos de funcionamiento de la

producción y comprensión textuales, todo ello en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera. De este modo, está prevista la transferencia de los conceptos metodológicos de la propuesta presentada a prácticas concretas de análisis gramatical

3) Evaluación de la experiencia

Respecto de aspectos académicos y como evaluación final, deseo destacar que la mayoría de los asistentes manifestaron su preocupación debido a la insuficiente formación, tanto acerca de la gramática del español como respecto de su lengua materna. En tal sentido, podría señalar la necesidad de fortalecer la formación gramatical. Por otro lado, los participantes expresaron sus expectativas relativas a contar con mayor cantidad de material didáctico destinado a la formación docente, no sólo en lo atinente a la enseñanza de la lengua en general, sino también a temáticas gramaticales en particular. Observan que en la mayoría de los materiales disponibles, o bien no profundizan en la información morfosintáctica del español o adoptan un criterio normativo procedente del español peninsular tan simplificado que no suele dar lugar a discusiones o problematizaciones.

En este contexto, deseo resaltar que les resultaron interesantes aquellos temas problemáticos de la morfosintaxis del español que, en cierta medida, son comunes con el portugués. Además, ellos mismos hicieron hincapié en la necesidad de profundizar aquellos contenidos en los que lenguas difieren o inclusive interfieren, como sería el caso del sistema pronominal y verbal del español general y los de la variedad argentina en particular.

Por otra parte, desde una perspectiva más general, que le da sentido a esta y a cada una de las acciones de capacitación, coordinadores y estudiantes relataron la importancia de acceder al español de América y tomar alguna distancia del criterio normativista imperante en algunas instituciones peninsulares. Así, acceder a las variedades lingüísticas del español de América implica una fuerte acción de política lingüística como otra variable de integración del Mercosur.

Durante el desarrollo de la capacitación, hemos trabajado en un clima de diálogo, de comunicación fluida en el contexto de una activa participación de los asistentes. Hemos abordado una variedad del español, sin que hayan primado visiones normativas, ideológicas o de discriminación según las cuales una variedad es modelo u ocupa un lugar privilegiado sobre las otras, en el marco de una relación horizontal entre las distintas variedades.

Los asistentes hemos compartido la valoración por la lengua –portuguesa o española-, hemos procurado advertir los puntos y divergentes entre las lenguas, buscando siempre superar los obstáculos comunicativos. El curso, desarrollado en español, despertó el interés de los asistentes, ya que veían tal instancia como una manera de

ejercitar el manejo del español de la Argentina. En tal sentido, las acciones de capacitación constituyen una manera de abordar concretamente, ahora a través de temáticas lingüístico-gramaticales, la integración regional que plantea y requiere el MERCOSUR. Del mismo modo, trabajar con titulares periodísticos de medios de Brasil y Argentina pero también de México y Colombia, todos ellos referidos a los resultados del Mundial de Fútbol 2014, implica acceder a las representaciones sociales de la comunidad cultural que, más allá de diferencias y peculiaridades, constituimos América Latina toda. También el abordaje de temas gramaticales y su representación en los discursos mediáticos resultó una excelente oportunidad para considerar temáticas relativas a diferencias de género, tanto en la diversidad como en los aspectos comunes que presentan las gramáticas del portugués y del español.

Fortaleza, una ciudad enorme y bella, que se abre al océano, fue el marco de esta experiencia de capacitación, plena de intercambios. Ellos fueron variados y de distinta índole: sobre contenidos académicos pero también de carácter personal. Por tal razón quiero referirme ahora al momento de cierre del curso y el efecto maravilloso de ese lenguaje universal que es la música. Cuento: uno de los asistentes, luego de las evaluaciones finales del curso, tomó su celular; el aparato comenzó a emitir el sonido del bolero "*Bésame mucho*". El creativo participante comenzó a cantar la canción en español; tímidamente primero y luego con más soltura, nos unimos todos a coro. ¡Solo en Brasil una experiencia académica puede terminar con estudiantes y docentes entonando una canción!

América Latina constituye una unidad; si queremos contribuir a la restitución de la unidad originaria, será pertinente estrechar lazos y considerar aquellos campos en los que las distintas comunidades diferimos, como es el caso de los idiomas. Pero esas diferencias constitutivas deberán sortearse a través y mediante las lenguas. Desde estos supuestos, abordar los aspectos gramaticales del español de la Argentina puede constituir un intento de acercamiento entre las culturas.

4) Referencias ²

4.a) Material para los asistentes

Supisiche, P. (2013) Hacia una gramática significativa en la enseñanza. Adaptado de Tesis doctoral: "Diseño de una Gramática Significativa como Herramienta". UNC. Inédito.

4.b) Material de consulta

² Consigno referencias correspondientes al Curso dictado y a la elaboración de este artículo.

Bibliográfico

Álvarez, Z. y A. Menegotto. (2004) "Sobre gramáticas comunicativas del inglés y del español". En *Aristas. Revista de estudios e investigaciones*. UNMDP. Facultad de Humanidades. Año 2, N° 2: Transferencia cultural. Idioma y retórica: 15-31. ISSN: 1667-4944.

Brown, G. - Yule, G. (1993) *Análisis del discurso*. Visor. Madrid.

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.

Castañeda Castro, A. - Ortega Olivares, J. (2001) "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE". En Pastor Cesteros, P- -Ventura Salazar García, V. (comp.) *Tendencias y líneas de Investigación en adquisición de Segundas lenguas*. Colección Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante. España. Pp. 5-84.

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.

Cristie, F. (2008) "La Lingüística Sistémico Funcional y una teoría del lenguaje en la educación". En Ghio, E. – Fernández, D. (2008) *Lingüístico Sistémico funcional*. UNL. Entre Ríos. Pp. 175-192.

Dandrea, F. (2012) "Bases para la convocatoria de propuestas CURSOS de CAPACITACIÓN 2013-2014". Red de Integración Regional para el Español como Lengua Extranjera en el MERCOSUR. UNRC. Río Cuarto. Inédito.

Desinano, N. (2006) "La construcción del área de trabajo: Didáctica de la lengua". En Múgica, N. (comp.) (2006) *Estudios de lenguaje y enseñanza de la lengua*. Homo Sapiens. Rosario. Pp. 89-98.

Eggin, S. (2008) *Introducción a la lingüística sistémica*. Universidad de La Rioja. España.

Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. University Press. Oxford.

Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. Longman. London.

García Negroni. M. (2006) *El arte de escribir bien en español*. Edicial. Buenos Aires.

Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1999). "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español". En *La enseñanza del español mediante tareas*, Edinumen. Madrid.

González Nieto, L. (1980) *La enseñanza de la gramática*, Anaya. Madrid.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012) "La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico". En *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 59, pp. 87-118. ISSN: 1022-6508.

Santos Gargallo, I. (1999) *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco/Libros. Madrid.

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. Facultad de Psicología. Barcelona. Pp. 3-23.

Tummer, W. E. y ot. (1984): *Metalinguistic awareness in children*. Springer-Verlag. Berlín.

Ventura Salazar (1992) "Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera". En De Miguel Martínez, E. (ed.) *Aprendizaje y enseñanza del español-lengua extranjera en la enseñanza secundaria y en la educación de los adultos*. Universidad de Salamanca y Consejo de Europa. Salamanca y Estrasburgo.

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

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.

Cabré (2000) “La enseñanza de la terminología en España: Problemas y propuestas.” [Universidad de Valladolid](http://www3.uva.es/traduccion/): Facultad de Traducción e Interpretación de Soria (<http://www3.uva.es/traduccion/>) Obtenido en la Red Mundial el 14/03/2013.

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.

González Nieto, L. “Contenidos gramaticales y enseñanza de la lengua”, en www.guiasenseñanzasmedias.es/verpdf.asp?area=lengua&archivo... Obtenido en la Red Mundial el 03/09/2011.

Hansejordet , I. (2009) Cuando los alumnos hablan de gramática: Estrategias, conocimientos y metalingüaje. IAPE. III Congreso internacional: *La enseñanza del español en tiempos de crisis*. Cádiz. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2010_ESP_09_III%20CONGRESO%20FIAPE/Comunicaciones/2010_ESP_09_09Hansejordet.pdf?documentId=0901e72b80e745a7. Obtenido en la Red Mundial el 07/03/2011.

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.

Mitkova, A. “La enseñanza de gramática: lo correcto y lo adecuado”, <http://www.educacion.gob.es/dms-static/d541e489-765b-43f8-8f55-78ac93d2d6da/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/pdfs/lapragmaticaenlaensenanza.pdf>,. Obtenido en la Red Mundial el 09/2011.

Moreno García, C. “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.

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 07/0/2012.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012) “La enseñanza de la gramática; las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico”, en Revista Iberoamericana de Educación. N° 50, CAUCE.

Pp. 97-118.
http://www.rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie59a04&titulo=La+ense%C3%B1anza+de+la+gram%C3%A1tica%3A+las+relaciones+entre+la+reflexi%C3%B3n+y+el+uso+ling%C3%BC%C3%ADstico. Obtenido en la Red mundial marzo de 2013.

Salvador Mata, F. (1989) "Fundamentos científicos de la enseñanza de la gramática"
http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69356/1/Fundamentos_cientificos_de_la_ensenanza_.pdf. Obtenido en la Red Mundial en marzo de 2011.

Torres Caballero, José Vidal: "Reflexiones sobre la terminología lingüístico-gramatical".
cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/.../cauce17_06.pdf CAUCE. Núm. 17. Centro Virtual Cervantes. Obtenido en la Red Mundial el 12/10/2012.

4.c) Material complementario

Alonso, A. – Henríquez Ureña, P. (1975) *Gramática castellana*. Losada. Buenos Aires.

Barrenechea, A.M. – Manacorda M.V. (1975) *Estudios de gramática estructural*. Paidós. Buenos Aires.

Benveniste, E. (1971-1978) *Problemas de Lingüística General*, II tomos. Siglo XXI. México.

Cerdá, R. (1983) *Semántica*, en López Morales (comp.) *Introducción a la lingüística actual*. Playor. Madrid. Pp.35-55.

Chomsky, N. (1999) *El programa minimalista*. Alianza Editorial. Madrid.

(1981) *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht. Foris.

(1977) *El lenguaje y el entendimiento*. Seix-Barral. Barcelona.

(1976) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar. Madrid.

(1975) *La lingüística cartesiana*. Aguilar. Madrid.

Demonte, V. (1991) *Teoría sintáctica: de las estructuras a la rección*. Síntesis. Madrid.

Di Tullio; A. (1998) *Manual de Gramática del Español*. Edicial. Buenos Aires.

Fernández Pérez, M. (1999) *Introducción a la Lingüística*. Ariel. Barcelona.

Halliday. M.A. (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. FCE. México.

Halliday, M.A. – Hassan: R. (1985) *Language: context: text: aspects of language in a social semiotic perspective*. University Press. Oxford.

Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (1999) *Construing experience through meaning. A language based approach to cognition*. Continuum Internac. Publ. Group. London.

(1994) *A Introduction to Functional Grammar*. Arnold. London

Hassan, R. – Perrert, G. (1994) “Learning to function with the other tongue”. En T. Odin (ed.) *Perspectives on pedagogic grammars*. Cambridge University Press. New York.

Hernanz, M.L. – Brucart, J.M. (1987) *La sintaxis*. Crítica. Barcelona.

Kovacci, O. (1990, 1992) *El Comentario Gramatical*. Tomos I y II. Arco Libros. Madrid.

Martínez Celdrán, E. (comp.) (1998) *Lingüística. Teoría y aplicaciones*. Masson. Barcelona.

Newmeyer, F. (1980) *El primer cuarto siglo de la Gramática generativo-transformatoria*. Alianza. Madrid.

Supisiche, P. (2010, 2011, 2012) “Las nociones de perspectiva, campo, enfoque, instancia y dominio”. “Intuición, instrucción y reflexión en la Educación Lingüística”. “Gramática: lugar, rol y conceptualizaciones desde la enseñanza y la didáctica”. “El discurso periodístico como corpus de trabajo en lengua”. UNC, UNVM. Inéditos

Supisiche, P.- Pastore. Bárbara y ot. (2012) “Hilos y planos discursivos; organización léxica y postura discursiva: el caso de los adjetivos en prensa”. Inédito.
Supisiche, P.- Cáffaro, D.- Pastore, B. (2012) “Valor discursivo de complementos adjuntos o periféricos”. UNVM. Inédito.

Supisiche, Cacciavillani, Cendoya, Capuccino (2011) “*Prácticas docentes y morfología derivativa en discursos de prensa*”. UNC. Inédito.

Trujillo, R. (1988) *Introducción a la semántica española*. Arco/libros. Madrid.