

FORMACIÓN DOCENTE EN GRAMÁTICA.

De las teorías a las prácticas:

I. LAS TEORÍAS

Patricia Supisiche – Cecilia Defagó

Desirée Cáffaro – Bárbara Pastore

Daniela Asfura, Carina Grenat, Mónica Scarafía, Estefanía Colusso Walker

Franco Sarmiento, Lucía Fernández, Dianela Dadone

ÍNDICE
FORMACIÓN DOCENTE EN GRAMÁTICA.

De las teorías a las prácticas:

LAS TEORÍAS

Lista de Abreviaturas

INTRODUCCIÓN

PARTE I

1. **Situación actual de la enseñanza de la gramática.** Patricia Supisiche
2. **Justificación de la formación gramatical.** Patricia Supisiche
3. **Enseñanza de la Gramática y Ciencias del Lenguaje.** Patricia Supisiche

PARTE II. ACERCA DE LAS TEORÍAS

1. **Presentación general de las teorías.** Patricia Supisiche
2. **Los modelos gramaticales: dimensión científica y dispositivos descriptivos:**
 - 2.1. **Estructuralismo.** Desirée Cáffaro. Colaboración: Carina Grenat, Lucía Fernández y Franco Sarmiento
 - 2.2. **Generativismo.** Cecilia Defagó
 - 2.3. **Sistémico-Funcional.** Bárbara Pastore. Daniela Asfura. Colaboración: Estefanía Colusso Walker; Dianela Dadone.

REFERENCIAS

LISTA DE ABREVIATURAS¹

ACD: Análisis Crítico del Discurso

CBC: Contenidos Básicos Comunes

DINIECE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad educativa

EGB: Educación General Básica

GE: Gramática Estructural

GG: Gramática Generativa

GSF: Gramática Sistémico-Funcional

GSH: Gramática Significativa como Herramienta

GT: Gramática Tradicional

GTyE: Gramáticas Teóricas y Empíricas

LSF: Lingüística Sistémico-Funcional

NAPs: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios

NGRAE: Nueva Gramática de la Real Academia Española

ONE: Operativo Nacional de Evaluación

PP: Principios y Parámetros

RAE: Real Academia Española

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

Estructuralismo:

ADJ.: adjetivo

ADV.: adverbio

APOS.: aposición

C. AGENT.: complemento agente

C. COMP.: complemento comparativo

CC: complemento circunstancial

CI: constituyentes internos

DE: dativo ético

FV: frase verbal

ICR: índice cuasi reflejo

¹ Se trata de abreviaturas generales. En el capítulo II.6 aparecen consignadas las abreviaturas correspondientes al aparato descriptivo de cada una de las teorías gramaticales consideradas.

II: índice de impersonalidad
INF.: infinitivo
IP: índice de pasividad
ITE: incluyente
MD: modificador directo
MI: modificador indirecto
MNO: modificador núcleo oracional
N: núcleo
NO: núcleo oracional
N. ADVERS.: nexos adversativos
N/S: nexos subordinantes
OBS: oración simple bimembre
OD: objeto directo
OU: oración unimembre
P: predicado
P NO V.: predicado no verbal
PO: predicativo obligatorio
PREP.: preposición
PROP. INCL. COND.: proposición incluida condicional
PROP. INCL. CONC.: proposición incluida concesiva
PROP. INCL. CONS.: proposición incluida consecutiva
PSO: predicativo subjetivo obligatorio
PVC: predicado verbal compuesto
PVS: predicado verbal simple
P+T: preposición + término
S: sujeto
SES: sujeto expreso simple
SEC: sujeto expreso compuesto
S. O. 1º: subordinación primaria
S/D: sujeto desinencial
S/T: sujeto tácito
T: término
V.A: voz activa
V.P: voz pasiva

Generativismo:

A.: adjetivo

Esp.: especificador

Infl.: inflexión

N.: nombre

P.: preposición

PRO: especificador de infl. de verbo no temporalizado

Pro: especificador de inflexión de verbo conjugado

R: representación

T.: tiempo

V: verbo

X: variable

X': proyección intermedia de la variable

X'': proyección máxima de la variable

Sistémico-Funcional

Adj.: adjunto

Circunst.: circunstante

Compl.: complemento

GN.: grupo nominal

Gadv.: grupo adverbial

N.: núcleo

Nom.: nominal

Pr.: proceso

Predic.: predicador

Prep.: preposición

Introducción

Este libro es producto de varios factores: la experiencia acumulada en investigación y práctica docente en la Universidad Nacional de Villa María ² y las relaciones de afecto que hemos entablado los y las integrantes de este equipo.

Desde un punto de vista más académico, aquí se presentan los resultados de una investigación subsidiada y realizada en la Universidad Nacional de Villa María, en el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas. En el proyecto, habíamos formulado como objetivo general fortalecer la formación y las prácticas docentes en gramática, por lo que nos ocupamos de sistematizar información referida a las teorías gramaticales estructural, generativa y sistémico-funcional, destinada a la enseñanza de la gramática en las aulas. De tal actividad surge este libro destinado a los profesores de Lengua. El trabajo de caracterizar las distintas teorías gramaticales que están en la base de toda enseñanza, se sostiene sobre la consideración de que, más allá de las sustanciales diferencias entre los distintos modelos gramaticales, ellas mantienen una relación de complementariedad (Sadighi y Bavali, 2008), lo que podría ser fructífero para la enseñanza.

El punto de partida de las temáticas abordadas y la propuesta presentada se relaciona especialmente con el escaso lugar asignado en la educación lingüística argentina a los contenidos gramaticales, a su subordinación a otros fines y a un listado taxonómico de términos gramaticales desarticulados de su circulación en discursos, dato que se contrapone a opiniones de especialistas y docentes que suelen expresar la necesidad de su inclusión para la mejora de las competencias de los usuarios. Sostenemos entonces que parte de las dificultades registradas respecto de la comprensión y producción lingüística derivan del exiguo lugar de la gramática y de un abordaje atomizado y descontextualizado del uso, por lo que proponemos que la gramática ocupe un rol relevante, con modificaciones y ajustes, claro, de modo que no se identifique enseñar gramática con una teoría gramatical o que se reduzca

² Algunas como docentes en el Profesorado y Licenciatura en Lengua y Literatura. También integran el equipo egresados y ayudantes-alumnos.

a la réplica de un concepto desvinculado del uso³.

Como problemas específicos presentes en manuales de gran circulación, en los propios diseños curriculares y en las prácticas docentes en sí mismas, podemos mencionar también la coexistencia de diversas teorías gramaticales, con fundamentos epistemológicos y aspectos descriptivos diferenciados. Íntimamente relacionado con lo anterior, es posible destacar la insuficiente formación gramatical de docentes, a lo que se suman planes de estudio de Formación Docente que contemplan el abordaje de la Gramática Generativa, por ejemplo, sin que se consignen precisiones acerca del modo de implementación de tal teoría en las aulas.

De tal entrecruzamiento de factores, surge este libro en el que, además de reivindicar la formación docente en gramática y la pertinencia de su enseñanza en el aula, sostenemos una necesaria complementación de las diferentes teorías gramaticales, con el fin de restituir la complejidad del objeto lenguaje/lengua. Si bien, como dijimos, defendemos la formación gramatical de docentes y estudiantes, impulsamos el regreso al aula de una gramática renovada: enseñar, aprender y abordar la gramática no se reduce a un listado taxonómico de ciertas unidades, ya sea estrictamente gramaticales o texto-discursivas; tampoco a una serie de casos ejemplares que dan cuenta del conocimiento que los niños tienen de su lengua. Proponemos una gramática que es inicialmente oracional y progresivamente alcanza proyecciones discursivas. En ella confluyen la dimensión teórica de la ciencia gramatical -teorías gramaticales- y la dimensión práctica, la de su funcionamiento en discursos. Asimismo, supone un conocimiento gramatical no consciente por parte de los niños, saber (hacer) que requiere sistematización para su aprovechamiento en prácticas de lectura y escritura. Es una gramática que, constituida por información morfológica, sintáctica y léxica, organiza y conforma los discursos, tomando como punto de partida que dichos elementos son condición necesaria para la existencia de los discursos que circulan en contextos. Es decir, sin gramática, no hay textos ni discursos.

Vemos que en los últimos tiempos asistimos a una reivindicación por parte de quienes asignan a la gramática un lugar relevante por su incidencia en procesos

³ Se suma actualmente una nueva confusión: considerar que la Nueva Gramática de la Real Academia Española es **una** gramática. Sería mejor considerarla como un compendio de diferentes autores que adhieren a diferentes teorías lingüístico-gramaticales.

de comprensión y producción textual; también es defendida por especialistas en gramática, algunos de los cuales ofrecen lineamientos generales de trabajo, mientras otros seleccionan algún contenido gramatical como caso crucial, que suele requerir conocimiento gramatical previo y sistematizado. Tal panorama indica que la información gramatical, ya sea por planteos generales o puntuales, permanecería fragmentada, con escasas miradas integrales. Algunos autores formulan propuestas para dar cuenta de un objeto que, a pesar de ser un dispositivo muy complejo en su funcionamiento, es, paradójicamente, muy asequible en su adquisición. Por ello, se pretende encaminar a los estudiantes a explicitar el conocimiento gramatical no consciente. Sin embargo, las temáticas seleccionadas no siempre resultan vinculadas con otras, al tiempo que no se consideran los contenidos previos que requieren. De este modo, se ilustra la pertinencia y validez de una teoría gramatical, pero la información gramatical como materia de enseñanza termina fragmentada y dispersa, ya que generalmente se abordan casos ad hoc.

Además, en este libro asumimos las necesarias articulaciones entre teorías y prácticas y entre las teorías, que se sostienen sobre la noción (adaptada) de complementariedad (Sadighi y Bavali, 2008), que alude al tipo de relación que mantienen las teorías gramaticales, más allá de sus diferencias epistemológicas y metodológicas. Esa relación se sostiene además en consideraciones de Bastardas Boada (2006) “Lo real es, pues, co-existente, co-dependiente: el individuo está en la sociedad que está en el individuo; la mente está en la cultura que está en la mente; la lengua está en la sociedad que está en la lengua”. (p. 27). El lenguaje es un objeto multidimensional (Fernández Pérez, 1999), que abarcaría en sí mismo un objeto como conocimiento y como instrumento social. Formular el principio de complementariedad e ilustrar cómo tal principio se hace visible desde un punto intradisciplinar, nos permitirá reconstituir la complejidad del objeto de estudio, que luego es tomado tanto en instancia de indagación teórica como de aplicaciones prácticas.

Por tal razón, hemos sistematizado los principales lineamientos epistemológicos, metodológicos y dispositivos descriptivos de tres teorías gramaticales: Estructuralismo, Generativismo y Sistémico-Funcional. Tal examen permitirá el diseño de propuestas de enseñanza gramatical, ilustradas en diferentes corpus de trabajo correspondientes a diferentes cursos y niveles de la educación

lingüística⁴.

¿Qué es la gramática? ¿Cómo funciona? ¿Para qué sirve? ¿Por qué es tan abstracta? ¿Para qué estudiar gramática si uno usa el lenguaje sin conocerla? ¿Por qué estudiar la Gramática Oracional si uno habla con ‘textos’? Estas suelen ser algunas de las preguntas que se hacen los docentes a la hora de tener que afrontar contenidos gramaticales. A ello se suma el hecho de que en ocasiones, algunas consideraciones de especialistas han sido erradas, y esos errores condujeron a la casi eliminación del abordaje gramatical o la asignación de un lugar secundario.

En este libro no podremos dar respuesta a todas las preguntas, ya que sería una publicación en sí misma⁵. No obstante, hay una cuestión que queremos destacar debido a que se erige como un principio que justifica toda esta tarea: tanto la de escribir un libro para docentes como la de asegurar la legitimidad de la enseñanza en gramática.

Este libro se organiza en tres partes diferenciadas: en la primera, Patricia Supisiche expone el panorama actual de la enseñanza de la gramática, especialmente para el campo del español, con especiales referencias a Argentina. El segundo capítulo de esta primera parte trata la cuestión general de algunos rasgos (negativos) atribuidos a la gramática que operaron como fundamentos para la exclusión de la educación gramatical; de estas disquisiciones emergen algunos fundamentos para su abordaje y las relaciones necesarias que ella mantiene, tanto con la investigación básica (teorías gramaticales) como con la aplicada. El tercer capítulo procura ubicar la enseñanza de la gramática en el complejo campo de las Ciencias del Lenguaje.

La segunda parte está constituida por el abordaje de las conceptualizaciones fundamentales de tres teorías gramaticales como estructuralismo (Cáffaro con la colaboración de Grenat, Fernández y Sarmiento), Generativismo (Defagó) y Sistémico-Funcional (Pastore y Asfura, con la colaboración de Colusso Walker y Dadone), considerando tanto sus aspectos epistemológicos como descriptivos.

Este material, parte I, tendrá su continuidad en un material II, actualmente en elaboración, enfocado en las prácticas docentes. Esto es, él estará concentrado

⁴ Tal tarea está prevista como una continuidad de este libro, el Tomo II.

⁵ Remitimos al libro Supisiche, P., Defagó, C, y ot. (2016).

en las transferencias de los lineamientos teóricos a la tarea diaria docente, realizando las adecuaciones que requiere una Gramática Aplicada a la enseñanza. Por ello, se diseñarán propuestas de trabajo concretas en tres corpus diferenciados abordados desde las diversas teorías gramaticales. La división de los corpus se relaciona con distintos ciclos de educación: primeros y últimos cursos de Nivel Primario y Medio.

Volviendo a este tomo, un aspecto relevante para puntualizar consiste en el hecho de que, si bien hay propuestas unitarias para la enseñanza de la gramática, no todos y todas las integrantes del equipo coinciden en sus miradas. Las autoras siguen y adhieren a líneas teóricas diferentes; sin embargo, siempre terminan confluyendo en un punto común: en la reivindicación de la formación gramatical y en el señalamiento de las limitaciones que ofrecen las propuestas actuales respecto de la enseñanza de la lengua y la gramática.

Un reconocimiento especial merecen adscriptas y estudiantes incorporados al equipo: ellos se han ocupado de la compleja y central tarea de dar cuerpo y corregir este libro, aporte que ha sido una valiosa colaboración, especialmente la de Daniela Asfura, quien fue responsable del equipo de trabajo conformado por Dianela Dadone, Lucía Fernández, Franco Sarmiento, Mónica Scarafía y Estefanía Colusso Walker.

Parte I

1. Situación actual de la enseñanza de la gramática

Dra. Patricia Supisiche

En este capítulo, que contiene dos partes bien diferenciadas, describo la situación actual de la enseñanza de la gramática. En la primera, me centro en los abordajes sobre la educación gramatical en el contexto internacional, para enfocarme más adelante en las perspectivas adoptadas en el campo nacional, como así también el lugar asignado en los lineamientos curriculares de 1994 y otros posteriores a 2004 como los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) 2009.

El estudio se completa con un diagnóstico exploratorio a través del cual, mediante la realización de encuestas, intento dar cuenta de algunas regularidades referidas a la concepción de gramática, materiales y contenidos trabajados por parte de docentes del Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Esta sección, de carácter empírico, tiene por finalidad complementar información documental.

Concepciones sobre la gramática desde los expertos y los documentos oficiales

En esta sección me dedico a dar cuenta de las críticas y los aportes que distintos autores asignan y atribuyen a la enseñanza de la gramática en la educación sistemática.

Según Lomas (1999), la enseñanza en todos los niveles ha estado centrada en la estructura formal de la lengua, que no logró resolver muchas dificultades de los estudiantes en términos de expresión y comprensión. En consecuencia, analiza primero el lugar de la información gramatical y de la reflexión metalingüística en el contexto del enfoque comunicativo que propone. El autor sostiene que el conocimiento gramatical es pertinente porque pensar sobre la lengua contribuye a la conciencia de los alumnos sobre lo que hacen con las palabras (dentro y fuera de

las aulas) y, en consecuencia, a la mejora de sus acciones lingüísticas y comunicativas (1999, p.23). Esto es, más allá de las críticas, especialmente al método de enseñanza, Lomas reivindica el conocimiento gramatical:

... en la medida en que el saber gramatical describe alguno de los funcionamientos 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 que inciden en el uso lingüístico de las personas. El conocimiento de la gramática puede ser de utilidad como herramienta para la mejora de las capacidades de comprensión y expresión de mensajes. (1999, p.83).

En la misma línea, Tusón (1980) asigna importancia al conocimiento gramatical, pero propone modificar el tiempo destinado y privilegiar el fomento de la expresión oral y escrita y el desarrollo de la capacidad receptiva. Seguidamente señala que la tarea de la escuela es hacer inteligible las estructuras que los sujetos poseen de manera espontánea en la cotidianeidad y que la reflexión teórica sobre ese uso es un camino posible.

Volviendo a la finalidad de la educación lingüística, Lomas (1999) expresa que tal formación debe mejorar la expresión y comprensión de los y las estudiantes, y precisa:

“De ahí la importancia de organizar la enseñanza de la gramática no tanto en torno a los conceptos de una u otra gramática como en torno de los saberes que permiten usar la lengua de manera adecuada.” (p.78). Propone una Gramática Pedagógica, “...orientada a favorecer la reflexión sobre el uso lingüístico y un mayor dominio de las capacidades de expresión y comprensión de mensajes.” (p.78)

Esta Gramática Pedagógica requiere de la selección de contenidos y metodología, todos ellos orientados al uso lingüístico y comunicativo del lenguaje. Es muy importante hacer notar que Lomas diferencia Lingüística Aplicada de una Gramática Pedagógica al señalar que la primera consiste en la aplicación de (o desde) una teoría. En este caso, sigue a Castellá Lidón (1994), quien apuesta a una o varias gramáticas pedagógicas, caracterizadas por su énfasis en el uso con la

inclusión de elementos retóricos, guiadas por el interrogante de qué tiene que saber un ciudadano adulto sobre su lengua para poder usarla con éxito. Seguidamente el autor enlista una serie de temas que contendría esa Gramática Pedagógica pero, notoriamente, el aspecto gramatical es sólo una suma de conceptos aislados, sin que pueda observarse articulación alguna con los ejes que ha sostenido. Es decir, la misma autonomía que critica a la perspectiva gramatical replica en su propuesta.

En el ámbito nacional, Riestra (2008) brinda un detallado panorama evolutivo de los contenidos de enseñanza tal como han sido presentados en los manuales escolares. El objetivo del análisis es examinar los diferentes espacios ocupados por la gramática como contenido: desde una perspectiva central estructural en Lacau y Manacorda de Rosetti y Kovacci; de modo incipiente en los 70, aparece en “... una concepción utilitaria complementaria...” (p.83). Ya en los 80, se descarta la posibilidad de un estudio gramatical autónomo, “... ha desaparecido como contenido.” (p.87), se lo ‘anexa’ en las ‘actividades complementarias’ y, en algunos casos, toda información ha sido excluida. El recorrido finaliza con el estudio de los documentos oficiales de la reforma educativa (1994, 1996), en los que se ratifica y oficializa la desintegración iniciada en los 70.

Una referencia ineludible corresponde a Ofelia Kovacci, investigadora que indagó el campo gramatical en sí y sus proyecciones educativas. La especialista distingue dos fines en el aprendizaje de la lengua y de la gramática: por un lado, uno es de carácter utilitario, ya que facilita “... el orden en los pensamientos y la precisión en la expresión...” (1962, p.5); que es simultáneo con otro que ofrece

... ventajas aún más generales y básicas: capacidad para vencer dificultades, dominio de la voluntad, desarrollo de la abstracción. Todo problema gramatical, objetivo por naturaleza, resuelto solo por la vía del razonamiento, ayuda a afianzar la seguridad del alumno en sus propias capacidades. (1962, p.6).

Acota que el contexto escolar es el encargado de hacer consciente la gramática inconsciente de la que disponen los estudiantes antes de ingresar a la escuela. En 1992 Kovacci plantea la noción de gramática como problemática en

función de asignarle diferentes sentidos. Sostiene que, como campo de conocimiento, puede considerarse en sentido restringido -morfosintaxis- o amplio –abarcadora de la totalidad de los aspectos lingüísticos como fonología, morfología, sintaxis, semántica-. Desde otra perspectiva, distingue una gramática teórica de una normativa. Acerca de la relación entre la ciencia gramatical y la práctica escolar, admite que puede ser compleja, a pesar de expresar que la primera puede incidir indirectamente en la segunda en lo atinente a la renovación de conceptos o en la metodología, pero siempre destacando que enseñar lengua implica un abordaje sistemático y reflexivo sobre ella. Se muestra explícitamente a favor de la inclusión de la enseñanza gramatical, aunque advierte que no puede recibir tratamiento idéntico el objeto gramatical en la práctica y en la ciencia, si bien sostiene, muy correctamente, que “... abordar un problema lingüístico implica manejar ciertos conceptos teóricos que permitan la observación y la descripción adecuadas.” (1992, p.3).

Kovacci fundamenta una mirada gramatical que aporte al discurso, al tiempo que cuestiona que la enseñanza de la gramática sea sustituida por otras especialidades (1992), para lo que cita a Halliday, quien justifica su aporte en el análisis del discurso, ya que “...Un análisis del discurso que no se base en la gramática no es un análisis en absoluto, sino un comentario común de un texto.” (Halliday y Hassan, 1985, p.XVII).

Por otro lado, autoras como Otañi, L. y Gaspar, M. (2001) reivindican y expresan la necesidad de incluir formación gramatical y proponen una “... gramática explícita como un instrumento cultural, es decir, como una herramienta de la cultura que permite potenciar la reflexión sobre el lenguaje.” (p.3). Ciertamente es que una Gramática Pedagógica tiene más amplio alcance que la propuesta que presento aquí. Sin embargo, la primera tarea de una Gramática Significativa está pendiente en el sentido de que, a través de la reflexión y el análisis minucioso, investigue los contenidos centrales de tal diseño, sobre la base de temáticas gramaticales operativas y significativas para los docentes y estudiantes, en tanto habiliten a la consideración del lenguaje como recurso. Otañi, L. y Gaspar, M. (2001) critican la descontextualización del abordaje gramatical en las prácticas escolares. En este entorno de discusión de las críticas al estado actual y nuevas propuestas, la GS no se corresponde ni implica un retorno a enfoques anteriores a la reforma curricular

sino que pretende limitar y ampliar para sistematizar la información gramatical, a través de su resignificación y contextualización en discursos.

Seguidamente me ocuparé de la concepción y el lugar asignado a la gramática en documentos oficiales en el marco de las modificaciones que han atravesado los planes de estudio desde 1994. Con tal fin, me detendré en los aportes de materiales de la jurisdicción nacional y de la provincia de Córdoba.

En las Fuentes para la Transformación Curricular (1996) correspondiente a la reforma educativa, Ofelia Kovacci se ocupa de los fundamentos teóricos y de la propuesta para la educación lingüística en general y de la gramática en particular. Desde esa posición, la autora aborda el conocimiento lingüístico. Siguiendo al lingüista italiano Raffaele Simone, distingue dos tipos de inteligencia -la simultánea o global y la analítica o secuencial-, reivindicando para la escuela la segunda (p.114). Para ello, asumiendo algunas conceptualizaciones de Vygotsky, concluye que "... el papel de la escuela es enseñar a utilizar las destrezas 'conscientemente'."(1996, p.116). Es decir, hacer consciente el saber gramatical permitirá desarrollar y ampliar ese conocimiento. En tal sentido, manifiesta que tanto la escritura como el pensamiento analítico desarrollado por la reflexión metalingüística ayudan a "...afianzar el pensamiento abstracto, inferencial..." (1996, p.138). Basada en Hudson (1992, citado por Kovacci, 1996) refuta algunos argumentos contrarios a la exclusión de la gramática que circularon en el Reino Unido, en el marco de la polémica entre enseñar gramática o texto y comunicación:

... el efecto positivo sobre aspectos del uso que los alumnos hacen del lenguaje, y, segundo, el valor general de ese conocimiento como parte importante de su comprensión del entorno social y cultural, dado que la lengua tiene funciones esenciales en la vida del individuo y de la sociedad. (Cox Report, citado por Kovacci, 1996, p.118).

En el mismo material la autora alega que ignorar la formación gramatical no constituye ninguna ventaja, ya que

... es tan importante enseñar acerca de nuestro entorno lingüístico como de nuestro entorno físico, o acerca de la estructura del inglés como de la estructura del átomo. Y como creemos que el conocimiento acerca de la lengua, hecho explícito en el momento oportuno [...] puede cimentar y también mejorar su dominio... (Informe Kingman Committee, 1988, citado por Kovacci, 1996, p.118).

Más adelante destaca la vinculación entre sistema y uso: señala que las unidades y sus relaciones (paradigmáticas y sintagmáticas) “...conforman el mecanismo básico del sistema y del hablar y como tales, **deben regir toda la enseñanza.**”⁶(1996, p.122). Esto es, en el contexto de justificar la gramática en la educación, superar viejas dicotomías como sistema/habla, gramática oracional/gramática textual, considerando muy especialmente cómo -tanto el uso en general como los textos- están atravesados por el sistema. Indaga así algunos fenómenos texto-discursivo-pragmáticos como tipos textuales, distribución de la información e inferencia y su basamento gramatical. Es decir, muestra cómo no es posible dissociar el uso de la base gramatical que es su cimiento.

Por otro lado, he considerado otros documentos oficiales como los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs) que conforman una base común para la enseñanza en todo el país. De este modo,

La definición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios forma parte de una política educativa que busca garantizar una base común de saberes para todos los chicos del país. Detrás de esta decisión, existe una selección deliberada de conocimientos fundada en apreciaciones acerca de cuáles son las herramientas conceptuales que mejor condensan aquello que consideramos valioso transmitir en la escuela. (2006, p. 8-9).

Son núcleos federales, comunes a la mayoría de las jurisdicciones. Entre esos grandes lineamientos y la práctica docente se interponen los manuales, que

⁶ El destacado me corresponde.

tienden a replicar a los NAPs y plantear esos saberes en un orden lineal. Esto quiere decir que entre los documentos oficiales y la tarea en el aula resulta pertinente una instancia de mediación que explicita los vínculos entre las temáticas gramaticales y las que se corresponden con los textos y los discursos en general; como he dicho, esa etapa intermedia es esta gramática renovada, una Gramática Significativa, orientada especialmente al Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

En los documentos oficiales correspondientes a distintos períodos (1994, 2004, 2006, 2012), las secciones gramaticales están incluidas cuando se aborda el eje Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos; algunos conceptos gramaticales están encabezados por un tipo textual –la narración, por ejemplo-, mientras que otros aparecen en un listado desarticulado, contemplando información de naturaleza morfosintáctica, semántica y normativa.

La idea central de reflexión implica abordar “... conceptos sobre la lengua y los textos para la resolución de las tareas”. (2006, p.16), en donde se destaca el carácter subsidiario de la formación gramatical.

La meta de la escuela se sintetiza en promover la reflexión sistemática acerca de algunos aspectos normativos, gramaticales y textuales aprendidos en cada año del ciclo. El concepto de gramática es vago y el término aparece en cinco ocasiones en 42 páginas⁷.

Interesante resulta el hecho de que en los NAPs para el Primer Ciclo EGB, Nivel primario. Lengua. Serie Cuadernos para el aula (Gaspar y González, 2006), términos gramaticales como *sustantivo*, *verbo* y *adjetivo*, en un documento de 144 páginas, sólo se mencionan en un solo párrafo, al tiempo que tampoco aborda el problema del metalenguaje.

En el caso de la provincia de Córdoba, el Diseño Curricular para la Educación Secundaria - Documento de Trabajo 2009-2010 con versión definitiva de 2012 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba que fuera puesto en marcha a partir de 2011, hay fuertes coincidencias con el documento federal, aunque agrega algunas precisiones en cuanto a formación gramatical. Sin embargo, este tratamiento es siempre secundario, como lo muestran las siguientes frases: “Abordar proyectos de escritura (de narraciones, exposiciones, cartas y

⁷ Por razones de espacio, remito a la página 28 del material citado.

argumentaciones) atendiendo al proceso de producción y con ajuste cada vez más satisfactorio a las condiciones discursivas, textuales, gramaticales y ortográficas.” (2012, p.4). También es posible observar consideraciones con escasas precisiones, como en “Apropiarse reflexivamente de los aspectos normativos, gramaticales y textuales inherentes a las demandas de la acción e interacción lingüística.”(2012 p.4). “Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales en los textos narrativos...” (2012, p.4). Seguidamente especifica persona gramatical, tiempo y correlación verbal, adjetivos y conectores causales y temporales.

En ocasión de ofrecer lineamientos acerca de actividades, menciona el aspecto gramatical, pero dependiente y subordinado a:

Actividades de apoyo a la textualización: focalizan aspectos discursivos, textuales, gramaticales u ortográficos que necesitan ser tenidos en cuenta para la puesta en texto, la redacción. El andamiaje deberá intensificarse en relación directa con la mayor complejidad y/o novedad del tipo/género textual que se está escribiendo. (2010, p.25).

También aparece en actividades de revisión de producciones, pero la reflexión gramatical en sí misma no tiene cabida.

A diferencia del Diseño Federal, el provincial cae en algunas contradicciones o lagunas. Por un lado, recomienda que el saber sistemático trabaje sobre “... propósitos reales...” (2012, p.28), que no se descontextualicen las unidades y relaciones gramaticales, que sean una herramienta (exterior) “... para sortear los obstáculos que plantea la comprensión de un texto...” (2012: 28), pero al mismo tiempo expresa que

... la reflexión sobre el lenguaje y los textos no debe ser confundida con enseñanza ocasional y asistemática. Para que realmente haya avances en los aprendizajes, el docente deberá promover sistematizaciones frecuentes, de modo que éstas puedan operar, en tareas sucesivas, como fuente de consulta

para los estudiantes. (2010, p.28).

Desde la posición que asumo, esto equivale a práctica ocasional y asistemática. Sorprende además, que en las referencias citadas no haya ninguna fuente gramatical que sirva de consulta para el propio docente o lector del diseño. La Gramática está enfocada desde los textos (narrativo, de opinión y expositivo de divulgación). Una fila corresponde a las unidades y relaciones gramaticales, asignando el resto de los tres ciclos a los aspectos normativos. En cuanto a la enumeración de clases de palabras, no resulta claro cuál es el criterio de clasificación que subyace –la falta de fuentes gramaticales va en este mismo sentido–; en algún caso, puede ser sintáctico y en otros, semántico. De cualquier modo, para ambas clasificaciones faltan algunas importantes como coordinantes y subordinantes, por citar un caso. Al referirse a los constituyentes, término de cuño estructural, habla de funciones informativas, sin considerar las semánticas ni sintácticas. Identifica también la posibilidad de valoración con los adjetivos, sin tener en cuenta los adverbios y la propia carga léxica de sustantivos, adjetivos y los mismos tiempos y modos verbales. En síntesis, es lo que ocurre cuando ‘vemos algo de gramática’ pero no es profundizada.

También he consultado documentos oficiales elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación y la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). He analizado dos materiales que llevan como título común “Recomendaciones Metodológicas para la enseñanza. Lengua”, uno centrado a la enseñanza primaria -3° y 6° año de la Educación Primaria- y otro a la secundaria -2°/3° año y 5°/6° de la Educación Secundaria-. El contexto general corresponde al Operativo Nacional de Evaluación (ONE), marco en el que los autores plantean como objetivo, en ambos casos, “... reflexionar junto con los docentes de Lengua sobre algunos de los desempeños de Comprensión Lectora alcanzados por los estudiantes [...] a partir de ejemplos de respuestas de actividades de desarrollo pertenecientes al ONE 2010.” (2012, p.7).

Tanto el material destinado a primaria como al de secundaria tienen idéntica estructura: una presentación de las pruebas realizadas; una descripción de las respuestas obtenidas según una selección de aquellas categorizadas en *respuesta correcta*, *respuesta parcialmente correcta*, *respuestas incorrectas*. Seguidamente

exponen una propuesta didáctica, para cerrar con un listado de bibliografía en el que, sorprendentemente, no hay una sola mención a una fuente gramatical mientras que abunda en referencias textuales, lo que ofrece una pauta, tanto de la formación de los especialistas a cargo de los materiales, como del enfoque que es punto de partida.

De modo más puntual y con relación a las propuestas que presentan para Primaria, de orientación claramente textualista, está supuesta la información gramatical. En un modelo de ejercicio que ofrecen, una pregunta es “¿Cuáles son los hechos más importantes? Elaboren una secuencia de acciones.”(2012, p.40), sin que se procure ninguna fundamentación acerca de alguna categoría gramatical que explicita los procesos o secuencias o que se delimite cuál es el criterio para establecer que una palabra es más importante que otra. El resto de las preguntas también presenta el rasgo de vaguedad y, como ya he dicho, de corte textualista: presencia de diálogos, categorías de protagonista y de antagonista, paratexto, esquemas textuales, narrador, sin que haya mención a personas verbales y pronombres, por ejemplo.

Por otra parte, se trabajan textos muy extensos y los contenidos que se evalúan son relaciones textuales de causa o consecuencia, argumentación, idea central, entre otras.

En el material destinado a la secundaria, en ocasión de describir las respuestas de los estudiantes, señalan, por ejemplo, vacilación en el empleo de las personas verbales, sin que esa observación sea recuperada en la propuesta didáctica. En cuanto a esta última, los textos trabajados son expositivo-periodísticos y académicos, cuyo abordaje es claramente texto-discursivo en términos de esquemas textuales, tipos textuales, tramas, género, etc. La información lingüístico-gramatical aparece en dos consignas de un total de 17:

Analizar el estilo y los recursos lingüísticos que se emplean en la construcción de este texto. Detenerse en sus posibles efectos. Por ejemplo, identificar citas de autoridad, apelación a datos estadísticos, empleo de subjetivemas, utilización de subtítulos “de fantasía”- no informativos, uso de reformulación, ejemplificación, exclamación, primera persona del plural,

etc.” (2012, p.23). “¿Por qué “las” aparece en plural en el siguiente enunciado extraído del texto? ¿A qué palabra anterior del mismo enunciado remite? (2012, p.42).

Si bien sostienen que

Si no se enseñan las herramientas necesarias para decodificar las características específicas de los textos científicos, de investigación y académicos en general, aun aquellos estudiantes con un buen desempeño lector de textos literarios, periodísticos o enciclopédicos tendrán muchas dificultades para comprenderlos. (2012, p.77),

No hay lugar para los niveles lingüísticos más básicos y conformadores de textos y discursos. Esto es, evalúan y se concentran en instancias de comprensión lectora y no procuran el ejercicio analítico. Por otro lado, tanto las consignas de la prueba como las actividades sugeridas están orientadas a relaciones textuales globales, como causalidad y consecuencia, pero en ningún momento a justificar la elección a través de alguna opción gramatical. Considero que se trata de una noción restringida de comprensión que, sorprendentemente, no apela al análisis en el sentido estricto de la palabra. Parece así que se concentran en la comprensión lectora como una fase final que no requiere de la información previa que provee la gramática: asimismo, cuando hablan de información previa, se refieren a conocimiento del mundo o a experiencias de los estudiantes.

En ninguno de los dos materiales se ofrecen pistas o guías para identificar, por ejemplo, la relación de causalidad, como tampoco tiene lugar la reflexión metalingüística, aunque sí la metatextual en la medida en que en algunas oportunidades solicita diferenciar, de modo más técnico, el texto narrativo, por ejemplo. Hay un énfasis en el contenido textual que nunca aparece vinculado con la ‘forma’ gramatical que lo sustenta. Las formas que funcionan como marcas nunca son objeto de pregunta y se procura una interpretación que siempre es general. En este contexto, es posible preguntar acerca de las dificultades que puede acarrear que los estudiantes se enfrenten con casos –textos- particulares y que el docente replique

actividades globales que carecen de principio de organización, ni gramatical ni textual, en verdad.

La perspectiva es textualista y morfográfica⁸, con escasísimas menciones a la información gramatical, ni siquiera en la primaria. Cuando aparece alguna alusión a formas gramaticales, son únicamente aquellas representativas de la Lingüística Textual como la cohesión, por ejemplo.

En los materiales consultados, el lugar asignado a la gramática es bastante similar al que caracteriza a las propuestas antigramaticales: aparece el término gramática, sin especificaciones y sin considerar que tiene una función constitutiva de los mensajes. En tal sentido, da la impresión de que es claro el lineamiento oficial de la enseñanza de la lengua: la escuela, tanto en primaria como en secundaria, quiere formar lectores que comprendan cualquier texto, no sujetos críticos que sometan a cuestión las elecciones lingüísticas. En esta perspectiva, la gramática, quizás de modo similar a la vieja retórica, es un artificio, un adorno, un agregado ajeno al contenido. Por ese carácter meramente exterior, que no tiene en cuenta su naturaleza interior en tanto constitutiva de los mensajes, la información gramatical es un supuesto que, quizás por ser considerado innecesario, no es abordado de modo sistemático.

También he analizado tres artículos de especialistas en gramática que colaboran con sus materiales en *La Formación docente en la alfabetización inicial 2009-2010*. Se trata de Ciapuscio, Di Tullio y Otañi, quienes presentan argumentos favorables a la inclusión de la formación gramatical; desde diferentes puntos de partida, ofrecen similares diagnósticos y una conclusión compartida en el sentido de proponer que la formación docente en gramática sea sólida en cuanto a contenidos, metodologías y técnicas para la educación en Lengua.

Ciapuscio, en el contexto de describir la situación actual en la enseñanza de la gramática, además de criticar aquellas concepciones que la reducen a consulta ortográfica o normativa, precisa que sigue siendo considerada como un sistema taxonómico "... destinado a ordenar y categorizar las palabras y las oraciones, y cuya finalidad 'práctica' es especialmente ser una herramienta de revisión de la

⁸ Es decir, preocupada por aspectos exteriores como títulos, esquemas, gráficos, negritas, etc.

escritura, como instrumento para mejorar la expresión.” (2011, p.185). Establece que el conocimiento gramatical facilita la competencia comunicativa en su naturaleza ‘construccional’ (p.189), como “... un reservorio de elementos y posibilidades de combinación que hacen posible la creación y comunicación de conocimientos, el intercambio y el entendimiento recíproco.” (2011, p.189). Es indisociable el carácter organizador del pensamiento a cargo de la gramática. Asimismo, de modo hipotético descarta que la formación gramatical pueda omitirse ya que ella interviene en las primeras fases de producción textual, permite incrementar y hacer consciente el sistema de opciones que, a su vez, tendrá incidencia en esas prácticas, En tercer lugar, y lo que creo de mayor alcance y no restringido a la producción, consiste en el hecho de que expresa que la gramática no es forma exterior sino que es constitutiva del pensamiento.

Su argumentación recorre diferentes antinomias que atraviesan a la enseñanza de la lengua -gramática frente a prácticas de comprensión y producción, gramática frente a texto y empleo de textos de uso frente a los literarios-. En ese sentido, me interesa la segunda oposición, de la que la autora refiere que la Gramática Textual es una “... ampliación y complementación...” (2011, p.191) de la oracional, basándose en que la estructura de los textos se sustenta en la oracional. Frente a tales dicotomías, Ciapuscio propone una enseñanza *holística* e integral: la lengua contiene partes relacionadas en donde las actividades de reflexión gramatical estén incorporadas a las de producción y comprensión. Más precisamente, se trata de promover una instrucción razonada que apunte el desarrollo de competencias en producción y comprensión sobre el cimiento del conocimiento gramatical. Un punto central está constituido por la consideración del aporte que implica el conocimiento gramatical en tanto él puede colaborar en la formación de ciudadanos conscientes y críticos a través del reconocimiento del empleo de formas lingüísticas de manipulación.

Por otra parte, Di Tullio, definiendo la gramática como un “... eje ordenador, en tanto organiza la expresión a través de esquemas o pautas, que hacen posible la conexión sistemática entre el sonido y el significado...” (2011, p.203), sostiene que es herramienta del pensamiento. Para avanzar en sus desarrollos, describe tres tipos de Gramática Pedagógica: una, la tradicional, con peso en lo normativo o prescriptivo; seguidamente describe a la estructural, reducida a un análisis

sintáctico que excluye el carácter significativo. La actual, la tercera,

... es más ambiciosa. En primer término, se pretende ampliar el conocimiento que el niño tiene de su lengua, mostrando las opciones expresivas, tanto en lo que se refiere a la variedad y complejidad de las estructuras gramaticales, como en la riqueza, densidad y precisión del léxico. (2011, p.205).

En esta línea, se trata de hacer gramática más que de observarla ‘desde afuera’, a fin de que el estudiante advierta los diferentes matices y posibilidades que el propio sistema ofrece.

Tanto Di Tullio como Otañi coinciden en la idea de que el fracaso de la Gramática Estructural se transfirió, de modo incorrecto, a la gramática como objeto. Otañi hace alusión al desplazamiento de la formación gramatical para que ocuparan su lugar otras nociones (2011, p.217). También agrega que el reemplazo de un enfoque gramatical por otro textual no permitió superar las limitaciones referidas a los procedimientos en términos de actividades mecánicas de reconocimiento y relevamiento de otros elementos. Critica la situación actual en la que, sumado al lugar secundario, no se prevé “... un momento de contacto gramatical explícito que haga posible controlar las tareas de comprensión y producción.” (2011, p.217). Así, concluye que la gramática, además de una herramienta, debe ser tema de estudio. Es decir, se trata de enseñar contenidos gramaticales en relación con actividades gramaticales, con ejercicios orientados a la reflexión sobre el funcionamiento del contenido gramatical. (2011, p.222).

A modo de síntesis, destaco que se trata de un panorama complejo, tanto en lo diacrónico como en lo sincrónico; si se recorta el primer eje a los últimos cinco años, los documentos oficiales –Diseños curriculares, NAPs y recomendaciones– no hacen lugar a la gramática, mientras que otros materiales abogan por ella, pero su brevedad y su carácter general e introductorio impide que los docentes cuenten con alguna orientación. En este contexto, apunto a formular los principales lineamientos de una Gramática Pedagógica que luego podrá ser insumo para esa instancia intermedia que falta.

También dentro de esta situación actual, puedo hacer referencia a algunas posiciones que reivindican la formación gramatical, a las que dedicaré algunas líneas de análisis. Por ejemplo, algunos autores señalan la legitimidad del abordaje gramatical pero formulan temáticas a fin de dar cuenta de la gramática como un dispositivo muy complejo en el funcionamiento y, paradójicamente, muy asequible para su empleo. Con ello, se pretende encaminar a los estudiantes a explicitar el conocimiento no consciente. Sin embargo, tales temáticas no siempre resultan articuladas con otras, al tiempo que no se consideran los contenidos previos que requieren esos temas gramaticales. De este modo, se ilustra la pertinencia y validez de una teoría gramatical pero la información gramatical como objeto de enseñanza termina fragmentada y dispersa ya que suele ser reducida a una serie de casos o contenidos ad hoc. Asimismo, estos posicionamientos suelen sostenerse sobre las limitaciones descriptivas y explicativas del estructuralismo, teoría que, además, suele estar fuertemente supuesta, lo que hace que el tratamiento sea aún más parcial⁹.

Desde la Sistémico-Funcional, algunos de sus partidarios suelen concentrarse en los géneros, a punto tal de que algunas de sus consideraciones dividen y separan los contenidos gramaticales. El énfasis en los aspectos significativos determina que la información ‘dura’ morfosintáctica y léxica quede desdibujada, al tiempo que se introducen otras taxonomías, referidas a los géneros. Como he dicho arriba, nuestro planteo asigna una prioridad metodológica al abordaje autónomo de la gramática, sin que esto signifique que a ello se reduzca toda la enseñanza gramatical.

Enseñanza de la gramática: respuestas de docentes

A través de la realización de encuestas¹⁰ a docentes del Nivel Medio, he recolectado información sistemática explícita referida a concepciones sobre la gramática, temas gramaticales que selecciona y su abordaje, y muy especialmente, justificaciones acerca de la enseñanza de la gramática, de todo lo cual es posible

⁹ Estas perspectivas, más centradas en el funcionamiento del lenguaje (ver en este libro Defagó, cap. I.1) son pertinentes tanto para el abordaje de la lengua en general como de la gramática en particular. Sin embargo, mi propuesta apunta a articular la naturaleza gramatical en tanto ella conforma discursos –productos– que circulan socialmente, en el marco del Análisis Crítico del Discurso. Estos aspectos serán precisados más adelante.

¹⁰ Ver Anexo.

inferir, además, limitaciones y fortalezas en la formación docente que, seguramente, se vuelcan en la práctica áulica concreta. Por otra parte, he seleccionado el instrumento de la encuesta por permitir recabar mayor cantidad de datos, cuyos resultados tienen carácter ilustrativo, no comprobatorio. La recolección de datos fue realizada momentos después de comenzar el dictado de cursos de capacitación destinados a docentes de Lengua, siempre en el contexto del Nivel Superior universitario y no universitario. No se brindaban precisiones y el instrumento era aplicado 5' después de comenzado el curso a fin de evitar algún sesgo en las respuestas. Presento así los resultados obtenidos en tres tomas realizadas en 2011, 2012 y 2013, correspondientes a las respuestas de 77 informantes. Si bien en los cursos participaban algunos estudiantes, he optado por el criterio de selección de sujetos que estuvieran a cargo de cursos de lengua.

Respecto de algunas regularidades, cuatro de los encuestados cuentan con títulos afines, como Licenciatura en Comunicación, Diseño y Publicidad y Francés. El resto son profesores y licenciados en Letras, en Lengua y Literatura con orientación en Literatura Infantil, etc.

El instrumento solicita una apreciación general referida al nivel lingüístico de los alumnos. La mayoría responde que es *suficiente* (29) o *bueno* (26), aunque algunos contestan que es *insuficiente* (18) y muy escasa la valoración de *muy bueno* (4).

Respecto de la primera consigna, referida al conocimiento de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAPs), la mayoría los conoce y sigue sus lineamientos.

En la misma consigna, en el punto c, al preguntársele sobre si los Nap's le ofrecen alguna dificultad, muchos de ellos no contestan. De aquellos que lo hacen y admiten algún obstáculo, destacan que “... *son muchos contenidos...*”; “*hay pocos contenidos gramaticales y sin relación...*”; “...*son generales...*”.

En cuanto a la consigna 2, gran parte de los encuestados manifiesta trabajar con manuales del Nivel, aquellos de mayor circulación –*Comunicarte, Puerto de Palos, Santillana, Tinta Fresca*-, muchos de ellos disponibles en sus propias instituciones. Otros expresan que elaboran sus propios apuntes utilizando los manuales recientemente mencionados. Considero relevantes aquellas respuestas que hacen referencia al empleo de obras literarias –*novelas, cuentos, teatro*. Por

otra parte, algunos indican que elaboran un cuadernillo que contiene información relacionada con, por ejemplo, “... *poesía, teatro, argumentación...*”; “... *coherencia, cohesión, verbo, sintaxis...*”; “... *temas de lingüística y de literatura*”.

La tercera consigna apunta a identificar los contenidos gramaticales que el docente trabaja –selecciona-, lo que daría cuenta de cuáles son los conceptos que considera son parte de la gramática. Son regulares las respuestas referidas a “... *clases de palabras*”, enumerando alguna o tomando una sola de ellas (*verbo, adverbio, etc.*). También mencionan el concepto de oración y su clasificación estructural (*simple; bimembre, unimembre; compuesta*) y otros asociados con *sujeto y predicado (1)*. Un único informante nombra *modificadores, complementos, concordancia*. Sin embargo, creo que el dato más relevante está constituido por la cantidad de encuestados que contestan *coherencia y cohesión (21)*, “*texto, contexto y situación comunicativa...* (9). Si bien hay casos en los que aluden a la ortografía y la normativa, los conceptos de la gramática o Lingüística Textual se imponen sobre las primeras, al tiempo que algunos procuran una integración al decir “... *oración en el texto*”; “... *componentes de la oración en el texto...*”; “...*gramática y escritura...*”. También destaco respuestas interesantes como, por ejemplo, “... *el tema oración no se da en la institución...*”; “...*categorías gramaticales simples y complejas...*”; “... *recursos de cohesión léxica y recursos de coherencia gramatical...*”. De éstas, es posible observar que los contenidos incluidos en la formación gramatical son escasos, entremezclados con lineamientos textuales y algún tipo de confusión entre el campo gramatical y textual.

La cuarta consigna indaga acerca del abordaje del contenido gramatical en términos de su relación con otros. Siete informantes no contestan; 12 expresan que no dictan temas gramaticales; 9 señalan que toman el contenido gramatical de modo independiente; el resto responde que lo hace de manera integrada, ya sea en relación con el texto en general (46 informantes) o con la producción (4). Predomina, así, la incorporación de los temas gramaticales con los textuales, pero siempre en un vínculo de subordinación de los primeros a los segundos. En cuanto a la jerarquía, pareciera que el eje temático es textual y que se anexa el gramatical.

Con el objetivo de recabar datos acerca de la concepción de gramática que sostienen los docentes ya que ella debería guiar la selección de contenidos y su modo de abordaje, fue incluida una consigna en la que debían definirla; a fin de que

podieran dar más de una solución, introduje dos opciones. Vale destacar que todos los encuestados presentaron una sola delimitación, en ocasiones ofrecieron definiciones; en otras, la determinaron por su finalidad. Más allá de la variabilidad de las respuestas, las he agrupado en las siguientes categorías:

1. Como ciencia:

- a. Gramática es una disciplina.
- b. Disciplina que estudia el sistema lingüístico.
- c. Ciencia que estudia la morfología y sintaxis.
- d. Análisis sistemático de los elementos del lenguaje.
- e. Estudio de las relaciones lógicas y sintácticas de las palabras.
- f. Estudio de una lengua.

2. Como parte de una ciencia:

- a. Relaciones entre los elementos de la oración: sintaxis.
- b. Análisis de la oración.
- c. Abarca Morfología y sintaxis.
- d. Análisis (de la lengua).
- e. Estudio de las clases de palabras.
- f. Estudio de las palabras.
- g. Estudio de las palabras de una lengua.

3. Como un existente:

- a. Gramática son las relaciones entre los elementos.
- b. Relaciones que ordenan el sistema de la lengua.
- c. Sistema de estructuras.
- d. Uso de la lengua y análisis.
- e. Parte matemática de la lengua y la literatura.
- f. Es una parte de la lengua.

4. Asociada con corrección:

- a. Compendio de reglas.
- b. Normativa para el funcionamiento.
- c. Uso correcto.

5. Relacionada con el discurso o el texto

- a. Reglas de combinación en los discursos.
- b. Soporte del funcionamiento del signo coherente.

- c. *Estudio de las palabras y su funcionamiento en el texto.*
- d. *Estudio de relaciones entre las palabras para formar oraciones y textos.*
- e. *Ciencia que ayuda a comprender y escribir mejor todo tipo de textos orales y escritos.*

En la consigna 6 fue solicitado a los informantes que precisaran los inconvenientes que aparecen a la hora de enseñar gramática. Resulta muy interesante que la mayoría de las respuestas¹¹ (54) estén orientadas a los alumnos, tanto en lo referente a la falta de saberes previos como al escaso interés en general que manifiestan, la resistencia a contenidos abstractos y la falta de significatividad. Muy pocos (5) cambian el eje y se concentran en el docente; así, expresan falta de conocimientos y capacitación, dificultad en la integración entre gramática y texto. Otros (6) refieren a aspectos contextuales como falta de tiempo, indisciplina, desinterés de la institución.

La última consigna, la 7, solicita que expresen una posición fundamentada acerca de la enseñanza de la gramática. Resulta muy relevante que 9 encuestados opten por la afirmativa ya que favorece “...*la reflexión...*”. Salvo 2 informantes que no responden y 5 que no ofrecen argumentos, el resto, más que fundamentar, especifica que la gramática en las clases debe estar “... *relacionada con la lengua y la literatura...*”; “... *con la producción, con los textos, porque ayuda a corregir.*” Hay quien sugiere que “... *sí, pero debe cambiarse [...] La gramática debe adecuarse a la población humana...*”.

Vale destacar que, a pesar de que la encuesta fue realizada en el contexto de cursos que explícitamente abordaban la gramática, muchos docentes manifiestan inseguridades, vacilaciones y son conscientes de sus limitaciones respecto de la formación teórica; por otro lado, muchas de las consideraciones que expresan presentan el rasgo de salir del campo estrictamente gramatical.

He señalado desde el comienzo de este trabajo que las deficiencias atribuidas a los estudiantes tienen que ver con el escaso e indeterminado lugar asignado a la gramática. Ahora bien, ya no se trata de incorporar gramática ‘a secas’ sino que es necesario un viraje, una transformación, ya que los enfoques

¹¹ La cantidad es superior al número de informantes ya que podían ofrecer varias respuestas.

seleccionados en su momento no pudieron resolver problemas de comprensión y producción textual, como tampoco lo hicieron las propuestas texto-discursivas y difícilmente pueda hacerlo cualquier otra teoría gramatical que, tomada en bloque compacto y en sí misma, se aplique directamente en el aula.

Tanto desde el punto de vista de las prácticas y de los diferentes enfoques para la enseñanza de la gramática y la perspectiva adoptada en los documentos oficiales, la gramática es considerada una técnica prescriptiva o descriptiva. La primera es una *tekné* acotada, manejable, intuitiva, basada en la información semántica, con metalenguaje reducido. La segunda o descriptiva es una *tekné* más compleja, más alejada del conocimiento intuitivo y semántico, con un metalenguaje más técnico y complejo. Añado que desde las líneas texto-discursivas también la gramática es enfocada como una *tekné*: el lenguaje y su manejo como una herramienta exterior a la que se apela en caso de que sea necesario. Se trata de una visión utilitarista, como en la prescripción.

En muchas ocasiones, las críticas al abordaje gramatical provienen de especialistas en Lingüística con escasa formación de gramática en sus diferentes enfoques. De allí que tanto éstas como las propuestas suelen carecer de solvencia empírica y teórica porque hablar de gramáticas, teorías y conceptos gramaticales requiere de cierto tecnicismo que provee la formación específica. Tanto de los documentos oficiales como de la información recolectada mediante las encuestas, observo que no suelen problematizar los conceptos, como tampoco diferencian 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. Lo dicho anteriormente alcanza tanto a especialistas como a docentes, quienes replican la vaguedad presente en los documentos oficiales.

También se da la situación de que tanto los profesores como los alumnos interpretan gramática como normativa y como la dotación de unas ciertas reglas para hablar y escribir mejor –generalmente, de naturaleza ortográfica-. En ellos es central la delimitación semántica de conceptos gramaticales como sujeto y las clases de palabras, por citar algunas¹². Es decir, los estudiantes suelen destacar el

¹²Una investigación llevada a cabo en 2011 dio cuenta de la interferencia de la información

aspecto semántico. Sin embargo, los docentes luego abordan lengua desde un enfoque que vacila entre la Estructural y la Tradicional, con lo que mezclan normativa y semántica en ocasión de dictar ‘sintaxis’ con nomenclatura y algunas categorías estructurales. A esto se suma el hecho de que el aspecto semántico - global ahora- es el que se privilegia en actividades de comprensión. En consecuencia, hay un trayecto de la palabra al texto con escasa consideración de niveles intermedios, sin delimitaciones precisas. Agregó que si bien es pertinente que sean vinculados explícitamente lenguaje y significado, no suelen diferenciarse los distintos tipos de significados, con niveles y articulaciones diferentes.

De la información recolectada, las principales características que podrían ser atribuidas a la enseñanza de la gramática se vinculan con la falta de distinción y sistematización de la información gramatical que circula en los discursos. En los documentos oficiales se ofrece el metalenguaje de la ciencia básica, en un recorte algo arbitrario y desordenado de naturaleza gramatical y texto-socio-discursiva. Añadido que, en caso de abordar la gramática, lo hacen desde un modelo estructural, del que se toman algunos términos y categorizaciones, que no siempre son compatibles con las nociones intuitivas de gramática y lenguaje de estudiantes y docentes. Se realiza una selección ad hoc de los contenidos, de modo algo fragmentario. El aspecto más importante que se puede inferir de las propuestas oficiales es que se aspira a acceder a niveles de interpretación textual sin que se haya pasado por fases de reflexión gramatical; lo anterior se relaciona con el hecho de que los análisis de comprensión textual son globales, escasamente analíticos. En cuanto a los discursos, suelen trabajarse especialmente los canónicamente escolares, con casi nula presencia del periodístico. Cuando éste es contemplado, no es planteado para la promoción del pensamiento crítico; al contrario, se lo toma como un resultado y no en su proceso de construcción y de conformación de las ideologías. En síntesis, no hay un estudio crítico de las formas lingüísticas que promueva la reflexión del papel del lenguaje como mediador y conformador del pensamiento constructor y posicionamiento socio-ideológico.

Un aspecto central que me interesa destacar está relacionado con los datos

semántica en delimitaciones sintácticas (Ver Supisiche y ot. (2011) “Vacilaciones sintáctico-semánticas en la identificación de estructuras: categorización de dificultades en estudiantes universitarios”).

que derivan de las encuestas a docentes. Tanto la vaguedad en la delimitación de la gramática, de sus contenidos y sus abordajes, como así también la falta de claridad en la justificación para su enseñanza por parte de los docentes, darían cuenta de una dificultad respecto de los aspectos recientemente mencionados. En tal caso, los profesores ofrecen indicios de que siguen los lineamientos oficiales, de que conocen las críticas de que ha sido objeto la información gramatical, de que han recibido orientaciones y capacitación en las cuales la gramática ha sido puesta en función de otros fines y de que tienen lagunas en su formación gramatical. En este contexto, me pregunto si un docente que se encuentra limitado para definir, discutir, caracterizar y justificar su objeto de enseñanza, estará en condiciones de transmitir a sus estudiantes la potencia, complejidad y riqueza del lenguaje en general y de la gramática en particular.

2. Justificación de la formación gramatical

Dra. Patricia Supisiche

Reivindicar la formación gramatical de docentes y estudiantes no es tarea fácil: circula desde el sentido común¹³ que estudiar gramática ‘no sirve’, ‘es muy abstracta’, ‘es pura teoría’, ‘es muy difícil’, ‘no es real’, ‘no favorece la mejora de las posibilidades comprensivas y expresivas de los alumnos’, ‘su enseñanza se reduce a una lista de contenidos’, ‘sirve como consulta una vez que uno ha escrito un texto’. Paradójicamente, estas ideas dominantes estuvieron en la base de políticas educativas evidenciadas en decisiones curriculares extremas: eliminar o reducir todo lo que fuera posible el abordaje gramatical. En este capítulo, que plantea la cuestión de la formulación de una Gramática Aplicada orientada al carácter, naturaleza y papel de la formación gramatical en la educación lingüística, voy a intentar demostrar cuán falaces, apresuradas y prejuiciosas son tales afirmaciones. Quizás de esta exposición no se derive la necesidad de tratar de modo sistemático los aspectos gramaticales; sin embargo, si ese fuere el resultado, no sería por las razones que suelen esgrimirse acriticamente.

Para el análisis que emprendo, voy a tener en cuenta una serie de oposiciones organizadas en torno a ejes conceptuales que sostienen la exclusión o la inclusión de la formación gramatical. Los pares que analizaré¹⁴ serán: objeto concreto/abstracto, objeto teórico/práctico, sistema/uso, oración/discurso, corpus/objeto, proceso/producto, aprendizaje explícito/implícito. Tales antinomias están en la base de dos afirmaciones falaces: considerar que las deficiencias lingüísticas de los y las estudiantes eran el efecto de una causa: la formación gramatical. Relacionado con lo anterior, atribuir las características de alguna tendencia gramatical a la Gramática como un todo.

¹³ Esta posición suele ser compartida inclusive por algunos lingüistas y especialistas.

¹⁴ Vale destacar que, si bien me baso en el estudio realizado por Ciapusco (2011) en términos de plantear ejes dicotómicos, es mi intento complementar tal análisis. Su argumentación recorre diferentes antinomias que atraviesan a la enseñanza de la lengua –gramática frente a prácticas de comprensión y producción, gramática frente a texto y empleo de textos de uso frente a los literarios-. Del mismo modo, sigo y amplío algunos de las oposiciones enumeradas por Guasch en 2010.

La oposición objeto concreto/abstracto.

Suele atribuirse a la gramática cierto carácter inmaterial, intangible, calificación que tiene como correlato valoraciones como ser más difícil, incomprensible, alejada de la realidad de los sujetos y de la naturalidad del uso espontáneo, esto determinó que la gramática fuera relegada.

El rasgo de abstracción asignado a la gramática está en la base de la decisión de elegir un nuevo contenido de enseñanza: el texto-discurso, identificado como concreto y transformado en objeto casi excluyente en los procesos y las metas de la educación lingüística; del mismo modo, en esas mismas líneas, el objeto gramatical es considerado una abstracción de tal complejidad que, según afirman, resulta prácticamente inaccesible para los estudiantes.

Por otra parte, decir que la gramática es abstracta en la medida en que gran parte de ella no es perceptible, no es del todo correcto, debido a que la forma¹⁵ es perceptible e indicadora de funciones y significados. Un ejemplo podría ser la identificación del predominio en el empleo de los pronombres en un discurso dado y sus vinculaciones con tipos de procesos (Halliday y Matthiessen, 2004), su naturaleza transactiva o no transactiva y roles discursivos¹⁶.

Si bien podemos admitir el carácter subyacente -no vemos ni tocamos el “sujeto”-, la información que porta se materializa en las relaciones que mantienen las palabras, que dan lugar a tal identificación. El problema no es la abstracción sino la autonomía de los conceptos. Con esto queremos decir que algo no es más o menos difícil porque se pueda ver o tocar, sino que la limitación reside en que reconocer el sujeto sea la primera y última actividad de una tarea lingüística. Lo relevante es lograr advertir cómo el sujeto es una instancia o categoría que luego se relaciona con otras como el papel temático o las relaciones funcionales que mantienen los términos teóricos que permiten dar cuenta de los vínculos que establecen palabras y categorías en las frases efectivamente realizadas o

¹⁵... considero que forma es una de las características fundamentales del lenguaje en tanto ella organiza la sustancia, expresa funciones, relaciones y significados, materializa los significados y hace evidente el sistema de opciones en el sentido de elecciones de unidades y relaciones en un discurso, para, en fin, expresar la ideología, que se hace patente a través de las formas...” (Supisiche, 2014, p.135).

¹⁶Remito aquí al trabajo Supisiche, P. (2012) “Pronombres, procesos y roles gramático- discursivos: una propuesta para la enseñanza de la Gramática”.

enunciadas; de allí, entre vínculos y relaciones, podemos determinar la incidencia discursiva, inclusive de formas mínimas como morfemas derivativos flexivos, sujeto, etc.

Pensemos: el átomo es, en la vida cotidiana, una abstracción, una conceptualización (Informe Kingman Committee 1988, Defagó, 2012). Sin embargo, es constituyente de todo lo material. ¿Por ello negaríamos su abordaje? Además, suponiendo que establecemos una semejanza entre, por ejemplo, la noción de objeto directo y la ley de la inercia, ambas son abstracciones subyacentes a toda entidad -lingüística, física-. La postura extrema sería quitar de la enseñanza todo aquello que no pudiera ser tocado o visto, de lo que no hubiera evidencia inmediata, lo que implicaría, en realidad, que rechazáramos que la educación formal se hiciera cargo de dar cuenta de los fundamentos de lo existente. Y entonces, ¿qué sería educar? ¿Sólo mirar el mundo sin buscar comprenderlo y explicarlo?

Defagó, en ocasión de examinar el carácter abstracto del objeto gramatical, señala

Si por abstracto entendemos implícito, es en el único sentido que podemos decir que la gramática es abstracta. Decir que la gramática es abstracta porque para describirla se requiere de metalenguaje, implica decir que gran parte del conocimiento escolar es abstracto: biología, geografía, física, matemática, etc. No hay que confundir la descripción de un objeto, con el objeto mismo. Y eso es lo que consideramos que ocurre con la gramática (2015, s/d).

Además, en la antinomia abstracto/concreto se hace patente una confusión en la disquisición. Este solapamiento tiene que ver con la caracterización (negativa) de la gramática como objeto abstracto y ‘teórico’. Así, homologan teoría con abstracción y no se tiene en cuenta que detrás de todo abordaje escolar sistemático hay teoría. Por ejemplo, cuando describimos un dato, lo convertimos en hecho, lo denominamos, lo recortamos y le damos una existencia que proviene de una teoría de base. Por tanto, tal dicotomía, si bien sencilla de captar porque es reduccionista y simplista, supone un posicionamiento parcial, incompleto e incorrecto. Con esto

queremos decir que el abordaje sistemático de un objeto siempre implica una teoría, de la que los formadores deberían ser expertos.

La otra cuestión tiene que ver con el supuesto carácter concreto del texto, ya que si el trabajo con él apunta a la identificación de la estructura, ese objeto es tan abstracto como la frase o la oración y, a la inversa, las frases y emisiones serían tan concretas como los textos. Lo que en realidad es abstracto es la categorización y caracterización que se hace de los datos lingüísticos; es decir, el proceso en que los datos se convierten en hechos lingüísticos porque son observados teóricamente, lo que ocurre siempre que se aborda un objeto de modo sistemático. El objeto tangible siempre es mirado teóricamente; caso contrario, el dato se convierte en una acumulación de elementos únicos e irrepetibles y, por tanto, variables, inconexos, irrepetibles y heterogéneos. Aunque enseñar lengua no puede equivaler a enseñar alguna/s teoría/s gramatical/es o texto-discursivas, tampoco puede reducirse a alguna acumulación de propiedades derivadas del sentido común. Esto equivale a decir que, al tomar cualquier objeto que ha sido conformado y delimitado por una teoría científica, ya sea lingüística en general o gramatical y texto-discursiva en particular, su abordaje dependerá de la teoría seleccionada; no es posible trabajar sobre datos particulares sino en tanto ellos son representativos del objeto general, por lo que el texto es trabajado desde y con categorías teóricas. El uso lingüístico real y concreto, y el proceso de tornarlo abstracto se manifiestan tanto en frases y oraciones como en discursos y textos.

Por otra parte, además de la oposición entre lo concreto/abstracto, aparece la antinomia entre información y aprendizaje basado en lo que sirve y no sirve. Para las posturas antigramaticales, lo que tiene entidad material, lo existente, es más fácilmente accesible intelectualmente, mientras que las abstracciones, que requieren de operaciones del pensamiento, son más complejas y ‘no sirven’ porque funcionan en sí mismas. La oposición concreto/abstracto, relacionada con la materialidad/inmaterialidad y con la utilidad/inutilidad, supone una concepción utilitaria de la educación, en donde sólo vale aquello que es medible y cuantificable, en una sociedad consumista que exalta la posesión de bienes materiales como el dinero, belleza y objetos en general. Claro que sería inútil dar a los educandos lecciones de teorías gramaticales que no hayan atravesado el proceso de reacondicionamiento de contenidos. Observamos así que el enfoque utilitarista

basado en lo concreto y el caso particular, con escaso lugar destinado a las ‘propiedades’, principios’ y ‘reglas’ que rigen el comportamiento lingüístico, puede ser la razón de algunas de las dificultades que registran los estudiantes en su formación lingüística y cierto desconcierto y confusión de los docentes respecto de los saberes a enseñar.

Reducir la enseñanza de la lengua al fin inmediato de un saber-hacer (leer, escribir, etc.), implica una perspectiva acotada, fragmentaria y utilitarista. El otro problema es poder orientar y articular lo subyacente en lo yacente: en cómo las formas lingüísticas están constituidas y son constituyentes de los discursos. Ocurre que los aspectos gramaticales no son formas independientes del resultado final. Con esto queremos decir que las formas gramaticales ‘conforman’ los discursos, Y esto se ata a otra cuestión, central desde nuestro punto de vista, asociado al término usuario del lenguaje (y la gramática).

La discusión de fondo es en qué consiste la tarea de educar: si no es, en realidad, ver detrás de lo material, dar cuenta de los fundamentos de lo existente y dar cuenta de cómo esos fundamentos tienen consecuencias. En nuestro caso, el problema no es abordar nociones teórico-abstractas, sino saber y considerar para qué enseñamos tal o cual noción y cómo el abordaje de las propiedades del sistema permite mayor reflexión y consciencia lingüística.¹⁷

La oposición teoría/praxis.

En la tarea y formación docente, suele priorizarse un enfoque práctico que relega la teoría a un segundo lugar, por argumentos similares a los que hemos visto en ocasión de examinar la oposición abstracto/concreto.

Tal renuencia a la teoría y el énfasis en lo práctico suele desconocer, en general, que la educación sistemática y, con ello, la educación lingüística y gramatical proviene de una teoría. En general, en tal dicotomía, lo que se solapa y se oculta es que, si bien el abordaje sistemático no puede resolverse en la pura ‘teoría’ y resulta incompleta en su transferencia, no se discute la verdadera cuestión de la adecuación, transferencia y transposición de una/s teoría/s, con lo que se cae

¹⁷ El término consciencia lingüística supone tanto objetivación, verbalización y manipulación del conocimiento sobre las características gramaticales de frases, enunciados y discursos.

en el problema del aplicacionismo, de la bajada directa de los contenidos o conceptualizaciones que siempre provienen de una teoría.

En tales posiciones se homologan teoría con abstracción y no se tiene en cuenta que detrás de todo abordaje hay teoría. Ocurre que una teoría puede ser teórica o empírica, dos niveles no siempre distinguidos. Por tanto, la dicotomía teoría/praxis, si bien sencilla de captar porque es reduccionista y simplista, supone un posicionamiento parcial, incompleto e incorrecto. Con esto quiero decir que el tratamiento sistemático de un objeto siempre implica una teoría, de la que los formadores deberían ser expertos.

También quienes nos hemos dedicado a la capacitación docente, podremos haber escuchado frases como: *‘todo bien con la teoría’, pero ¿cómo la bajo? ¿Cuáles son las actividades? Los chicos no van a entender. ¿Pueden darnos el modelo? Como si ello fuera posible.*

Sin embargo, detrás de algunas afirmaciones que prácticamente provienen del sentido común (lo abstracto es difícil, la práctica es más fácil, etc.), podemos ampliar al ámbito de la discusión entre enseñar teoría o hacer prácticas a la confrontación existente entre gramática teórica versus aplicada en el campo de la enseñanza.

La oposición teoría/práctica se da en el marco de la divergencia entre la tarea científica de elaborar o descubrir la estructura de la lengua a través de sus formas regulares y la actividad de docentes y alumnos de identificar, en las formas, regularidades de funcionamiento, su sentido y valor en discursos concretos. Así, se oponen el gramático que busca develar la estructura y la forma presente o subyacente en la lengua y el hablante/escritor/lector cuya intención -consciente o inconsciente- determina sus opciones y elecciones de entre las formas disponibles del sistema. Nuevamente aparece entonces la divergencia entre las gramáticas teóricas (investigación pura básica) y las prácticas (discursivas en general y de la enseñanza en particular), mediadas por la Gramática Significativa (investigación aplicada) que diseño¹⁸.

Lyons (1993) divide el estudio científico en diferentes ámbitos o clasificaciones, según el punto de vista que se adopte o el centro de interés que se

¹⁸ Ver nota 4 de este libro.

destaque. En un apartado se refiere a la distinción entre Lingüística Teórica o General y Aplicada; a la primera le asigna la tarea de analizar el lenguaje y las lenguas a fin de construir una teoría sobre la estructura y funciones, sin la consideración de las aplicaciones prácticas, mientras que la Aplicada busca aprovechar los conceptos que derivan de la indagación teórica (1993, p.30). Por otro lado, atribuye a la ciencia lingüística rasgos como el ser empírica y objetiva, diferenciando, muy claramente empírico de empiricismo y otros términos asociados como verificacionismo al expresar que toda ciencia “... emplea conceptos teóricos característicos y métodos propios para obtener e interpretar los datos.”(1993, p.36). Esto es, la Lingüística Teórica o General puede incluir enfoques o paradigmas más o menos abstractos y formales; sin embargo, lo que variará será el tipo de teoría – sustantiva, descriptiva, etc.- (Alcaraz Varó, 1990).

Esta delimitación resulta relevante, debido a que los enfoques o paradigmas gramaticales suelen recibir la atribución de ‘abstractos’ frente a otros que se centran en el uso ‘real’, que científicamente funcionarían como modelos descriptivos de menor nivel de abstracción. Como meta, buscan describir el funcionamiento real, pero científicamente deben hacerlo a través de modelos. Ocurre que muchos autores consultados confunden la meta de la investigación con la tarea propiamente científica que siempre exige un esfuerzo de este orden.

Propongo una gramática renovada, que denomino Gramática Significativa, y apunta a convertirse en un insumo para la enseñanza. Toda tarea de educación lingüística debería considerar la enseñanza de la gramática. Sostengo que, además de diferenciar el hecho gramatical como un existente, como una realidad palpable, presente y manifiesta explícitamente en cada uno de los enunciados proferidos, será pertinente considerar la/s teoría/s gramatical/es que permiten describir y explicar los datos lingüísticos en bruto. Esto se funda en el hecho de que, si es posible nombrar y recortar tales datos es porque ellos se delimitan, tienen existencia en una disciplina científica que denomina, divide, analiza, describe y explica esos hechos gramaticales.

Creo que, el hecho de tener en cuenta que enseñar gramática siempre implica considerar una teoría, orienta al análisis del vínculo entre investigación básica y aplicada, al tiempo que rechazo aquellas posiciones que excluyen, con argumentos de diversa índole, los aspectos teóricos de un objeto de indagación

destinado a la formación en todos los niveles educativos.

Me interesa volver sobre el punto de la delimitación de la Investigación Aplicada. Algunos especialistas en el área de educación y también docentes, suelen cuestionar algunas propuestas que contienen teoría y, además, consideran que los docentes ‘aplican’ las teorías gramaticales. Independientemente de que esa postura es muy difundida, disentimos con ella ya que presenta una fuerte simplificación. Pensemos en la medicina: está el investigador teórico que describe el genoma y formula una hipótesis acerca de alguna enfermedad en términos de alteraciones genéticas. Sobre estas investigaciones, aparecerá el investigador aplicado, que analizará, por ejemplo, cómo regularizar o superar esas anomalías. Por último, estará el médico, que en su propia práctica, pondrá a prueba lo que han investigado el investigador básico y aplicado. Pero el médico al que hemos aludido no es un investigador; probablemente sus observaciones puedan nutrir, corregir, orientar y reorientar las investigaciones de los otros. Pero el médico no hace ciencia, hace práctica médica. Lo mismo ocurre con el docente: no es un investigador, aunque pueda nutrir y brindar información, la mayoría de las veces en forma asistemática, al investigador básico (de las teorías gramaticales en nuestro caso) y al investigador aplicado (el que diseña pautas para la enseñanza de la lengua y la gramática en la situación que nos compete).

En el contexto, entonces, de este solapamiento, en este apartado nos hemos dedicado a diferenciar investigación Básica y Aplicada, a fin de situar nuestro marco de referencia. Recordemos que nuestra propuesta consiste en asignar jerarquía tanto a la teoría como a la práctica. Allí no se excluyen, no reciben distinta valoración ya que, si bien lo ‘existente’ y más asible es la práctica, la reflexión sistemática, organizada y con una meta, ella es únicamente posible porque desde el campo científico el caos de los datos ha sido organizado.

En el cuadro de la página siguiente ilustro, a través de una serie de parámetros comparativos, las diferencias entre ciencia básica y aplicada, siempre en el campo gramatical:

CIENCIA – CAMPO GRAMATICAL						Perspectiva
Ciencia Aplicada				Ciencia Básica o pura		Denominación
Gramática Pedagógica	Enseñanza de la gramática	Gramática Aplicada	Lingüística Aplicada	Empírica	Teórica	Subdivisiones
Solución del problema de la educación lingüística: mejorar las potencialidades comunicativas de sujetos en entornos educativos sistemáticos y asistemáticos. Tales potencialidades se expresan en las posibilidades de hablar, leer, escribir y escuchar, a través del abordaje del sistema gramatical.				Obtención de mayor conocimiento acerca del lenguaje en sí –sistema- y su uso.		Objeto
Ámbito socio-educativo, social en general; no científico.				Comunidad científica		Contexto
Docentes y estudiantes				Expertos		Destinatarios
Transferencial, con previa inclusión de la descripción, explicación y predicción.				Descriptiva, explicativa (generativa o funcional), predictiva.		Tipos
Parte de hipótesis; selecciona contenidos y métodos;				Hipotético-	Empíricis	Métodos

transfiere.	deductivo.	ta e inductivo	
Propias de la didáctica específica.	Cuantitativa, cualitativa		Estrategia metodológica
Consistencia interna –adopción de una teoría de entrada-. Consistencia externa: la teoría contribuye a ampliar las posibilidades comunicativas.	Consistencia interna y externa		Criterios de validez
Gramática Significativa.	Tradicional, Generativo, Funcional.	Estructural, Sistémico-	Enfoques – Paradigmas Teorías
Comunicacional Gramática aplicada a la educación lingüística Gramática Significativa (GS)	Científica Gramáticas Teóricas y Empíricas (GTyE)		Perspectivas
PRÁCTICA DOCENTE			

Frente a una dicotomía entre dos términos, ciencia/práctica o teoría/aplicación, sostengo la existencia de tres términos para lo cual, adaptando a Santos Gargallo (1999), introduzco terminología propia:

- **Gramáticas teóricas y empíricas (GTyE).** Con Adecuación explicativa y descriptiva. **Ciencia básica o pura**, teórica y empírica.
- **Gramática Significativa (GS).** Con adecuación observacional, descriptiva y transferencial. **Ciencia Aplicada, Gramática Pedagógica.**
- **Práctica Docente**

Desde mi posición, sin las gramáticas científicas no hay posibilidad de ciencia aplicada y sin esta última, de una práctica articulada, sostenida con aportes científicos, pero orientada por sus fines y su contexto de aplicación. Así, distingo, en función de los destinatarios de la formación gramatical, dos tipos de gramática: unas Gramáticas Teóricas y Empíricas (GTyE) representadas por la Gramática Tradicional, Estructural, Generativa y Funcional, todas ellas necesarias en su formulación completa y compacta en la formación del docente de Lengua. Las GTyE se vinculan con una Gramática Significativa (GS) en el sentido de que la última será el resultado de la selección de conceptos teóricos y metodológicos de las propuestas gramaticales mencionadas en primer lugar, de modo de abrir el camino para que los profesores puedan promover y concretar en los alumnos del Ciclo Básico de la Educación Secundaria, la reflexión acerca del aporte de la información gramatical a sus prácticas de lectura y escritura, y su empleo consciente en situaciones concretas.

Es decir, estoy realizando una división artificial: entre unas Gramáticas Teóricas y Empírica

Generales (GTyE)¹⁹ y una Gramática Significativa instrumental (GS), ambas diferenciadas por sus destinatarios, finalidad, sistematización y complejidad. Con esta división pretendo hacer un recorte de la masa de información gramatical que será necesario delimitar en función de objetivos y destinatarios de la formación gramatical; las GTyE, conformadas por distintos modelos de explicación y descripción gramatical del lenguaje; la GS, basada en las anteriores, implica un proceso de reformulación, recorte, adecuación e interrelación, de modo tal que, articulando gramática y texto-discurso, apunte al logro de hablantes y escuchas, escritores y lectores competentes en discursos de diferente naturaleza y sustancia. La distinción entre las GTyE y GS es pertinente de acuerdo con las metas de la enseñanza y su adecuación a los distintos receptores: comunidad científica, docentes y especialistas en lenguaje, en el caso de la primera; para los estudiantes y profesores y profesoras en su tarea docente en el Nivel Medio, en el caso de la segunda. En cuanto a los especialistas, dentro de los que incluyo a los docentes de Lengua de todos los niveles, considero pertinente el dominio de la totalidad de lo que incluye la gramática, de modo sistemático, orgánico y crítico. Sostengo, pues, que podrán ser objeto de reflexión las GTyE en sus diferentes aspectos: supuestos epistemológicos, consecuentes decisiones metodológicas, a lo que agrego, obviamente, la descripción del sistema o componentes gramaticales de cada una de las teorías. Con otras palabras, se trataría de una GTyE contrastiva que examine y aborde exhaustiva y críticamente cada una de las propuestas. Sumariamente, estoy hablando de la Gramática Tradicional, Estructural, Funcional en la versión de la Gramática Sistémico-Funcional (GSF) y Generativa. Un ‘experto’ con conocimientos sistemáticos y organizados habrá iniciado su propia reflexión lingüística, condición indispensable para que pueda transferirla a sus estudiantes.

La otra gramática, la GS, supone un proceso de selección del marco conceptual y metodológico, es decir, de los temas, contenidos y perspectivas de las GTyE, en la medida en que ellos sean operativos y productivos a la hora de comprender y producir textos, cuya formulación constituye el objeto de estudio de esta sección del libro. Esto es, una gramática para la práctica docente en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, de la que destaco la pertinencia que supone

¹⁹ Estas GTyE pueden ser tanto descriptivas como explicativas.

seleccionar contenidos en donde no se reproduzca la división de las partes de la lingüística o gramática, partiendo del supuesto de que la información gramatical es altamente relevante para prácticas discursivas de comprensión y producción.

Esta gramática aplicada a la educación lingüística formará parte de la Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas –con estrecha interrelación con otras disciplinas como la Psicología, Pedagogía, entre otras. Por otra parte, esta GS, que admite la caracterización de significativa, se constituye en una herramienta que, a través de su conocimiento implícito y explícito y a su empleo intencional y contextualizado, permite la mejora de las posibilidades comunicativas de los sujetos.

La oposición sistema/uso

Distintos enfoques han cuestionado las visiones que enfatizaban en el estudio de la gramática o el sistema, para proponer el énfasis en el uso o en los textos. La oposición proviene de la distinción saussureana y chomskiana, sobre la que se anclan las perspectivas críticas al objeto formal. Sin embargo, no es totalmente válida si se considera la complejidad del objeto. Así, se pueden conciliar sistema y uso si uno amplía la mirada gramatical y específica materialmente las miradas texto-discursivas. No hay discurso sin gramática; la gramática está para los discursos (Halliday y Matthiessen, 2004). Como he mencionado en otras oportunidades, la propuesta de complementariedad entre enfoques gramaticales y lingüísticos resulta pertinente para el estudio que realizo (Sadighi y Bavali, 2008).

Si tenemos en cuenta a los partidarios de una enseñanza en y por el uso en el ámbito escolar, vemos que la gramática se reduce a un serie de descripciones fragmentarias, a lo que se agrega la dispersión en el desarrollo de los contenidos: comunicación, texto, literatura, comprensión y producción textuales, son dictados en secuencias lineales, con escasas interrelaciones, lo que puede dar lugar a cierta asistematicidad. Quizás esto se derive de la imprecisión que supone el término ‘uso’. Asimismo, al igual que en los contenidos gramaticales, predomina “metalenguaje” en las descripciones texto-discursivas, muchas veces taxonómicas, referidas a comunicación, texto, etc., lo que difícilmente tenga como correlato que los alumnos se desempeñen adecuadamente en situaciones lingüísticas concretas.

Esto es, señalo, la desarticulación entre dos campos o ámbitos del lenguaje: como sistema y como uso, marco en el que considero pertinente vincular de manera exhaustiva los contenidos gramaticales y su descripción en el sistema de la lengua, para luego enfocarlos desde y en los discursos. Al casi abandono de los contenidos gramaticales, se suma el hecho de que las perspectivas basadas en el uso fueron casi calcadas de la investigación teórica y empírica, y aplicadas al ámbito educacional, con escasa transposición didáctica (Ver capítulo 2.2). En este contexto destaco la posición de Pérez y Rogieri, quienes sostienen que uno de los problemas de la enseñanza de la lengua reside en el requerimiento de operar con herramientas conceptuales; caso contrario, sólo será “... un cambio de rótulos...” (2006, p.146), a lo que agrego la simplificación reduccionista de que es objeto la gramática en el Nivel Medio.

Por otro lado, ahora considerando autores como Di Tullio (2011); Otañi (2011) Ciapuscio (2011); Gaspar y Otañi (2009, 2011); Zayas (1994, 2011) que reivindican la formación gramatical, deseo destacar que, al formular el estudio gramatical en dos dimensiones -sistema y uso-, se centran especialmente en las actividades correspondientes a cada una o el énfasis en el método determina una dispersión en el objeto, que no se reconstituye a través de procedimientos y actividades. Noto así un solapamiento entre objeto, método, estrategias, actividades, procedimientos y consignas. En algunas de las propuestas mencionadas, se trata de una gramática cuyo punto de llegada es el texto en procesos de comprensión y producción y no la interpretación como un proceso dinámico que aborda un elemento que circula y conforma significados y sentidos. El hecho de apuntar a la interrelación entre los conceptos gramaticales y su uso en el texto determina que se obvие el contacto con la información gramatical básica. Además, al cuestionar el carácter mecánico de la reiteración y homologarla con un listado de términos, taxonomías o cuestiones mecánicas, repetitivas e irreflexivas, escasamente tienen en cuenta el valor de la sistematicidad en el aprendizaje, que requiere de la asignación de propiedades, rasgos e identificación de la propia unidad, ya no sólo para el léxico sino para toda la información gramatical. Creo que la integralidad supone y requiere antes un carácter analítico, valioso para la identificación de unidades; para la asignación de propiedades y valores; y para la delimitación de funciones y relaciones con otras unidades.

En este contexto, formulo, como ya he dicho, una Gramática Significativa porque su punto de partida y de llegada es el significado. Este será el criterio de selección de unidades morfológicas, sintácticas y semánticas que la conformarán, subsumiendo en esta categorización algunas temáticas pragmáticas, pero de naturaleza claramente semántica. A su vez, daría cuenta de lo que Chomsky (1989) llama el problema de Orwell, lo que hacemos cuando usamos el lenguaje. Si bien por argumentos epistemológicos Chomsky hace pasar a un segundo plano el ‘uso’, considero que para la enseñanza de la lengua, resulta pertinente hacer confluir sistema y uso. En síntesis, esta Gramática Significativa es una **herramienta interior** de construcción y expresión del pensamiento y, al mismo tiempo, se constituye en **instrumento exterior** que hace posible afinar, revisar y controlar las formas lingüísticas que circulan en textos propios y ajenos, tanto en su fase de elaboración como de producto terminado.

La oposición conocimiento explícito/implícito

La oposición entre conocimiento explícito/implícito se vincula con otras dicotomías como inducción/deducción, gramática oracional/textual, método inductivo/deductivo, teoría/praxis, sistema/uso, etc. Si tenemos en cuenta el vínculo entre términos es posible indicar que lo explícito está asociado con instrucción, gramática explícita, conocimiento explícito y control; mientras que aprendizaje implícito se relaciona con gramática implícita, conocimiento implícito e intuición.

Podemos decir que enseñar gramática implica hacer explícito el conocimiento implícito. Algunos autores, alegando que el niño conoce gramática, han tomado globalmente tal capacidad y han concluido que, entonces, no haría falta su acceso sistemático. Tal postura extrema no ha logrado adherentes, sino por el contrario, ha sido fuertemente criticada.

Asimismo, el conocimiento explícito que suele ser homologado a instrucción, 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 (2004, 2009). Otra línea sostiene y afianza la instrucción como es el caso de Riestra (2006),

Giammateo y ot. (2009) y Mitkova (2011).

Es amplio y variado el grupo de especialistas que señalan dos tipos de conocimientos posibles, ambos necesarios para la enseñanza, para lo que consideran diferentes criterios.

En otros expertos como Peytard y Genouvrier (1970), Ellis (1994), Camps, Milian y otr. (2000), Mitkova (2010), es clara la relación entre gramática implícita (intuición) y explícita (control) y su equivalencia a conocimiento implícito y explícito, sumado a los factores nivel de consciencia y actividad o pasividad: en la reflexión o gramática explícita, se trata de sujetos activos. Así, 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, p.142).

Así, la gramática implícita es un andamio para la explícita y ésta, para el control consciente del lenguaje.

Por su parte, Mitkova (2010) distingue gramática explícita e implícita en términos de presencia y ausencia de reglas: la primera supone conocimiento de las pautas y la estructura de la lengua, mientras que la segunda es el conocimiento gramatical de naturaleza intuitiva o inconsciente que no se halla formulado en un corpus de normas.

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 gramaticales, 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 hace posible explicitar la gramática implícita y el aprendizaje de conceptos gramaticales. Es la gramática explícita asociada con reflexión metalingüística la 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. (p.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.” (2000, p.12).

La oposición conocimiento implícito/explicito, que deriva de la teoría generativa, asocia conocimiento implícito con intuición y competencia, y el explícito como el que es 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 gramatical, 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 redescipción representacional y fomenta una mejora en el conocimiento del lenguaje y también en el uso.” (2006, p.74). Vemos que superpone destinatarios, lo que se evidencia en la consideración acerca de que el Generativismo, por su anclaje psicológico, favorecerá a los estudiantes. Pese a que

este enfoque implica un importantísimo aporte a la dimensión científica de la gramática y puede tener fuerte relevancia en la formación profesional de los docentes, no necesariamente lo será en los alumnos, al menos ‘directamente’. Aunque es posible considerar el planteo de Palachi como parcialmente correcto puesto que daría 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’.

Si bien puedo identificar tres líneas respecto del vínculo entre lo implícito y explícito (oposición entre ambas, combinación diferenciada por propiedades y combinación diferenciada por etapas) 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 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 grado de complejidad y ordenamiento que proviene de la propia teoría gramatical, ya sea tradicional o estructural o generativa.

La oposición oración/discurso // conceptos/fenómenos

En esta sección, me concentro en el par opositivo oración/discurso como entidades tomadas como excluyentes aunque deberían ser integradas en la enseñanza de la Lengua. Tal dicotomía es correlativa a la distinción de dos tipos de gramática: la oracional y la textual, antinomia que, según sostengo, es impertinente.

Para que una entidad funcione en un texto, antes es delineada desde la gramática oracional. Recordemos que tanto el Estructuralismo como la Sistémico-Funcional se abocaron a la descripción de la totalidad de las unidades lingüísticas desde el punto de vista morfo-sintáctico y léxico. La gramática textual tomará esas unidades y las reelaborará y asignará otro alcance. Lo que estoy afirmando es que la enseñanza no puede sustituir la gramática oracional por la textual: o bien son absolutamente diferentes, lo que supone que no puedo optar sólo por una de ellas; o ellas dos son compatibles y una avanza sobre la otra, por lo que tampoco es posible

segregar a la gramática oracional.

Desde mi postura, la distinción entre gramática oracional y textual se explicita en la divergencia entre conceptos y fenómenos gramaticales. En tal sentido, sigo a Halliday para establecer la diferencia entre fenómeno gramatical y concepto gramatical sustentado por las teorías, precisando que la gramática oracional opera con conceptos, mientras que la gramática texto-discursiva se concentra en los fenómenos; es decir, cuando los conceptos interactúan entre sí. 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, que algunos autores replican en sus propuestas. Así, 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 mi parte, sostengo 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 los usuarios 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 quien emplea el lenguaje, él funciona como un todo. Por eso, pensar que gramática es o contiene normas (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 y Matthiessen, 2004). Más precisamente, considero 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, que no conviene que sean convertidas directamente en objeto de análisis en la enseñanza.

Así, sostengo que la reflexión* gramatical, si bien puede suponer una dimensión descriptiva, implica la consideración de los fenómenos en discursos. Así, la noción imperante de gramática como acumulación de términos teóricos difícilmente oriente a una Gramática Pedagógica o significativa que, según creo, deberá tener en cuenta no sólo los conceptos, sino los fenómenos gramaticales. 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 sea posible ponerlos en relación con la jerarquización de la información en prácticas discursivas concretas.

Tanto desde la didáctica como desde la lingüística y la gramática, especialistas expresan diferentes posiciones²⁰. Algunos de ellos asumen posturas excluyentes acerca del papel de la base gramatical; asimismo, muchos otros no suelen tener en cuenta explícitamente que enseñar gramática implica una tarea compleja en la que coexisten conceptos (en el sistema) y fenómenos gramaticales (en prácticas discursivas concretas). También es frecuente que supongan la delimitación de la gramática y superpongan diferentes conceptualizaciones; en el caso de que la definan, es habitual que se rijan por los criterios de la organización gramatical tal como viene formulada desde diferentes orientaciones, enfoques o paradigmas científicos lingüísticos y gramaticales.

Postulo la existencia de dos instancias, la del fenómeno gramatical y la del concepto, estrechamente relacionados con conocimiento gramatical previo, sistema y discurso. En consecuencia, propongo una enseñanza gramatical²¹ que apunta a superar el reduccionismo que contiene la oposición terminante oración/discurso, sustituyéndola por la diferenciación de dos términos que van haciéndose progresivamente compatibles al proponer un abordaje por etapas. Ella se inicia en

²⁰Bosque (1998); Cassany (1989, 2002); Christye (2008); Cortés (2009); Defagó (2003a, 2003b, 2005); Eggins (2008); Gaspar y Otañi (2004, 2009, 2010); Gerbaudo (2004); Giammateo y Albano (2009); Halliday (1975, 1982, 1999); Hernanz y Brucart (1987); Lomas (1992, 1999); Manacorda y ot. (1994); Manni (2004); Matthiessen y Halliday (1997); Palachi (2006); Riestra (2006b, 2008, 2009); Santomero (2010); Zayas (2010). El análisis completo de las posiciones sustentadas por los autores consta en Supisiche, P. (2014) “Tesis Doctoral”. Córdoba: UNC. Inédito.

²¹ En Supisiche (2014) consta el desarrollo de estas fases de trabajo, denominadas *intuición, sistematización y reflexión**, etapas que conforman la Gramática Significativa (GS).

la **intuición** (del fenómeno gramatical), es seguida por la **sistematización** y asimilación de las unidades, sus propiedades y procedimientos (conceptos) y continuada por la **reflexión***²². Todo esto haría 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 o sistematización. Así, se trataría de responder a un interrogante -crucial, por cierto, de cómo articular la intuición y la instrucción, lo que podría lograrse a través del tercer momento, la reflexión* sería un proceso constituido por una serie de momentos consecutivos, cuyo detalle será objeto de estudio sistemático en los capítulos que siguen. La enseñanza de la lengua no puede optar por uno de ellos, sino que debe seguir ese triple camino, de modo de dar solución a la problemática de una enseñanza de la lengua gramatical pero adiscursivizada y otra discursivizada, pero agramatical.

En síntesis, la dicotomía oración/discurso o gramática oracional y textual podría ser resuelta a través de la diferenciación de los objetos: conceptos gramaticales en la gramática oracional; fenómenos gramaticales en la gramática discursiva. Sin embargo, ambas compartirían el hecho de ser gramática: formas o funciones morfosintácticas y léxicas, vistas según en su marco de inserción: oración y discurso. Para la enseñanza, ambas se diferenciarían en las fases que formulamos en el capítulo cuarto de esta primera parte.

La oposición corpus/objeto

Voy a analizar las discusiones que se producen en el seno de la temática referida a la unidad de trabajo y de análisis en las clases de Lengua.

Ya sabemos que el eje de las actividades en los períodos de auge de las investigaciones gramaticales estaba constituido por la oración como objeto excluyente de la indagación lingüística²³. El viraje discursivo y las propuestas innovadoras, surgidas a partir de mediados de los 80, colocaron la unidad textual

²² Destaco muy especialmente la notación de *reflexión con **. En este trabajo, empleo el término reflexión en dos sentidos: uno, el canónico, que hace referencia a la posibilidad de actividad metalingüística consciente, consignado en la mayoría de los trabajos consultados. De mi parte, uso la notación Reflexión* para indicar una etapa del abordaje gramatical.

²³ También se abordaba el discurso, especialmente el literario, como puede observarse en materiales canónicos de aquellos años (ver Riestra 2008, p.78).

como central, elección justificada en el supuesto carácter real del texto; lo anterior llevó al abandono del análisis oracional de naturaleza morfosintáctica. Sustituir un material de trabajo por otro no constituye un verdadero problema, ya que sostengo la complementariedad entre oración y discurso. La dificultad reside en dos cuestiones: la primera, el carácter casi excluyente de la mirada textual. La otra es que el material de trabajo se constituyó en objeto de estudio, con lo que las decisiones metodológicas adquirieron el estatuto de epistemológicas. Es decir, de trabajar la oración, se pasó a trabajar el texto, no **CON** el texto. En la oposición corpus /objeto se manifiesta cierta confusión epistemológica y metodológica, estrechamente relacionada con la dicotomía sistema/uso y oración/discurso.

Al suplantarse sin más una unidad de trabajo (la oración por el texto/discurso), quedó pendiente o se solapó la cuestión de qué examinar en cada corpus, ya sea oracional o textual. Cuando el corpus era oracional, estaba claro que las unidades de análisis eran las que correspondían a la gramática oracional. Cuando avanzó el enfoque textual, se desdibujó el corpus oracional y, al mismo tiempo, fue desalojada también la información gramatical, que fue reemplazada por categorías procedentes de la gramática del texto. Así, al eliminar la oración, quitaron también la información gramatical que portan y comportan los textos.

El reemplazo de la oración (gramática) por categorías textuales (texto) se relacionó con algunos criterios valorativos como abstracto/concreto, teórico/práctico, fácil/difícil.

Por otra parte, la oposición entre oración y texto da lugar a una gramática textual, que, como señala Ciapuscio (2011), deriva la última de las propias limitaciones de la perspectiva oracional, aunque la autora expresa que "...la gramática textual no es una alternativa a la gramática oracional sino una ampliación y una complementación de aquella." (2011, p.191).

Desde la posición que sostengo, no habría una gramática textual en el sentido de que contuviera unidades constitutivas diferenciadas en tanto gramática.... Las unidades específicas de la gramática textual corresponden al texto, no a la gramática. Si mantienen entre ellos alguna relación, es temporal considerando primero los componentes mínimos gramaticales, sobre las que se asientan las textuales. Para el caso de las teorías gramaticales (oracionales), hay elementos que corresponden a la gramática (a secas), y que luego se relacionan y

dan lugar a otros fenómenos que pueden ser interpretados en términos textuales. Por tal razón, cuando en algunos materiales se habla de la gramática textual y hacen referencia a pronombres, cohesión, conjunciones, efectivamente se están refiriendo a entidades gramaticales oracionales que luego funcionan en discursos.

Tanto en enfoques textuales como en perspectivas gramaticales actuales, algunas discusiones sobre la enseñanza de la lengua y de la gramática suelen girar en torno a lo que consideran central, como son los procedimientos. Es decir, se concentran en el cómo hacer, lo que suele implicar que la información gramatical sea un contenido supuesto. Esta es una diferencia fundamental con los abordajes del primer período –Gramática Tradicional y Estructural-, que se ocuparon de ‘enseñar’ la lengua desde su dimensión básica. Es precisamente el problema de los contenidos –del objeto y de la concepción que subyace a él en definitiva-, lo que determina la selección de actividades. De allí que creo que la metodología de enseñanza gramatical en la educación lingüística requiere tener en cuenta los aportes y limitaciones de las teorías gramaticales, ya que la práctica docente es también resultado de una discusión y toma de posición de la/s teoría/s que están en la base de esa práctica: ella está mediada por una gramática aplicada que procede de la investigación básica.

Vemos así que en los enfoques antes mencionados se hace presente una escisión o tensión entre gramática como objeto epistémico y/o metodológico. En el textualismo, convierten una categoría metodológica como es el texto, en corpus de trabajo y la gramática se convierte en material metodológico, lo que equivale a decir que pasa a ser un instrumento en la secuencia de actividades.

Vale recordar que una valoración propia del enfoque textualista reside en que propone trabajar con textos contextualizados, considerados “reales”. Tal caracterización sería consecuencia de que ellos expresan el ‘uso real’, planteando el uso de un modo muy general, lo que no resulta en efectividad en términos de mejora de la competencia lingüística, más aún cuando las tareas son metatextuales, prototípicas y metodológicamente reiterativas. Del mismo modo, si bien el enfoque se caracteriza (y justifica) por su carácter empírico, los materiales no son resultado de un proceso de trabajo de campo durante el cual alumnos y profesores construyen su corpus, de modo de apropiarse de él. El aporte se detiene en el estudio de las propiedades (teóricas) texto-gramaticales en un contexto más amplio –ahora

supraoracional-. En realidad, se trata de simulacros textuales puesto que no abundan las consideraciones acerca del carácter social de esos elementos. Seleccionan textos modelos en donde se apunta a la corroboración de alguna característica especial de naturaleza “textual”, en donde el objeto es la modelización que de ellos ha hecho desde la Lingüística del Texto, pero ello no los hace más reales o empíricos; lo que ha cambiado es el corpus y los contenidos –textuales- trabajados, ya que creen que así podrán superar las limitaciones que implicaba el abordaje (teórico) de la gramática oracional, a pesar de que sólo terminaron cambiando una teoría gramatical por otra textual. Por ello y a pesar de que sugieren novedosas alternativas metodológicas al sostener que los estudiantes trabajan con textos reales, en las prácticas en sí no contemplan parámetros externos como enunciador, posición enunciativa, condiciones de producción del contexto de circulación, posicionamiento ideológico, etc.

El énfasis en aspectos metodológicos, pues, determina que los contenidos gramaticales no sean discutidos o, como he dicho, estén supuestos. El texto es tomado como eje y en él se van complementando diferentes contenidos que son de naturaleza textual y se relega, correlativamente, la información gramatical que está en la raíz de toda instancia discursiva. El texto/discurso es la base de la construcción del elemento ‘procedimental’ que no agota al objeto de estudio, ya que el lenguaje, que construye y materializa a los textos, es multifacético.

La consideración de que el texto, frente a la oración es más real, conduce al problema del vínculo entre el lenguaje y el contexto, otra de las cuestiones ampliamente discutidas que tiene que ver con el abordaje ‘descontextualizado’ en el análisis oracional; y ‘contextualizado’ en los estudios textuales. En este sentido, creo que se trata, nuevamente, de una visión simplificada de la problemática; es posible tomar fragmentos oracionales tal como ellos funcionan en un contexto dado, procurando establecer cómo éste se filtra y construye esas formas. Al mismo tiempo, tener en cuenta fragmentos en contextos más amplios –textos- no resuelve el problema en caso de considerar, únicamente, las propiedades texto-discursivas presentes en esas entidades.

Por ello, considero necesaria una distinción entre enunciados contextualizados y reales. Más precisamente, sugiero trabajar con muestras de enunciados reales inmersos en géneros, tanto producidos como registrados por los estudiantes, con fragmentos discursivos periodísticos gráficos, pero también

radiales, televisivos y digitales; es decir, que efectivamente circulen en las distintas esferas de la vida social (Bajtín, 1985). Con esto, me estoy refiriendo a un momento de conformación del corpus por parte de los propios alumnos, descartando la selección que hacen las editoriales que publican los manuales. Trabajar con enunciados contextualizados en textos puede resultar operativo a fin de que los estudiantes tomen contacto de la propiedad fundamental del lenguaje que es circular EN discursos en ‘posiciones sociales’²⁴.

Los detractores de la formación gramatical suelen asociar enseñar gramática con un objeto abstracto, teórico, centrado en la oración y el sistema, con actividades especialmente orientadas a la descripción en sí y por sí, posición en la que se homologa gramática con gramática estructural. Esas caracterizaciones funcionaron y funcionan como argumentos para tomar la decisión más simple respecto del problema de la relación entre la enseñanza de la lengua y la gramática: desalojar la formación gramatical e implantar la textual. Se trató, creo, de una decisión apresurada, escasamente fundada y, por tanto, algo prejuiciosa. Como enunciados del sentido común, son casi evidentes y sencillos de entender, pero difíciles de fundar racionalmente. Asimismo, nuestra posición no implica negar las limitaciones de la formación tradicional y estructural y, por ende, los necesarios ajustes que reclamaba la formación lingüística de los 80, casi exclusivamente centrada en el análisis sintáctico, formal, oracional y disociado del contexto (extralingüístico y lingüístico). Pero atribuir las deficiencias lingüísticas de los estudiantes a la educación gramatical y asociar e inclusive homologar la gramática con un modelo gramatical, resulta incorrecto. Estas dos últimas consideraciones (ya no fundamentos) evidencian dos falacias que, siguiendo a Copi (1970), identifico como causa falsa y composición.

La decisión de desalojar la gramática de las aulas o asignarle un lugar secundario implicó no advertir que se trataba de un problema de la teoría gramatical adoptada, al método de abordaje, a una mirada inmanente de la gramática, que no consideraba, para momentos posteriores, el vínculo entre gramática y discurso. Ahora bien, de allí a decir que la gramática está alejada del uso es una exageración o una afirmación improcedente. Precisamente porque sin el sistema, el uso es, no

²⁴ La noción de posición social contiene aspectos tales como contexto y posicionamiento ideológico, entre otros.

sólo inaccesible, sino imposible. Quizás se quiso poner en evidencia que la **sola** teorización, el **solo** formalismo, **solo** el sistema, sólo la deducción, la explicitud, el objeto oracional como único y solo la abstracción eran improcedentes. Pero tal posición de ningún modo puede habilitar a que la exclusión de la gramática esté debidamente fundada. Además, se creyó que, eliminando la gramática y trabajando textos, mejorarían las posibilidades comprensivas y expresivas, lo que no sucedió ya que el tema texto-discursivo también se redujo a un listado de propiedades (estructurales o composicionales y estilísticas), que tampoco incidió en la mejora esperada.

Como he dicho, admito primero las fuertes diferencias entre las propiedades y el funcionamiento de la gramática –oración- y el texto-discurso; sin embargo, la confrontación no opera en términos de las oposiciones analizadas sino en los alcances de cada uno y, más importante aún, en la estrecha relación que mantienen ambos, derivada precisamente del carácter diferencial: son tan diferentes y, simultáneamente, complementarios en tanto constituyentes y manifestaciones del lenguaje como un objeto complejo. Así, nuestra mirada sobre la enseñanza de la gramática y de la lengua apunta a una conciliación de antinomias, partiendo del supuesto de que no puede programarse la enseñanza de la lengua sin el conocimiento gramatical, al tiempo que una gramática para la enseñanza no puede implicar la mera acumulación de conocimientos, sino que exige precisarlos y reorientarlos en función de los fines y destinatarios de esa enseñanza.

Esta gramática renovada se caracteriza por su doble carácter: oracional y discursivo. Este último aspecto supone y exige una experticia en las propiedades mínimas gramaticales. Estoy, entonces, guiada por la consideración de la pertinencia de la formación gramatical y, al mismo tiempo, de la legitimidad de una gramática oracional como objeto de abordaje, no como herramienta dependiente en términos de tareas adicionales o de apoyo y posterior a otras actividades.

Sostengo así que, si bien la gramática funciona en discursos, asumo el argumento inverso: los discursos siempre están constituidos por la gramática: aunque la gramática no es autónoma sino que existe en discursos, lo contrario también es posible: el discurso no es autónomo, siempre depende de la gramática que lo conforma. Ella siempre existe en discursos y los constituye. Además, admitiendo que la enseñanza de la lengua debe afrontar elementos como discurso, género o texto, ellos no pueden ser tratados sin considerar en sí, por sí y para sí la

gramática como constituyente de esos procesos o productos.

Por la preeminencia de los discursos sociales en la vida cotidiana de los sujetos, se torna necesario ofrecer insumos a los estudiantes que los habiliten para el análisis de las formas mínimas, que implica siempre esfuerzo sistemático, orientado y justificado, alejado de miradas globales, aproximadas, intuitivas y azarosas. De este modo, la reflexión gramatical en discursos se convierte en una herramienta para desnaturalizar aquello que creemos natural por el solo hecho de estar habituados a que sea expresado lingüísticamente de una manera. No se trataría entonces de abordar la gramática (y la lengua) como actividad dependiente de tareas de comprensión y producción textual, orientada a claves esquemáticas de la estructura de los textos (conocer las partes de la narración, conocer cuáles son los mecanismos para argumentar), sino destinada a promover una experticia analítica que permita develar el significado y las proyecciones discursivas de las formas ‘puras’. Además, en el contexto de este trabajo, resultan pertinentes las precisiones de Fairclough, quien menciona que los actores sociales –todos los ciudadanos– deben ser conscientes del papel del lenguaje y del discurso, lo que muchas veces es difícil ya que

Lograr una conciencia crítica del lenguaje y las prácticas discursivas es a mi entender un prerequisite para ser un ciudadano democrático, y una prioridad urgente en la educación lingüística... (Fairclough 2008, p.182).

En esta sección he considerado un antiguo problema, que tiene proyecciones en los momentos actuales. Me ha interesado aquí, más que cerrar estas cuestiones, revisar nuevamente aquellos viejos supuestos escasamente fundados. El diagnóstico correcto sobre la relación entre la educación lingüística y gramatical, y los resultados objetivos referidos a las competencias lingüísticas de los estudiantes sigue pendiente. En estos momentos, asistimos a ciertos intentos de reinstalar la gramática en las aulas. Espero que podamos evitar la sustitución automática de un enfoque lingüístico por otro, de una teoría gramatical por otra, casi mecánicamente para evitar el riesgo de caer en otro ‘aplicacionismo’, ahora estrictamente gramatical. Con esto, estoy expresando la necesidad de indagar sistemáticamente los aportes explicativos y descriptivos de las teorías gramaticales en pugna, de modo que podamos conformar una gramática aplicada de la que, hasta ahora, solo

tenemos el nombre y la intención de elaborarla.

La oposición enseñar para la prescripción/descripción/explicación

En esta sección voy a analizar términos opositivos referidos a la finalidad de la enseñanza de la gramática: prescribir (usos y formas correctas de la lengua hablada y escrita), describir (las propiedades del sistema o gramática en sí) o explicar (su naturaleza psicológica o social). Las finalidades recién mencionadas han ido de la mano de corrientes teórico-gramaticales como la Gramática Tradicional, Estructural, Generativa y Sistémico-Funcional.

Asistimos así a un enfrentamiento de perspectivas que deriva y conduce (¡qué paradoja!) a la opción unilateral de uno de los enfoques dominantes del momento. Tal discusión cobra relevancia cuando el campo corresponde a la enseñanza, que es la sede de múltiples tensiones en el seno de la didáctica, de la lingüística y de la gramática.

Para este análisis, me sitúo ahora en el plano de cuestiones que tienen que ver con dos tipos de finalidades que es importante distinguir: la finalidad y el nivel de investigación que alcanzan las teorías gramaticales y la finalidad de la enseñanza gramatical. Es de destacar que la primera supone e invade a la segunda ya que no siempre se advierte con claridad que se trata de campos que merecen ser diferenciados. Afirman Camps y ot. (2010) que la construcción del saber escolar deberá contar con modelos gramaticales específicamente escolares, que resultará en una Gramática Pedagógica. Es destacable la distinción que realiza Camps entre marco teórico y cuerpo teórico, correlativo a la distinción entre ciencia básica y ciencia aplicada respecto del andamiaje conceptual. Con respecto a la relación entre las teorías gramaticales y los contenidos escolares, me interesa hacer hincapié en algunos puntos de divergencia señalados por las autoras referidos a la diferencia de contextos, y por lo tanto, de objetivos y de procedimientos, entre la investigación científica y el aprendizaje escolar. El punto anterior determina la necesidad de explicitar contenidos escolares propios orientados a los objetivos específicos de la escuela, reorientación que requiere buscar la coherencia de los contenidos escolares a pesar de los diversos referentes teóricos (Camps y otros 2010, p.17).

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 enseñar gramática sino es a través de la mediación de una teoría gramatical. En tal sentido, surge la disyuntiva de, por razones de coherencia, tomar como teoría de entrada para la enseñanza uno solo de los enfoques gramaticales o realizar un recorte que dé como resultado una teoría ‘adaptada’, cuyas fuentes provienen de teorías gramaticales de base (Camps y ot., 2010; Bosque, 1991).

En otras palabras, la diferencia de contextos condiciona la variedad de objetos y procedimientos en la investigación básica y la aplicada respecto del dominio gramatical. De la finalidad derivaría el dilema de los contenidos, la exigencia de relación entre ellos y la inclusión de la problemática metodológica.

Será pertinente, en consecuencia, tener en cuenta que una gramática ‘para la enseñanza’ exige examinar críticamente el saber gramatical acumulado (teorías gramaticales científicas), a fin de que esa evaluación permita conformar un cuerpo teórico que pueda funcionar como teoría de entrada de modo coherente y operativo.

En este contexto, considerando que en la actualidad dos teorías gramaticales sobresalen –Generativismo y Sistémico-Funcional–, ambas herederas de un tronco común –Estructuralismo–, el interrogante es, entonces, si es posible tomar sólo una de ellas o seleccionar sólo algunos elementos de los enfoques mencionados²⁵. Esto equivale a decir que es necesario elegir una o varias teorías de entrada. Destaco 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. Queda por dilucidar otra cuestión: si se toman los aportes de cada teoría, resulta pertinente considerar que no es posible trabajar con uno o varios marcos teóricos –correspondiente a la ciencia básica- sino que debe conformarse **un cuerpo teórico reelaborado** –para la ciencia aplicada (Camps y ot., 2011)-, tal como he señalado antes.

Sostengo que entre las teorías hay un continuum ya que cada una ofrece una

²⁵En ocasión de considerar la gramática los enfoques texto-discursivos, asumen una perspectiva mayoritariamente orientada a la corrección prescriptiva de la Gramática Tradicional y, en menor medida, descriptiva, como puede observarse en Lomas (1992, 1999), Cassany (1989, 2002), entre otros.

parcela de la complejidad que es el lenguaje (Fernández Pérez, 1999).

Entre las teorías analizadas, hay una relación de tensión entre la GG y la GSF. Replicar tales enfrentamientos en el contexto de la enseñanza de la lengua y la gramática implica que no se tenga en cuenta que tales discusiones aparecen en el ámbito de teorías gramaticales rivales (cuál de ellas es más potente, más explicativa, etc.) sin que se advierta que en el campo educativo se está en otro plano, que tanto las metas como su marco teórico deben ser reformulados en función del particular contexto que supone la enseñanza. En este sentido, adherimos al eclecticismo metodológico que sostiene Schuster (1992) y a los lineamientos de Camps (2010), que desarrollaremos en el apartado siguiente. En tal sentido, me resulta central anticipar que el eclecticismo adoptado está condicionado por la multidimensionalidad del lenguaje, por un lado y por la tarea docente, por la otra.

Desde el punto de vista de la multidimensionalidad (Fernández Pérez, 1999), la enseñanza de la lengua y de la gramática requiere tener en cuenta la complejidad del objeto: en él confluyen aspectos sociales, biológicos, convencionales. De allí que no puedan excluirse en la formación cuestiones que tengan que ver con la normativa o prescripción (convención), con la descripción del sistema (inmanente) y con los procesamientos psicológicos que lo hacen posible y la consideración de que circula en entornos sociales.

Así, es posible considerar que enseñar gramática puede implicar un conjunto de normas para la prescripción (Gramática Tradicional), un sistema de unidades interrelacionadas (Estructuralismo), un dispositivo biológico sencillo (Generativismo), un sistema de opciones, de recursos disponibles entre los cuales los sujetos seleccionan de acuerdo con determinadas condiciones (Sistémico-Funcional). Sin embargo, creo necesario distinguir fines particulares de la meta de la enseñanza de la gramática (y la lengua), teniendo en cuenta que prescripción, descripción y explicación por un lado, son fines de la investigación básica y, por otro, son fines particulares de carácter específico gramatical.

Considero que entre las teorías gramaticales, a pesar de sus diferencias, hay afinidades y confluencias. Las disimilitudes se ubican en el plano epistemológico - explicación o descripción y explicación biológica o social-, como así también, en el plano descriptivo propuesto. Sin embargo, las tres teorías estudiadas comparten el rasgo de sistematicidad que formuló el Estructuralismo. Se trata de un principio

que delimita al objeto y, por su carácter fundante, no siempre está explícito. Por tal razón, excluir la totalidad del Estructuralismo en la enseñanza constituye una decisión impertinente; asimismo, adoptar de modo excluyente el modelo Generativo o el Sistémico-Funcional en su nivel descriptivo quizás no resulte apropiado, precisamente porque en ellos hay gran parte de descripción estructural implícita. En consecuencia, sostengo que la complejidad de la gramática, exige abordajes integrales que seleccionen cuidadosamente la dotación descriptiva de cada modelo, lo que demanda, a su vez, de un verdadero estudio en profundidad de cada uno de ellos. Tales requerimientos van dirigidos especialmente a los especialistas en gramática, a los docentes de lengua y a los didactistas.

3. Enseñanza de la Gramática y Ciencias del Lenguaje

Dra. Patricia Supisiche

En este apartado reflexiono, en y desde el campo de las Ciencias del Lenguaje, acerca de la necesidad de delimitar y definir nociones superpuestas tales como *Perspectiva, Marcos, Instancias y Dominios*, conceptos que formulo, especialmente, adaptando algunas distinciones de Fernández Pérez (1999). La definición propuesta puede colaborar en la articulación de los diferentes fenómenos que contiene el lenguaje en su complejidad, al tiempo que asigna al discurso un lugar preferencial y concreto, tarea reflexiva enmarcada en la conformación de la GS, por lo que creo fundamental la delimitación de diferentes términos²⁶.

Fernández Pérez (1999) habla de multidimensionalidad del lenguaje y cauces de investigación, en relación con objetos de estudio, temas de interés y áreas de la lingüística. Las diversas perspectivas o dimensiones tienen lugar en la realidad inmediata. Por otra parte, tienen en cuenta las constituciones internas de las lenguas como fonética, fonología, gramática, morfología, sintaxis, semántica y/o lexicología. El criterio que opera es estructural. Separa gramática por las diferentes *escuelas* que contiene. También distingue ramas, según coordenadas externas. Psicolingüística, Sociolingüística, Neurolingüística, Pragmática. Aquí opera un criterio existencial. La sociolingüística 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, metodología. También reciben la denominación de

²⁶Los autores consultados han sido especialistas que abordan la temática desde la Epistemología y Metodología de la Lingüística como Jiménez Ruiz (2007), Alcaraz Varó (1990), Cabré y Lorente (2003), sumado a los lineamientos que proveen visiones más generales del lenguaje, representadas por Lyons (1993), Crystal (1994), Fernández Pérez (1999). Para algunos aportes de la Lingüística Sistémico-Funcional, sigo a Halliday y Matthiessen (2004) y Butler (1999), vinculados con precisiones correspondientes a Van Dijk (2000).

tendencias. Asimismo, habla de programas de investigación o tradiciones, distinguiendo dos:

a. Lenguaje sobre la base de su existencia social.

b. Lenguaje en su base formal, en su función representacional y cognitiva.

Para la conformación de la GS, selecciono los términos de *Perspectiva*, *Marco*, *Enfoque*, *Dominio e Instancia*, delimitándolos y caracterizándolos por suponerlos principios ordenadores.

Por un lado y como he señalado en el capítulo 2.1, la noción de *Perspectiva* se delimita en función de la finalidad formulada; y, de acuerdo con la meta que se postule respecto del quehacer lingüístico, es posible diferenciar *Perspectiva Científica* o *Comunicacional*. La primera puede procurar alcance o adecuación explicativa o descriptiva, y no es trivial la discusión y la toma de posición respecto del objeto, sus constituyentes, origen y funcionamiento en el marco de la investigación científica, que supone una indagación objetiva, sistemática, consistente y explícita, que recoge datos, comprueba hipótesis, construye modelos y elabora teorías.

Para la Comunicacional, la meta es considerar el lenguaje en relación con la resolución de un problema, abordándolo en su función de comunicación. Siguiendo a Butler, una *Perspectiva Comunicacional*: "... trata de relacionar la estructura del lenguaje con las necesidades, fines, medios y circunstancias de la comunicación humana [...] el lenguaje entendido como un medio al servicio de un fin comunicativo..." (1999, p.28). Esto es, el énfasis en la función de comunicación. Y si bien función se identifica con uso lingüístico (Leech, 1983), no se reduce al inventario de modos de hablar y de las funciones típicas (Hassan y Perrert, 1994), sino que aborda el funcionamiento del sistema sobre la base de la relación dialéctica entre los usos sociales y el sistema. La adopción de la perspectiva comunicacional supone tomarla como punto de partida para la enseñanza de la lengua, sosteniendo que es la pertinente, con miras a potenciar las condiciones iniciales de los sujetos

respecto del lenguaje en general y del dominio gramatical y de los discursos en particular.

Claro es que la perspectiva seleccionada podrá nutrirse de fuentes teóricas, para lo cual será conveniente buscar la congruencia entre ésta, el papel que les cabe a los marcos, a los dominios y al discurso como instancia.

En la concepción sustentada, una Lingüística Aplicada, que conviene que no sea confundida con ‘aplicacionismo’, sería el resultado de un examen que considere la teoría lingüística adecuada para la perspectiva seleccionada, como así también el papel que cumplen marcos, enfoques y dominios. Esta Perspectiva Comunicacional se enlaza y articula con los avances teóricos de las ciencias del lenguaje, en el contexto de una sociedad compleja, global y ‘comunicacional’, que cada vez más demanda hablantes, escritores, lectores y productores de discursos orales y escritos.

La noción de *Marco* equivale a la Macrolingüística de Lyons (1993) y a las Ramas de Fernández Pérez (1999); en el caso de la Educación Lingüística, se constituyen en marcos explicativos en la medida en que pueden dar cuenta de fenómenos lingüísticos en coordenadas sociales, psicológicas, culturales, etc. Se trata de intersecciones interdisciplinarias en las que pueden diferenciarse *Enfoques* y no pueden constituirse en la materia de enseñanza de la Educación Lingüística ya que operan como teorías de ‘referencia’.

De los diferentes marcos posibles –Psicolingüística, Pragmática, Sociolingüística, etc., selecciono el Análisis del Discurso, tanto para la delimitación del objeto como para la distinción de sus dimensiones, principios básicos y alternativas metodológicas. Como una práctica condicionada socialmente, Van Dijk (2000, Vol. I) establece discurso como “...un suceso de comunicación (...) o interacción verbal” (p.23), definición 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.” (p.23). Más adelante sostiene que la tarea del Análisis del Discurso “... consiste en proporcionar descripciones integradas en sus tres dimensiones...” (p.23).

En cuanto a los *Enfoques*, equivalen a paradigmas, escuelas, movimientos o vertientes que comparten una concepción medianamente unitaria del objeto, los problemas de investigación y los modos de resolverlos. Se caracterizan por incluirse ‘primariamente’ en una perspectiva científica y estar relacionados con un marco, como sería el caso del Estructuralismo, Generativismo, Funcionalismo. Ellos se erigen, formulan y se adecuan a los parámetros de la investigación básica, con sus requerimientos epistemológicos y metodológicos.

Respecto de la relación entre *Marco* y *Enfoque*, es bastante estrecha y ellos pueden diferenciarse según sostengan una concepción correlacional, el primero; o centrada en las dimensiones internas del lenguaje, el segundo. Es decir, el eje está en la ausencia o presencia de coordenadas o factores externos al fenómeno lingüístico. Así, en el Análisis del Discurso confluyen diferentes enfoques.

La perspectiva seleccionada es compatible con un Enfoque Funcional que contiene las siguientes caracterizaciones:

... la división de la información de una expresión lingüística en información gramatical e información semántica, entendida ésta como información pragmática pues se deriva del contexto y la situación; y la separación del plano psicolingüístico del propiamente lingüístico” [...] se presta atención tanto a las formas como a las funciones y hay una relación entre el plano de la transitividad (semántico), el de la estructura (sintáctico) y el de la información (pragmático) (Butler 1999, p.34).

En relación con el *Dominio*, ellos son equivalentes a las Divisiones en Fernández Pérez, las Partes de Lyons, etc. Se caracterizan por, además de una constitución interna de naturaleza estrictamente lingüística, mantener vínculos más alejados con lo extralingüístico –psicología, sociedad, pensamiento-, y contar con métodos y técnicas propios. Reitero que opto por el Dominio Gramatical que, a su vez, contiene Morfosintaxis, Semántica y Lexicología.

Por último, la *Instancia* (Halliday y Matthiessen, 2004) es un concepto que permite explicar cómo está organizado el lenguaje y cómo se relaciona la función con la concepción del lenguaje como sistema y como discurso. Los dos últimos términos no son independientes sino que se trata de un mismo fenómeno considerado desde dos puntos de vista. Sistema y discurso se relacionan por el concepto de instancia: el primero se instancia en la forma de un discurso; en la instancia se incorpora la noción de práctica social, concentrándose en el dominio gramatical, en la descripción estructural orientada hacia el discurso mismo (Van Dijk, 2000, Vol. I).

La posición que sostengo, si bien coincide en algunos puntos con la de Lomas, Osoro y Tusón (1993, 1999) en cuanto al énfasis en la Perspectiva Comunicacional, que ellos denominan *Enfoque*, difiere sustancialmente al hacer los autores hincapié, sin jerarquía ni detalle explícitos, en los aportes de la Psicolingüística, la Sociolingüística Correlacional, la Etnografía, entre otros, y en la exclusión absoluta de unidades estrictamente lingüísticas como las morfosintácticas, semánticas y léxicas. Así, al hablar de los aportes de la Lingüística y ciencias conexas, seleccionan aquellas centradas en el uso lingüístico, como Pragmática, Lingüística del Texto y Análisis del Discurso. Es decir, Lomas, Osoro y Tusón señalan las fuentes de las que deberá nutrirse la planificación didáctica en lengua, pero son imprecisos respecto de la información gramatical en sí, lo que, creo, constituye el dominio privilegiado. Además, la Pragmática y la Lingüística del texto abordan contenidos gramaticales acotados y fragmentarios, escasamente organizados, precisamente porque la meta de estos enfoques no es el Dominio Gramatical en sí, sino la ilustración de algunos fenómenos.

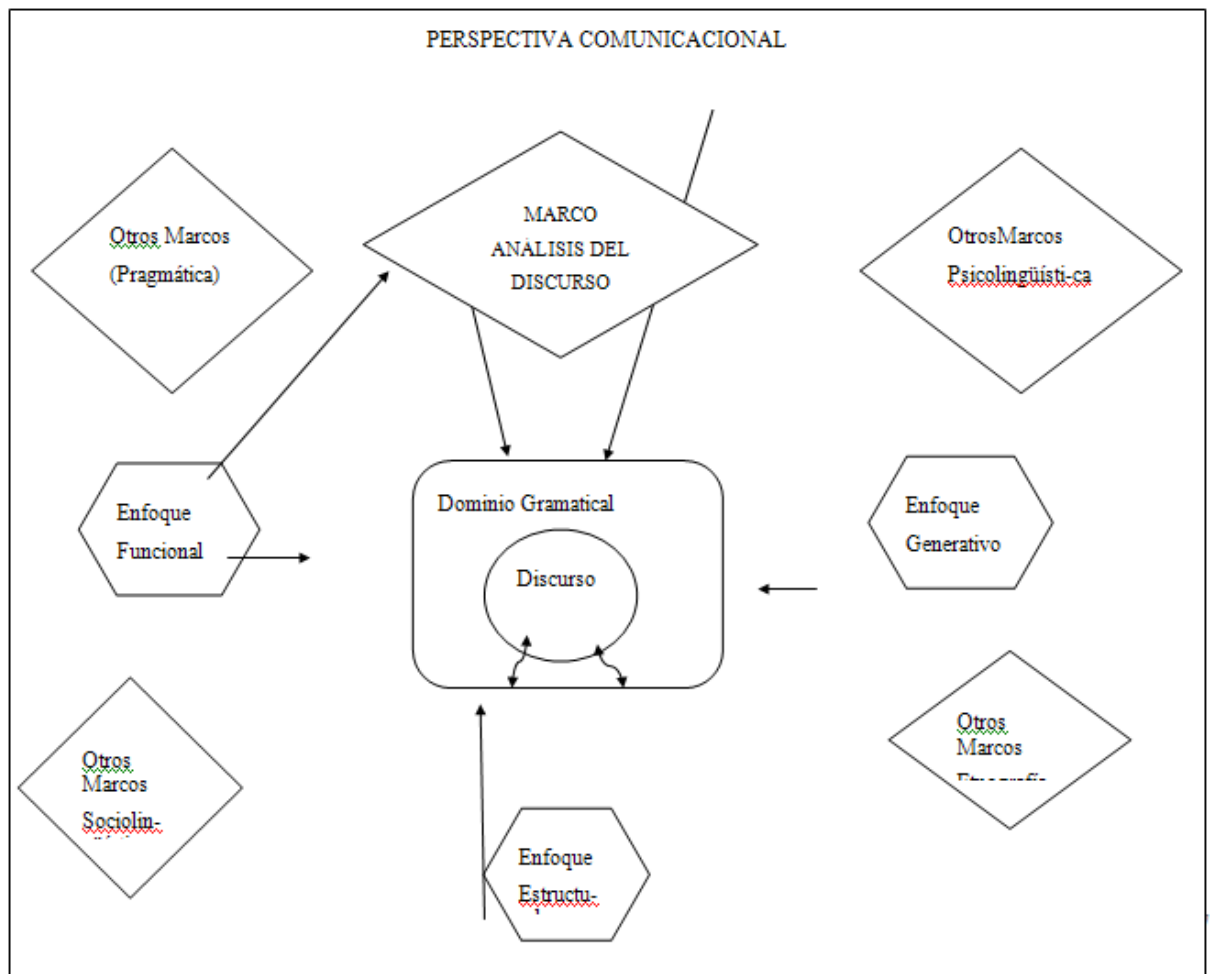
Las delimitaciones realizadas no constituyen una axiomática ni son dogmáticas. Quizás la realidad sea más compleja que la nomenclatura, pero las diferentes denominaciones pueden constituirse en principios ordenadores, aunque de carácter provisorio, dando ‘forma’ a una sustancia que permita organizar cierta asistematicidad terminológica.

Para sintetizar, estoy 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 confluyen 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.

La siguiente imagen, cuyas distinciones entablan relaciones dinámicas, ilustrará lo antes dicho:



Articulando, el Análisis del Discurso se constituye en el Marco – explicativo- privilegiado de un abordaje 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, Vol. I, p.61, 62), ámbito congruente con la Perspectiva Comunicacional que adopto para una Educación Lingüística ‘significativa’.

El Análisis del Discurso en la enseñanza 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 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 Educación Lingüística fundada y orientada hacia la Comunicación²⁷, en el contexto general de las Ciencias del Lenguaje.

²⁷ Es importante hacer notar que en este mismo libro, por ejemplo, Defagó asume como marco explicativo el de la Psicolingüística.

Parte II

Acerca de las teorías

Introducción

Esta sección constituye la parte central de este libro. Aquí exponemos diferentes contenidos, todos ellos agrupados bajo el eje común de ‘Teorías Gramaticales’, a las que describimos y caracterizamos, ya que ellas sustentan todo abordaje lingüístico-gramatical. Se trata así de ofrecer a los docentes los insumos que posteriormente seleccionarán y aplicarán en sus prácticas áulicas²⁸. Se trata de los artefactos descriptivos de los distintos enfoques sobre los que trabajará cada profesional con sus alumnos. Así, ¿Qué es una palabra? ¿Cómo está conformada? ¿Qué es un sustantivo? ¿Qué diferencia hay entre una frase, una oración o sintagma? ¿En qué consiste el análisis sintáctico? Son interrogantes que sólo pueden ser respondidos en y desde una teoría gramatical.

Sabemos que suele haber confusión, que se piensa que hay una sola gramática. Toda tarea de educación lingüística debería considerarla enseñanza de la Gramática, marco en el que sostenemos que, además de diferenciar el hecho gramatical como un existente, como una realidad palpable, presente y manifiesta explícitamente en cada uno de los enunciados proferidos, será pertinente tener en cuenta la/s teoría/s gramatical/es que permiten describir y explicar los datos lingüísticos en bruto. Tal consideración se funda en el hecho de que, si podemos nombrar y recortar tales datos es porque ellos se delimitan y tienen existencia en una disciplina científica que denomina, divide, analiza, describe y explica esos hechos gramaticales. En este contexto, seguimos a Lyons (1995) para diferenciar entre comportamiento lingüístico y el sistema lingüístico subyacente. Los comportamientos del hablante

²⁸ Recordemos que actualmente estamos trabajando en otra publicación en donde, sobre la base de la selección de los contenidos de las teorías de la Gramática Tradicional, Estructural, Generativa y Sistémico- Funcional, presentamos una propuesta acerca de cómo ellos pueden ser transferidos a las prácticas de lengua y gramática.

(y sus enunciados) son perceptibles y descriptibles de un modo físico y externo. Se trata de **datos** primarios u observacionales. Son **términos preteóricos**, tomados del uso cotidiano de la lengua. Lyons los llama **intuitivos**, empleados antes de un determinado esquema teórico. No obstante, en la educación sistemática, el docente hará referencia a conceptos con relación menos directa con los datos primarios. Son **términos teóricos**, cuya definición e interpretación queda fijada por una teoría lingüística determinada. La distinción entre dato primario y término teórico es correlativa a la que formulan Halliday y Matthiessen entre **gramática** y gramáticas. Tal diferenciación está presente en todo tratamiento sistemático de un objeto disciplinar: sobre la base de la gramática de los sujetos, se abordan las gramáticas, lo que se evidencia cuando a algo que decimos le ponemos la etiqueta denominativa de **sustantivo, verbo, oración**.

Relacionado con lo anterior en el sentido de asumir gramática y una teoría gramatical, sostenemos la necesidad de discutir la adopción de una/s teoría/s de entrada para una Gramática Significativa. Como hemos dicho, una gramática aplicada debe tener en cuenta el saber acumulado anteriormente, por lo que será imprescindible contar con una teoría ‘adaptada’, cuyas fuentes provienen de teorías de base (Camps, 2011; Bosque, 1991).

Remitimos aquí a la distinción realizada en capítulos anteriores entre marcos teóricos (de la investigación básica) y cuerpo teórico (teorías de entrada de la investigación aplicada). Desde la investigación básica (‘teorías gramaticales’), suele haber cierta oposición y enfrentamiento en los dos niveles de investigación: el explicativo y el descriptivo. Así, en la Gramática Tradicional la meta era lograr sujetos que supieran hablar, leer y escribir ‘correctamente’, la Estructural apunta a la descripción gramatical completa de una lengua; la Generativa, a la conformación o configuración precisa de la Gramática Universal para dar cuenta del funcionamiento de la mente-cerebro; la Gramática Sistemico Funcional, vincula sistema y uso, gramática y discurso; el Análisis del Discurso, Lingüística Textual, Sociolingüística, Pragmática, orientadas a la descripción de la variedad de los fenómenos lingüísticos que emergen del uso del lenguaje –, etc.-. En tales casos,

hay escasa preocupación por la formulación de postulados y fines referidos a cómo abordar tales propiedades, características y principios, en y para la enseñanza de la lengua materna.

Por otra parte, adherentes de diferentes líneas discuten la fortaleza o potencia de cada una de las teorías. Así, se sostiene que la Generativa es más firme que la Sistémico por su explicación causal biológica; para otros, mayor facultad representa la Sistémico por su explicación teleológica o funcional, y ambas son consideradas una superación del estructuralismo por sus limitaciones descriptivistas. Sin embargo, es importante que tanto la GG como la GSF suponen los aportes descriptivos mínimos que proporcionó la GE. Desde nuestra perspectiva, entre las teorías hay un continuum ya que cada una ofrece una parcela de la complejidad que es el lenguaje (Fernández Pérez, 1999).

Por todo lo dicho, en esta parte desarrollamos, en el capítulo 2, aspectos tales como presentación general de las teorías. En los últimos capítulos caracterizamos y explicamos las teorías gramaticales de modo independiente, especialmente en lo referido a sus aspectos descriptivos²⁹. Vale destacar que cada teoría es desarrollada teniendo en cuenta su especificidad y la mirada particular de cada una de las autoras. Esta parte contiene información relevante ya que nos provee de insumos para una enseñanza gramatical sustentada, ya no basada en el ‘sentido común’, que muchas veces determinó y determina su exclusión en la educación formal.

²⁹ Destacamos la escasez de material que aborde contrastivamente y en profundidad las tres teorías. 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.

1. Presentación general de las teorías

Dra. Patricia Supisiche

En este apartado analizamos y evaluamos la pertinencia de teorías de entrada como marco teórico de referencia para el abordaje de los contenidos gramaticales en la educación lingüística. El objetivo se enmarca en el problema que supone tratar el objeto (de la disciplina y de enseñanza) sin ubicarlo o contextualizarlo en el marco de la epistemología en general y de las propias teorías en particular. De ahí que no suelen diferenciarse con nitidez rasgos correspondientes al ámbito 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 Significativa que, como tal, debe nutrirse de los aportes de las teorías gramaticales, lo que conduce al problema de la relación entre una gramática pura -básica, científica- y otra aplicada, también científica. Como ya he dicho, la construcción de un saber gramatical específico es resultado de la acumulación del conocimiento científico, del que habrá que hacer alguna selección C, debido a que no hay posibilidad de acceso a la gramática sino es a través de la mediación de una teoría.

La enseñanza de la gramática remite a teorías gramaticales y, por tanto, a las diferentes concepciones del objeto lingüístico-gramatical que modelizan a través de un método científico. Camps y otros (2011) refieren con precisión a las relaciones de homologación y de tensión entre una finalidad especulativa y práctica en los estudios gramaticales por un lado y cómo ésta última se refleja en la enseñanza. Así, expresan que “... la tensión entre elaboración teórica y estudio de las lenguas y de su uso ha sido permanente a lo largo de la historia de la lingüística.” (2011, p.9). Hasta el siglo XX, había cierto equilibrio entre teoría y práctica, con una inclinación más especulativa a partir del Estructuralismo y de las líneas formalistas en general. Señala Camps que tal énfasis se revierte con la inclusión, en las ciencias del lenguaje, de los componentes enunciativos y discursivos de los textos. Además las autoras critican que se hayan aplicado directamente

procedimientos científicos a la educación, como lo ilustra el caso de que del Estructuralismo fue tomada la manipulación de los elementos de la frase en términos de relaciones sintagmáticas y paradigmáticas y en constituyentes inmediatos. Aunque tal observación vale para toda teoría lingüístico-gramatical que quiera implantarse en el aula.

También Salvador Mata Ramírez se interroga acerca de la elección de alguna propuesta para su aplicación a la enseñanza, a lo que responde, basado en Bertinetto, que “Todo modelo heurístico es parcial y provisional. Es una aproximación al objeto...” (Bertinetto, 1974, p. 534, citado en Salvador Mata Ramírez, 1989, p.123). Admitida esta limitación, queda pendiente la discusión acerca de la posibilidad o imposibilidad de asumir un solo modelo o de combinar las distintas perspectivas, combinación que se refiere a la asunción de una postura ecléctica según la cual es posible “... tomar de cada teoría conceptos y métodos, adecuados a cada nivel de enseñanza y a los objetivos didácticos, manteniendo una cierta coherencia entre los diversos préstamos.” (1989, p.123). Esta cuestión atañe no sólo a los contenidos sino también a la terminología.

Otañi, L. y Gaspar, M. (2009) basadas en la diferencia entre saber científico, saber a enseñar y saber enseñado (p.95), recomiendan no seleccionar una sola escuela gramatical, sino que “... se deben buscar, en las distintas corrientes, los análisis, las afirmaciones más explicativas de los fenómenos particulares.” (p.102). Es decir, sugieren no aplicar una única teoría, aunque sí es importante tomar “... las descripciones más aceptadas entre los lingüistas y, evidentemente, las que sean más accesible para los alumnos y más pertinentes para los objetos de enseñanza.” (2009, p.107).

En el campo de las teorías gramaticales, durante el siglo XX, tanto el Estructuralismo norteamericano como el Generativismo formularon sus modelos sobre la base de compromisos epistemológicos, en congruencia con principios metodológicos (López Serena, 2003). Cabré, M.T. y Lorente, M. (2003) delimitan diferentes etiquetas denominativas y plantean tres niveles epistemológicos:

- Teoría del lenguaje: postula principios generales sobre la naturaleza y el funcionamiento del lenguaje humano.

- Modelos lingüísticos: a partir de hipótesis propias de la teoría lingüística del primer nivel, se establece una modelización del lenguaje, simulacro de su composicionalidad, estructura y procedimientos.
- Mecanismos: implica aspectos de formalización y representación de los datos lingüísticos y de los datos generales derivados por generalización.

En esta parte II del libro, consideraremos tantos aspectos generales de las teorías como los modelos y mecanismos que postulan³⁰ Estructuralismo, Generativismo y Sistémico-Funcional.

Estructuralismo

En el Estructuralismo el objeto de estudio son las lenguas particulares. La metodología corresponde al modelo de las ciencias naturales y de la física mecánica en términos de atomización de los datos, metodología empírica e inducción a fin de lograr la generalización para acceder a unidades más abstractas (Cabré y Lorente, 2003). Es importante destacar que la reflexión epistemológica precede a la noción de lenguaje y lo determina en su carácter de objeto; es decir, el afán cientificista condiciona una concepción material del lenguaje.

Se caracteriza por su rigor metodológico basado en el empirismo estricto y en el estudio de las realizaciones físicas del lenguaje para la obtención de datos por medios y procedimientos mecánicos, con el objetivo de describir científicamente los hechos lingüísticos, clasificarlos e inducir de ellos principios generales.

Con la metodología adoptada, se apunta a obtener una representación compacta de cada una de las expresiones de una lengua (Harris, 1952). Es decir, un medio para acceder a la completitud del fenómeno descripto.

Para descubrir y detallar el objeto, se diseñan procedimientos de segmentación y clasificación, por lo que la Lingüística (Gramática) es una representación abreviada del corpus de una lengua; posición contraria adoptará

³⁰ Si corresponde, haremos mención de la Gramática Tradicional.

Chomsky, quien señala que la gramática no puede derivarse mecánicamente de los datos observados.

Si bien para Bloomfield la búsqueda es formular regularidades empíricas, la inducción opera en el momento de la obtención de los datos, a través de los cuales se proponen los principios generales de la estructura. La concepción de ciencia subyacente corresponde al Positivismo. Por su parte, Hjelmslev selecciona el método deductivo para la construcción de un sistema formal, sobre la base de axiomas, lo que determina la inclusión de la Lingüística en el grupo de Ciencias Formales.

Generativismo

El marco general es el desplazamiento epistemológico del Positivismo Lógico por el Racionalismo Crítico de Popper. Chomsky desplaza la concepción materialista por otra mentalista cuyo objeto es descubrir las propiedades de la mente humana a partir de la idea del lenguaje como espejo de ésta y la confianza en las prácticas científicas de las ciencias naturales. (López Serena, 2003). Ubicada en el Racionalismo Crítico, la Generativa plantea a la Lingüística como una teoría fuerte en tanto hipotético-deductiva, incluida en el marco de las Ciencias Naturales, en donde la competencia lingüística es una realidad mental investigada por la Psicología. Se opone así al Estructuralismo descriptivo-taxonómico al plantear una propuesta empírica, explicativa y predictiva. El primero de estos aspectos alude a la contrastación con la evidencia. El segundo se evidencia en el esquema nomológico-deductivo, en donde la explicación consta de una ley general, sumada a ciertas condiciones iniciales. Para que sea adecuada, el proceso parte de un sistema conceptual con posibilidades de contrastación. Además, las consecuencias deben seguirse deductivamente de las proposiciones teóricas generales, lo que ocurre para ciertos principios de la teoría.

Chomsky selecciona el método hipotético-deductivo en el contexto del Neopositivismo en la versión de Lakatos, de lo que dan cuenta los diferentes modelos generativos en donde se han modificado las hipótesis auxiliares, que funcionan como un cinturón protector de la hipótesis fundamental. El autor ha

ajustado la metodología de análisis de los fenómenos lingüísticos - sus aspectos descriptivos- pero ha mantenido su hipótesis general, la de la predisposición innata de la gramática y por ello debe ahondar en los universales lingüísticos como conocimiento tácito.

Jara Murillo (2001) se refiere a la posición racionalista de Chomsky, ya que su objeto de estudio se ubica en la mente de los hablantes, en donde la dimensión social es secundaria. En la mente

... están los universales lingüísticos, esencia del estudio del lenguaje que va a permitir formular una teoría general del lenguaje humano y porque los principios generales poseen evidencia acerca del conocimiento que los hablantes tienen del lenguaje y [...] de su carácter cognoscitivo en general.” (2001, p.166).

Su carácter formal se deriva de las propiedades matemáticas que regulan los mecanismos gramaticales. Las gramáticas son axiomas, máquinas teóricas o constructos abstractos, capaces de generar e interpretar las expresiones, del mismo modo a como lo hacen los hablantes. La formalización se construye mediante “reglas”, movimientos, huellas, posiciones, parámetros y condiciones de restricción como un simulacro de cómo funciona la capacidad del lenguaje. (Cabré y Lorente, 2003).

Funcionalismo (GSF)

Clairis (1996) enumera los principios teóricos del Funcionalismo en términos de una descripción de las lenguas que requiere de la observación, a fin de elaborar gramáticas útiles para la educación formal. Esta corriente concibe el lenguaje como una parte integral de la conducta humana, como una acción intencional. Es decir,

... el lenguaje se concibe como un conjunto de herramientas que sirven para la comunicación; como conjunto de herramientas que son, las lenguas se adaptan a las situaciones comunicativas y su estudio por lo tanto, debe enmarcarse en su contexto comunicativo real. (Jara Murillo, 2001, p. 172).

Los fundamentos del análisis funcional consisten en, por un lado, la dimensión comunicativa del lenguaje y una metodología basada en las interrelaciones entre formas y estructuras gramaticales, y por otro, las funciones intra o extralingüísticas. Postulan la relación (no arbitraria) entre la instrumentalidad comunicativa del lenguaje y la sistematicidad estructural de la gramática. La concepción del objeto lingüístico como herramienta de interacción social determina investigaciones en donde se da atención prioritaria a los usos lingüísticos y uso ejemplar de los datos y expresiones extraídas de contextos naturales. Otros modelos, como el Estructural o Generativo, trabajan con oraciones y expresiones ad hoc, típicas de la variedad escrita formal (Gómez Soliño, 1995).

Para Cabré y Lorente (2003), el Funcionalismo surge como alternativa al Generativismo bajo el supuesto de que la situación comunicativa condiciona los significados y las estructuras que los vehiculizan; en sí el lenguaje es considerado un fenómeno comunicativo, no biológico. Enfatiza en el estudio de los usos reales, rechazando las abstracciones uniformes; sin embargo busca establecer generalizaciones acerca de la organización del lenguaje y de la existencia de metafunciones y la configuración de estratos gramaticales que permitirán describir y explicar los discursos.

El lenguaje como actividad significativa determina la importancia y relevancia del estudio del significado, definido como la función de un elemento lingüístico en su contexto. Se distingue el significado gramatical, derivado del enlace de un elemento con otro, del semántico, producto de la combinación entre elementos, el mundo exterior y el contexto situacional. El axioma fundamental es

que la estructura del lenguaje tiene relación con las necesidades, los propósitos, medios y circunstancias de la comunicación humana.

Jara Murillo, C. (2001) precisa que, en el marco de delimitar los universales lingüísticos, los datos en el Funcionalismo se obtienen de una muestra amplia de lenguas y no sobre una sola, por lo que se trabaja con “... una muestra representativa genética, a real y tipológicamente.” (2001, p.173).

La GSF sostiene que la explicación innatista no es una única vía y agrega explicaciones cognoscitivas, funcionales y pragmáticas, al tiempo que desconfía del innatismo porque no puede ser verificado. En tal sentido, Jara Murillo (2001) sugiere que los mecanismos que disparan el funcionamiento de la competencia lingüística están en la realidad comunicativa, es decir, primero aparece la competencia comunicativa y luego la gramatical. Vale recordar que Newmeyer (2009) ofrece argumentos contrarios acerca de la prioridad cronológica de los factores conceptuales por sobre los comunicativos.

2. Los modelos gramaticales: DIMENSIÓN CIENTÍFICA Y DISPOSITIVOS DESCRIPTIVOS

2.1 Estructuralismo

Prof. Desirée Cáffaro³¹

2.1.1 Surgimiento del Estructuralismo

Lepschy (1966) plantea que se entiende por lingüística histórica a la gramática comparada indoeuropea y al estudio de otras familias lingüísticas de acuerdo con los métodos de ésta. A esta gramática se la consideró científica, debido a que en sus estudios se logró, en la reflexión del lenguaje, un grado de precisión superior al de otras disciplinas históricas. En función de lo expresado, el autor propone que algunos de sus precursores no fueron tanto Heder, Schlegel y Humboldt, como sí lo fue Bopp y luego prosiguieron estudiosos más técnicos como Pott, Schleicher y los neogramáticos. Entre estos últimos, se destaca Brugmann, quien, en sus investigaciones, no se remontaba ya al origen del lenguaje, sino a una fase «indoeuropea común».

Es necesario destacar que en el siglo XIX todas las investigaciones sobre la gramática comparada se encontraban envueltas en una gran crisis. En este contexto, los lingüistas, aún esperanzados en poder reconstruir esa lengua indoeuropea, comenzaron a definir una posición más prudente, donde las formas y sonidos reconstruidos no pertenecían a una lengua efectivamente hablada, debido a que eran sólo abreviaturas, es decir, el símbolo de la correspondencia entre formas y sonidos históricamente documentados en las lenguas indoeuropeas. Tal situación derivó de la desconfianza respecto de la validez de las leyes de la evolución lingüística en que se basaba la reconstrucción.

De este modo, la lingüística sufre una transformación a partir de las discusiones que se fueron desarrollando desde fines del siglo XIX y que fueron forjando varias

Colaboradores: Carina Grenat, Lucía Fernández y Franco Sarmiento³¹

tendencias que condujeron a una renovación de los métodos. Este cambio contribuyó al surgimiento de una nueva corriente que se denominó “ESTRUCTURALISMO”.

Es necesario aclarar que no es una designación precisa; muchas veces se la utiliza para hacer referencia a un conjunto de investigaciones lingüísticas realizadas durante ese siglo y, otras veces, a todas las investigaciones que han subrayado el carácter sistemático y abstracto de la lengua, considerando los enunciados individuales como manifestaciones particulares, variantes, mensajes que interesan al lingüista en cuanto que están formulados en un código, de acuerdo con determinadas reglas.

En este sentido, Lepschy (1966) sostiene que el estructuralismo así entendido corresponde a la lingüística histórica, aunque es posible distinguir dos usos de la expresión: uno que refiere a cualquier investigación sobre la lengua, en la medida en que llega a resultados satisfactorios a partir del carácter sistemático de la lengua y refleja la identificación de determinados aspectos de la estructura y del funcionamiento de la misma; mientras que el otro uso es utilizado en un sentido más restringido y consiste en designar a la lingüística distribucionalista, particularmente la de Bloomfield, y a las obras de los lingüistas americanos contemporáneos, precisamente a los cultivadores de las teorías generativas, que consideraban a la lingüística bloomfieldiana como puramente taxonómica.

Kovacci (1977), por su parte, considera que el enfoque estructuralista llega a la lingüística europea como reacción ante la lingüística histórica y comparativa del siglo XIX, caracterizada por su enfoque atomista y por no haber sido descriptiva y sí indiferente al estudio de los sistemas sincrónicos. Bajo esta concepción, la lingüista define a la gramática estructural como “...la descripción de los elementos significativos de una lengua y sus funciones” (pág. 8) y, por otra parte, sostiene precisamente que la designación de estructura refiere a “un conjunto finito de elementos solidarios entre sí y con el conjunto” (pág. 8). De esta manera, la estructura aparece como una propiedad de la gramática, por lo que la plantea como una extensión de la misma. Esta concepción entiende por ‘gramática estructural’ al

“estudio de un sector de la estructura immanente de una lengua (sin auxilio de datos externos)” (pág. 8).

Por otra parte, Manoliu (1973) define al estructuralismo como un “conjunto de principios acerca del método general de investigación en la ciencia” (pág. 19), que posee una serie de características:

1. A diferencia de la lingüística del siglo XIX, se caracteriza por su carácter o listado totalizador: entiende la lengua como “una totalidad de leyes específicas que rigen la combinación y el comportamiento de sus componentes” (1973, pág. 20).
2. A pesar de no haber alcanzado un grado alto de formalización, el estructuralismo se inclina por la formulación de definiciones relacionales, a diferencia de la lingüística no estructural que se inclinaba por definiciones reales.
3. El estructuralismo opta por la investigación y descripción de la existencia de lo invariable, de aquello que permanece constante a través del tiempo.
4. Su rasgo racionalista le ha permitido lograr amplias generalizaciones y conceptualizaciones en torno a la generación de una teoría general de la gramática.
5. En un primer momento, debido al contexto científico de aquel entonces, la lingüística se vio obligada a auto-delimitarse con respecto a otras ciencias. Con el paso del tiempo y gracias a los avances en el campo metodológico y a la importancia que fue cobrando el lenguaje como un fenómeno cultural, el estructuralismo lingüístico comenzó a interactuar dialécticamente con otras ciencias tales como la psicología, la matemática, la antropología, etc.

Ahora bien, podemos manifestar que el estructuralismo, como expresión propiamente dicha, se ha extendido desde las investigaciones realizadas por Saussure hasta las primeras teorías elaboradas de la Gramática Generativa de Chomsky, sucediéndose entre ellas distintas líneas teóricas de investigaciones lingüísticas de carácter estructuralista, que serán descriptas a continuación, en el siguiente apartado, con sus respectivas características.

2.1.2 Corrientes del estructuralismo

Las líneas teóricas aquí presentadas obedecen a las consideraciones realizadas por Kovacci (1977) y al planteo llevado a cabo por Lepschy (1966), quienes sostienen que todas ellas pertenecen a la Lingüística Estructural por su persistencia en el carácter investigativo riguroso, explícito y formalizado de las afirmaciones lingüísticas y por su investigación de los modelos estructurales en sentido amplio.

La escuela de Ginebra

En relación con el pensamiento de Saussure, podemos destacar un primer momento de sus estudios, donde se desarrollaron trabajos sobre investigaciones históricas indoeuropeas, como su reconocida interpretación del sistema vocálico del protoindoeuropeo, es decir, se describieron lenguas, su historia y la historia de sus familias, como así también se reconstruyeron lenguas madres. En dichas investigaciones es posible observar que aplicó muchos de algunos principios teóricos desarrollados posteriormente por el mismo lingüista. Además de preocuparse por darle el status de ciencia a la lingüística como así también de definir su objeto y fines.

En un segundo momento del trabajo de Saussure, algunos puntos claves, ya de índole más metodológicos, se destacaron y fueron producto de la delimitación de ese objeto de la lingüística, debido a que el lenguaje presenta distintos y múltiples aspectos que se presentan como tricotomías o dicotomías: sincronía y diacronía, lengua, lenguaje y habla, el concepto de lengua como sistema de signos y, en el mismo contexto, el concepto de entidad lingüística no positiva, sino negativa y diferencial. A todos estos conceptos, que han influido visiblemente en el pensamiento de muchos lingüistas europeos, los desarrollaremos en los siguientes puntos:

- a. Sincronía y diacronía: son distinguidos como dos ejes que confluyen: el de la sucesión y el de la simultaneidad. Por su parte, Kovacci (1977) describe a este dualismo de la siguiente manera: el primero representa las relaciones

entre términos que se reemplazan sucesivamente, no coexistentes y que no constituyen un sistema; mientras tanto, en el segundo se representan los elementos coexistentes para una conciencia colectiva, sin tener en cuenta la noción del tiempo.

- b. *Lengua, lenguaje y habla*: Saussure plantea que la lengua y el habla son interdependientes y los describe de la siguiente manera: en una primera instancia, plantea que la lengua es *mentalista/psíquica*, porque puede localizarse en el cerebro, mientras que el habla es *psicofísica*, ya que es la suma de todo lo que las personas dicen; en segundo momento, postula que la lengua es *social*, debido a que es “la parte social del lenguaje exterior al individuo”, mientras que el habla es *individual*; en una tercera instancia, explica que la lengua es *un producto social de la facultad del lenguaje*, mientras que el habla es *momentánea*; además, la lengua es un *código*, un sistema de signos que expresan ideas; mientras que el habla es el *uso del código*, las combinaciones individuales para expresar el pensamiento personal. Por último, el lenguaje refiere a una facultad que poseemos por naturaleza, mientras que la lengua es, como ya expresamos, adquirida y convencional.
- c. *Paradigmática y sintagmática*: Saussure concibe a la lengua como un sistema de signos, y a este último lo explica como una especie de lazo, una relación entre dos cosas: un concepto y una imagen acústica, lo que se denomina como *significado* y *significante*. Los signos son objetos reales que poseen dos características: la arbitrariedad y la linealidad del significante. A su vez, sostiene que las relaciones que guardan los signos entre sí son de dos maneras: *sintagmáticas* y de *relaciones asociativas*. En lo que concierne a lo sintagmático, el valor de un término se debe al contraste que ofrece con lo que le precede y con lo que le sigue; y, en el orden asociativo, un término se opone a los demás, con los que tienen algo en común por semejanza y diferencia.

Escuela de Praga

El círculo lingüístico de Praga fue una corriente fundada en 1926 por lingüistas de ideas y métodos afines sobre problemas sincrónicos y diacrónicos y que se caracterizaban por su insistencia en los valores funcionales de la estructura lingüística y de los distintos elementos que componen esa estructura. De esta manera, la lengua era considerada como “un sistema de medios de expresión apropiados para un fin”. Las estructuras presentes en una lengua como la léxica, gramatical y fónica, dependen de las funciones lingüísticas y sus formas de realización.

La Lingüística Funcional

Román Jakobson y André Martinet son los dos herederos más relevantes de la Escuela de Praga. Los estudios de dichos lingüistas se basaron desde esta teoría, por un lado, en la línea de Martinet, en insistir en la clasificación funcional para aludir a las posiciones y, por otro lado, en la línea de Jakobson, en distinguir las funciones lingüísticas no sólo de los elementos lingüísticos particulares, sino también a las funciones de la actividad lingüística. En este contexto, Jakobson ha distinguido seis puntos de vista, a partir de los cuales se puede considerar el acto lingüístico: el de hablante, el de oyente, el de mensaje, el de contexto, el del contacto y el de código; y dan lugar a seis funciones del lenguaje: emotiva, conativa, denotativa, fática, metalingüística y poética.

Escuela de Copenhague

Algunos autores representativos de esta corriente son Wiwel, Madvig, Noreen, Jespersen y, en especial Bröndal y Louis Hjelmslev, quien desarrolló la *Glosemática*. Estos dos últimos autores se caracterizaron especialmente por su persistencia en el estudio del carácter abstracto del sistema lingüístico, a partir de la interpretación de las manifestaciones materiales particulares. Este estudio implica considerar a la lengua como una entidad autónoma que posee una estructura interna. En su trabajo *Prolegómenos* (1971), Hjelmslev intenta demostrar cuáles

son las condiciones necesarias para formular una teoría lingüística que establezca un método para comprender un objeto y plantea que una teoría lingüística construida con un sistema formal de premisas busca descubrir la estructura de una lengua detrás de sus secuencias, un sistema que permite analizar los procesos por medio de ciertos números de premisas. Kovacci (1977) sostiene que en esos procesos recurren un número limitado de elementos de varias combinaciones y las posibilidades de combinación permiten asignar los elementos a clases determinadas. Cuando se logra hacer un cálculo general de todas las combinaciones posibles, se alcanza el nivel de una ciencia exacta. Entonces, el fin de esta teoría es establecer un álgebra inmanente de la lengua.

Estructuralismo americano

A partir de 1920, empezaron a desarrollarse en la lingüística de los Estados Unidos temas específicos con relación a la lingüística europea, lo que originó una corriente, el estructuralismo americano, que se caracterizó por su carácter taxonómico, es decir, que basaba sus procedimientos en la segmentación de los enunciados en elementos menores y se los clasificaban según sus propiedades distribucionales. Un representante con mayor influencia fue Leonard Bloomfield, quien en sus trabajos justifica el método de postulados y definiciones para la presentación de una teoría lingüística. En este sentido, Kovacci (1977) describe que ese método obliga a: 1. establecer explícitamente lo que se supone, 2. definir el valor y el alcance de los términos, 3. decidir cuáles son las unidades y cuáles son las relaciones y 4. permitir aislar con claridad el objeto de la lingüística de los de otras disciplinas.

La Lingüística estructural postbloomfieldiana

Esta corriente refiere específicamente a la lingüística americana postbloomfieldiana. Se caracteriza por ser `estructural` en el sentido contrapuesto al término `funcional`; además, de considerar como único y principal objeto de estudio a la estructura sintagmática. Se sostiene que según la ocurrencia en la

cadena hablada, los elementos se pueden agrupar en clases, a las que se les puede asignar una determinada distribución, como así también es posible construir categorías paradigmáticas que permitan reagrupar las distintas clases sobre la base de su distribución.

2.1.3 Concepción de Gramática, Lengua y Lenguaje: aspectos metodológicos y epistemológicos

El estructuralismo, según Alcaráz Varó (1990), es una perspectiva epistemológica positivista, que específicamente se ocupa de la descripción del lenguaje, a través de un paradigma científico que reúne rasgos, por parte de Bloomfield, del inductismo y, por parte de Hjelmslev, del paradigma hipotético-deductivo. También, señala que se hacen presentes, en este enfoque, rasgos del empirismo que contrasta con el historicismo, paradigma imperante en la época.

Los estudios estructuralistas se basan en un inmanentismo lingüístico, lo que significa que el sistema lingüístico se compone de unidades que se definen relacionándose con las otras unidades de dicho sistema. Esas relaciones delimitan el valor de los elementos por oposición. Y, así, el lenguaje es conceptualizado como un sistema de signos, cuya función es significar. Los signos están conformados por la asociación de un concepto y de una imagen acústica. El concepto es conocido como significado, mientras que la imagen acústica es el significante.

Las lingüistas, Cabré y Lorente (2004), a su vez, expresan que la metodología del estructuralismo está caracterizada por alinearse en los modelos de las ciencias naturales y de la física mecánica, donde era posible visualizar la atomización de los datos, una metodología de base empirista e inducciones de generalización hacia unidades de tratamiento abstractas. El objetivo de este enfoque era describir científicamente los hechos lingüísticos, clasificarlos e inducir de ellos principios generales; en otras palabras, según Harris (1951), el propósito del estructuralismo es obtener una representación compacta de cada una de las expresiones del corpus de una lengua, que, a su vez, es considerada por Mathesius (1929) como un sistema

de niveles correlacionados que comprende los aspectos: fonológicos, morfológicos y sintácticos. Queda excluido el nivel semántico, tema que desarrollaremos en el apartado nº 4.

Además, Alcaráz Varó (1990) plantea que los estructuralistas se definieron como descriptivistas, en contraposición con el prescriptivismo. Una descripción lingüística se basa en la representación lingüística de datos y otros fenómenos. Entre estos datos, se encuentran las unidades constitutivas de una determinada lengua, las relaciones que mantienen entre sí las unidades citadas y las pautas formadas por las relaciones anteriores.

Ahora bien, también el autor realiza una distinción en función de dos tipos de estructuralismo. Por un lado, el norteamericano que se basa en el método científico-inductivo y, por otra parte, el estructuralismo europeo se asienta en las teorías plasmadas en el Curso de Lingüística General de Ferdinand de Saussure, donde la estructura del lenguaje es concebida como un todo en el que los elementos funcionan de maneras diferentes. De este modo, define a la Gramática funcional como un sistema de significados y a la Gramática formal como un sistema de formas.

López Serena (2003) agrega que, en el caso del estructuralismo norteamericano, concebían al lenguaje como algo material, resultado de su adhesión a dos “presupuestos ontológico-epistemológicos”: el nominalismo y el empirismo. De allí que destaca que la corriente empirista es parte de un “afán científicista” que llevó al estructuralismo a la ruina y colaboró en el surgimiento de la Gramática Generativa-Transformacional, respaldada por el Racionalismo Crítico y la Filosofía Analítica.

Por último, desde la postura de Kovacci (1977) y sin realizar la distinción entre estructuralismo formal y funcional, la gramática estructural es entendida como “la descripción de los elementos significativos de una lengua y sus funciones (= relaciones sistemáticas)” (pág. 8), aunque también plantea que “los elementos significativos de una lengua y sus funciones son su gramática”. Y, en este contexto, considera que la estructura es “un conjunto finito de elementos solidarios entre sí y

con el conjunto; la existencia de cada uno es función de la existencia de los demás y del todo” (pág. 8). Por lo tanto, la estructura es una propiedad que posee la gramática y es definida como “el estudio de un sector de la estructura inmanente de una lengua” (pág. 8).

2.1.4 Organización, principios y postulados estructuralistas

La gramática estructural está constituida por numerosas reglas que, según Kovacci (1977), fueron abordadas desde la gramática descriptiva del sánscrito por Panini, quien hizo con ellas, en la descripción de las lenguas habladas, desde un punto de vista sincrónico, un trabajo exhaustivo y perfecto. Además, la autora señala que el gramático postulaba que esas reglas son, en número, alrededor de 4.000 y pueden ser aplicadas al nivel máximo de análisis, sostenido por este enfoque, que es la oración, donde se trabajan todos los datos de una lengua y sus relaciones sistemáticas.

A través de esas reglas, el estructuralismo se preocupó por describir las lenguas, pero también, por otra parte, buscó teorizar acerca su historia, reconstruir las lenguas madres y formular principios o leyes generales que interpretaran los fenómenos particulares estudiados. Pero, para ser más precisos en cuanto a su tarea, consideramos necesario enumerar una serie de aspectos, que lo caracteriza:

- Formula las definiciones por oposición.
- Realiza una descripción exhaustiva de las relaciones sintagmáticas y asociativas, donde forma y función son colaborativas entre ellas.
- Describe de manera lineal y estática.
- Es taxonómica.
- Es un análisis sencillo.
- Es inmanente.
- Opera en todas las unidades y relaciones de una estructura.
- Recurre sólo al significado como elemento diferenciador.

- Analiza el lenguaje producido y no toma en consideración al hablante y/u oyente.

2.1.5 Niveles o perspectivas de análisis.

Como ya hemos mencionado, el lenguaje presenta una estructura nivelar, donde se hacen presentes tres niveles básicos como lo son el **fonológico**, el **morfológico** y el **sintáctico**, aunque existen evidencias de trabajos que intentaron añadirles el nivel semántico. Es necesario aclarar que posteriormente el nivel sintáctico y el morfológico se unieron en uno solo para originar lo que denominamos como el nivel morfosintáctico.

Kovacci (1977) plantea que no siempre la gramática fue delimitada de este modo ni se reconocieron siempre los niveles que planteamos en el párrafo anterior. Por ejemplo, Saussure nunca admitió la subdivisión en morfología y sintaxis, mientras que Trager y Smith sí la plantearon como necesaria. Estas posturas obedecen a distintos fundamentos teóricos:

“...así el rechazo de Saussure de una separación entre morfología y sintaxis se debe a que reconoce relaciones sintagmáticas y paradigmáticas que operan uniformemente en todos los hechos lingüísticos. En cambio, Trager y Smith consideran que la lengua -y el análisis de la lengua- se organiza en niveles jerárquicos a los que corresponden determinadas unidades y tipos de relaciones; por ello separan morfología de sintaxis”.(1977, p. 10)

Además, agrega que cada uno de los niveles de análisis consiste en subsistemas, donde sus unidades forman inventarios a los que no le afecta el orden de citación y que, a su vez, organiza esas unidades en el orden temporal. De esta manera, plantea que el análisis estructural debe tener dos aspectos: 1. paradigmático, que estudia los subsistemas y 2. sintagmático, que trata de las subestructuras, aunque es preciso destacar que dentro de los niveles de análisis morfológico y sintáctico no contrastan ambos aspectos paradigmáticos y

sintagmáticos, debido a que cada uno se estudia como sistema y como estructura, respectivamente.

Por otra parte, podemos mencionar que las estructuras de estos niveles están formadas por lo que se conoce como constituyentes. En fonología, los constituyentes son el fonema y los alófonos; en morfología, el morfema y los alomorfos y en la sintaxis, los constituyentes inmediatos. Todos ellos serán tratados con precisión en el apartado siguiente.

Para finalizar, entendemos por morfología a la disciplina que se ocupa del estudio interno de las palabras y de las relaciones que se producen en la estructura de las mismas, como así también se ocupa del inventario de morfemas de una lengua, la formación de las palabras y el estudio de los accidentes gramaticales (caso, género, número, tiempo, aspecto, modo, voz); mientras que sostenemos que la sintaxis, como disciplina, consiste en el estudio de las combinaciones de los constituyentes en las frases o la parte de la gramática que regula la ordenación conjunta de esos elementos, considerando las relaciones funcionales que entablan entre ellos.

2.1.6 Aspectos descriptivos

A continuación, describiremos los diferentes elementos o constituyentes que conforman tanto a las palabras, como a las construcciones, proposiciones y oraciones, todos componentes de la gramática:

*Morfemas*³²

Martínez Celadrán (1998) plantea que la estructura de las palabras se puede analizar o descomponer en constituyentes más pequeños, por ejemplo:

³²Para este apartado, nos guiamos especialmente por Martínez Celadrán (1998) “Morfología”, en *Lingüística. Teoría y aplicaciones*. Cap. 4, págs. 113- 148. Barcelona, Masson.

GOL- ES

Lexema

Morfemas

Los *lexemas* se caracterizan por reflejar el contenido semántico, por contener significado léxico y pertenecer a inventarios abiertos, mientras que los *morfemas* son unidades mínimas de significado que modifican y determinan el significado de los lexemas, carecen de significado pleno, poseen significado ocasional y/o de tipo gramatical y pertenecen a inventarios cerrados. A su vez, estas unidades mínimas pueden clasificarse en dos tipos, dependiendo según sea obligatoria o no su presencia:

- **Libres:** son aquellos morfemas que pueden aparecer sin estar unidos o adjuntados a un lexema. Ej.: en, el, para, ese, etc.
- **Trabados:** también llamados independientes. Son aquellos morfemas que no pueden aparecer de manera aislada en la oración, sino que forman parte de un lexema y pueden subclasificarse de la siguiente manera:
 - Derivativos: prefijos, sufijos, infijos.
 - Flexivos: género, número y desinencias.

Y en:

- Obligatorios: su presencia es necesaria para la formación correcta de la palabra, ej.: número, persona, etc.
- Facultativos: su presencia es optativa como son los casos de los morfemas aumentativos y diminutivos.

Alomorfo: son las distintas variantes fonológicas que puede presentar un mismo morfema trabado. Ej.: *goles*, *manos*.

En ambos casos, se trata de la formación del plural, aunque está representado con un morfema que, debido a las características del lexema al que se le adjunta, se representa con distintas formas fonológicas.

Amalgama: existen morfemas, que son indivisibles y además reúnen distinta información morfológica, como es el ejemplo de la forma verbal *fue*, donde los accidentes gramaticales de número, persona, tiempo, modo y aspecto se presentan en un único morfema.

Coincidencia formal: se produce cuando un morfema posee una única forma para manifestar distintos contenidos gramaticales, como en el siguiente ejemplo: *bailo*, *bajo*.

En estos ejemplos, podemos observar que el morfema -o actúa como desinencia verbal en el caso de *bailo* y como marca de género en el caso del adjetivo *bajo*.

En función a la estructura que poseen las palabras, el lingüista las clasifica en:

- **Palabras simples:** son aquellas formadas por un único elemento, que puede ser de tipo léxico o gramatical. Son morfemas libres. Ejemplo: *sal*, *dos*, *pero*, *etc.*
- **Palabras complejas:** están constituidas por un lexema y uno o varios morfemas dependientes. Ejemplo: *árboles*, *arboleda*.
- **Palabras compuestas:** están compuestas por dos lexemas o por un prefijo y un lexema, y en algunas ocasiones pueden agregar, a su vez, morfemas flexivos y/o derivativos. Ejemplo: *lavarropa*, *sacacorchos*, *etc.*
- **Palabras parasintéticas:** son aquellas que están constituidas por los mecanismos de composición y derivación. Ej.: *desalmado*, *pordiosero*, *etc.*

Tipos de palabras según su formación

Las palabras de una lengua se forman a través de diferentes mecanismos, que están regidos por diferentes reglas de combinación morfológica. Estos mecanismos de creación léxica son los encargados de combinar los morfemas para originar distintas clases de palabras o familias de palabras.

1. Derivación: se lleva a cabo a través de la adjunción de un morfema derivativo a la base léxica, afectando el contenido del lexema y aportando un

significado nuevo. Este agregado de morfemas puede generar una modificación semántica, como es el caso de los aumentativos, diminutivos, despectivos, o una modificación funcional debido a que al producirse el cambio de clase de palabra, esta va a cumplir otra función dentro de la estructura oracional, ej.: *bajo*, *bajito*, *bajeza*, *bajar*.

Cabe aclarar que también hay morfemas que se sitúan delante de los lexemas, como es el caso de los **prefijos**. Estos pueden ser separables e inseparables. Los primeros se caracterizan por presentar alguna coincidencia formal con alguna de las preposiciones, mientras que los segundos no experimentan esa coincidencia y sólo aparecen adjuntados a un lexema. Ej.: *de vuelta*, *minibús*.

También, es posible encontrar en el interior de las palabras **infixos** e **interfijos**. Los **infixos** son morfemas derivativos -como lo es -es en *cordobesa*- que aportan información semántica y modifican la frase; y los **interfijos** son apoyos fonológicos para colaborar con el hablante en la producción de sonidos.

2. Composición: consiste en unir dos o más lexemas para crear una palabra. Los términos que se utilizan pueden proceder de diferente categoría gramatical, por ejemplo: *lavavajilla* está formado por un verbo y un sustantivo; *bocacalle*, por dos sustantivos; *anteayer*, por dos adverbios; *nochebuena*, por un sustantivo y un adjetivo. Ejemplo: *girasol*, *agridulce*, *sacacorchos*, *aguardiente*, etc.

3. Parasíntesis: consta de la formación de nuevas palabras uniendo los procesos de derivación y composición, como es el caso de *desalmado*, *radiotelefonista*, *desinteresado*.

Mecanismos de creación léxica

Ahora bien, no siempre el mecanismo de creación léxica consiste en incrementar la longitud de una palabra. También puede ser, a la inversa, el acortamiento de las mismas. Cuando el acortamiento se produce eliminando letras iniciales, se denomina **aféresis**; y cuando el acortamiento se produce suprimiendo fonemas finales, se designa como **apócope**.

Otros tipos de creación léxica

Es preciso aclarar que además pueden darse otros tipos de creación léxica, que describiremos a continuación:

- **Neologismos y barbarismos:** ambos consisten en la incorporación de una nueva palabra al léxico de una lengua. Los primeros son palabras aceptadas, mientras que las segundas son palabras no aceptadas. Los neologismos pueden ser creados a partir de los procesos de composición, derivación, etc.
- **Préstamos:** radica en la incorporación al léxico de palabras procedentes de otras lenguas. Por lo general, se caracterizan por sufrir un proceso de adaptación a las características de la lengua a la que se incorporan.

2.1.6.1 Las palabras, clases de palabras o categorías gramaticales: descripción sintáctica³³

Kovacci (1977) plantea que se reconoce la existencia de la palabra por su autonomía y que puede ser definida por su función, como resultado de la actividad lingüística denominadora que permite clasificarlas.

Por un lado, estos sistemas de denominación pueden presentar en las palabras, según las lenguas, diferentes formas -derivación, composición, parasíntesis- y distintas categorías gramaticales -sustantivo, adjetivo, adverbio, verbo, subordinante, coordinante, verboide, relacionante-, aunque también pueden hacerse presentes en cada categoría otras clasificaciones como lo son las de género y número.

Por otro lado, en los procedimientos sintagmáticos, el agrupamiento de palabras será necesario para la predicación, que sirve para establecer una frase. Y, en este caso, es la sintaxis la encargada de estudiar la división formal de las oraciones en palabras y de las funciones que cumplen cada una de ellas, como así

³³Para este apartado nos basamos en las consideraciones de Kovacci (1977, 1990) y los postulados de Barrenechea y Manacorda de Rosetti (1975).

también sus respectivos complementos y modificadores. La morfología no actúa como una disciplina paralela a estas dos teorías mencionadas en este apartado, la de denominación y la sintagmática, sino que funciona de manera transversal.

En relación con la clasificación de las clases de palabras, Barrenechea (1975) plantea que éstas son particulares de cada lengua, partiendo de que cada una de ellas constituye un sistema y que su clasificación está basada en la forma de los signos -con referencia o no al sentido-. De esta manera, el inventario funcional propuesto por la lingüista contiene ocho clases, que describiremos a continuación. Es importante aclarar que la delimitación y caracterización funcional de las clases de palabras es complementada, por la identificación de estas, a través de criterios morfológicos.

Sustantivo

Lo reconocemos porque le podemos anteponer un artículo (adjetivo) y siempre es modificado por un adjetivo. Nunca lo es con un adverbio.

Ej.: La **niña** bella juega. (Oración gramatical)

*Tan **casa** de Juan es blanca. (Oración agramatical)

Ejemplos de funciones:

- Núcleo del sujeto: puede ser un solo sustantivo (sujeto simple) o más de un sustantivo (sujeto compuesto).

Bloomfield busca lo invariable en los enunciados.

La leyenda continúa.

Camila y Federico estudian gramática.

- O.D.: Comí caramelos.

La niña miraba la ropa con atención.

- Aposición: Yo, Margarita, miro la ventana.
Juan Pérez, el intendente, entregó las llaves.
- O.I. pronominal: Le doy caramelos a Juan.
- Término: El cuento del dinosaurio era largo.
La vidriera es mirada por Pedro.
- Vocativo: Juan, callate y cerrá la puerta.
No te olvides de traer tu carpeta, María.
- P. no verbal: Una ciudad, un libro.
Los albañiles, arriesgados trabajadores.
- Circunstancial: María vino el lunes.
- P.S.O: El gato es un animal.
- P.O.: Nombró a Liliana presidenta.

Ejemplos de modificadores o complementos:

- M.D.: (es solo el adjetivo) El telón rojo se abrió.
- M.I.: (Prep. + término: sustantivo) El chico del club entrena noche y día.
El colectivo de la empresa Viajes Bus chocó.
- Aposición: Javier, el médico, no estaba.
- Complemento comparativo: (con nexo comparativo)
Pájaros como flechas cruzan el cielo.
Pasan los minutos cual años.
La niña como su madre teje escarpines.

Adjetivo

Lo reconocemos porque, fundamentalmente, modifica a un sustantivo en conexión directa. También puede modificar a un verbo intransitivo con carácter predicativo subjetivo o a un verbo transitivo que lleva objeto directo.

Ejemplos de funciones:

- M.D.: *Ese lindo chico se quedó sin regalos.*
- Predicativo: Los chicos son *rebeldes*.

Tengo *sucias* las manos.

- P. no verbal: ¡Dichosos ellos! Los albañiles, muy *arriesgados*.
- Término: Tiene fama *de rebelle*.

Ejemplos de modificadores o complementos:

- M.D.: (adverbio) Carla llegó *muy* enojada.
Pedro no estaba *tan* arreglado.
- M. I.: (prep. + término) Las materia imposible *de gustar*.

Adverbio:

Lo reconocemos porque morfológicamente es invariable.

Ejemplos de funciones:

- M. del verbo (como circunstancial) Corrió *rápidamente*.
- M. de adjetivo Este espectáculo es *sumamente* feo.
- M. del adverbio Viniste *demasiado* temprano.

- P. no verbal Los pescadores, adelante.

Ejemplos de modificadores o complementos:

- M.D.: (adverbio) Salió muy tarde.
- M.I.: (prep. + término) *El chico estaba detrás de mí. Detrás de mío/suyo.

Verbo

Lo reconocemos porque concuerda en persona y número con el sustantivo, que es núcleo del sujeto de la oración.

Ejemplos de funciones:

- N. del predicado verbal: Pedro camina y corre en el polideportivo.

Ejemplos de modificadores o complementos:

- Objeto directo: es un modificador presente en verbos transitivos. No tiene que concordar en número y persona con el verbo. Por norma no llevan preposición, salvo que sean personas o cosas personificadas. Su núcleo es un sustantivo. Puede ser sustituido por: lo, los, la, las. Y admite el paso a la voz pasiva³⁴, transformándose en sujeto.

Ej.: Compramos los libros.

Ellos lo han elaborado.

Nombró jefe a Pedro.

Veo a Margarita.

³⁴ Tratamiento que se explicará en detalle cuando se describa el complemento gente.

- Objeto indirecto: siempre es una construcción y lleva canónicamente la preposición “A” + término. Se construye con los verbos intransitivos o bien con transitivos (cuando es beneficiario de la acción). Y puede ser sustituido por los pronombres le, les. La función del OI no es afectada en el paso a la voz pasiva.

Los pronombres me, te, se, nos, también van a cumplir esta función de modificador del verbo.

Ej.: Le resultó difícil.

Los alumnos de sexto regalaron naranjas a los ancianos.

- Circunstancial: (con adverbio – preposición + término- sustantivo). No es afectado con la transformación a voz pasiva. Semánticamente indica lugar, tiempo, modo, instrumento, entre otras. Les asignamos función sintáctica por descarte.

Ej.: Los chicos cavaron un pozo con la pala.

Los chicos cavaron un pozo rápidamente.

Llegué el lunes.

- Complemento agente: aparece sólo en la voz pasiva. La frase verbal de la voz pasiva se compone con el verbo ser + participio variable. Se construye con la preposición “por”. Al pasar de voz pasiva³⁵ a voz activa el complemento agente se convierte en sujeto.

Ej.: Juan come chocolate (V.A)

El chocolate es comido por Juan. (V. P)

³⁵ Nota: los verbos tener y haber no admiten voz pasiva.

- Predicativos: los verbos sufren un debilitamiento de su información. Existen tres tipos:

- Predicativo Subjetivo Obligatorio: se forma con verbos copulativos: ser, estar, permanecer, resultar. Se lo reconoce sustituyéndolo por el “LO” neutro. Se refiere al sujeto; concuerda en número con él.

Ej.: La casa es blanca. La casa lo es blanca.

Las sillas están apolilladas.

Yo soy mala.

- Predicativo Subjetivo No Obligatorio: está en concordancia con el sujeto y se forma con un verbo intransitivo que no sea copulativo, como permanecer, quedar, resultar, hallar, etc.

Ej.: La casa continúa despintada.

- Predicativo Objetivo: se puede construir con un sustantivo, un adjetivo o una construcción: prep. + término. Se caracteriza por modificar al verbo y al objeto de manera simultánea. Los verbos más comunes para que se haga presente este complemento son: denominar, designar, etc.

Ej.: Nombró jefe a Pedro.

Nombró a San Martín el padre de la patria

Traigo lavada la ropa.

El paro dejó sin clases a los chicos.

Subordinantes

Funcionan como conectores del modificador con el núcleo o como indicadores de inclusión de una construcción dentro de otra mayor. Se pueden clasificar en:

- Preposiciones.
- Subordinantes comparativos: como y cual.
- Frases subordinantes: a través de, etc.
- Nexos subordinantes: si bien, ya que, etc.

Coordinantes

Vinculan elementos del mismo nivel, ya sean palabras, construcciones o proposiciones. Se pueden clasificar en:

- Copulativos: y, e, ni, que.
- Disyuntivos: o, u.
- Adversativos: pero, aunque, sin embargo, no obstante, etc.
- Consecutivos o ilativos: así que, en consecuencia, por lo tanto, etc.

También existen frases coordinantes como ya que, en consecuencia, de modo que, por consiguiente, etc.

Verboide

Es una clase de palabra especial ya que, si bien están muy cercanas al verbo -conjugado-, carecen de número, persona, tiempo, etc. Son formas no conjugadas de los verbos. Se pueden clasificar en tres formas:

- Infinitivos: se caracterizan por estar terminados en -ar, -er, -ir. Funcionan como sustantivos y verbos.
- Participios: se caracterizan por estar terminados en -ado/a, -ido/a. Funcionan como adjetivos y verbos.
- Gerundios: se caracterizan por estar terminados en -ando, -iendo, -yendo. Funcionan como adverbios y verbos.

Son palabras que tienen doble función: la primera función propia del sustantivo, adjetivo y verbo, respectivamente, y la segunda como verbo, es decir, con régimen verbal.

Relacionante o relativo

Son palabras que poseen una doble función simultánea obligatoria: la de signo de subordinación e inclusión de la proposición que encabeza, más las funciones propias de sustantivos, adjetivos o adverbios en la estructura de dicha construcción incluida. Son ejemplos de relacionantes los siguientes: quien, que, cuyo, cual, donde, como, cuanto, etc.

SES		PVS		S	P
Ej.: El chico (que vino)		llegó tarde		que	vino
md	n	md	n	cc	
				n	n

El relativo “que”, por un lado indica subordinación de la proposición incluida adjetiva con función md y, por otro lado, dentro de la estructura funciona como sustantivo al referirse y modificar a: “el chico”.

Para finalizar esta descripción, es preciso señalar que existe, según Jespersen (1924), una jerarquía de palabras dependiendo de su autonomía como clase de palabra:

- Verbo
- Sustantivo
- Adjetivo
- Adverbio
- Verboides
- Subordinantes, coordinantes, relativos.

A continuación, presentamos, a modo de guía, un cuadro que sintetiza lo expuesto anteriormente en este apartado.

	CLASES DE PALABRAS	FUNCIONES	MODIFICADORES O COMPLEMENTOS
Palabras de una función	SUSTANTIVO	<ul style="list-style-type: none"> - N. DEL SUJETO - O.D. - APOSICIÓN - O.I. PRONOMINAL - TÉRMINO - VOCATIVO - P. NO VERBAL - C. CIRCUNSTANCIAL - P.O - P.S.O 	<ul style="list-style-type: none"> - M.D. (es solo el adjetivo) - M.I. (Prep. + término: sustantivo) - APOSICIÓN (sustantivo: modificador de otro sustantivo) - CONSTRUCCIÓN O COMPLEMENTO COMPARATIVO
	ADJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> - M.D. (sustantivo) - PREDICATIVO - P. NO VERBAL -TÉRMINO 	<ul style="list-style-type: none"> - M.D. (adverbio) - M. I. (prep. + término)
	ADVERBIO	<ul style="list-style-type: none"> - M. DEL VERBO (como circunstancial) - M. DE ADJETIVO - M. DEL ADVERBIO - P. NO VERBAL 	<ul style="list-style-type: none"> - M.D. (adjetivo) - M.I. (prep. + término)
	VERBO	<ul style="list-style-type: none"> - N. DEL PREDICADO VERBAL 	<ul style="list-style-type: none"> - O.D. - O.I - PREDICATIVO SUBJETIVO - OBLIGATORIO / NO OBLIGATORIO- (con el adjetivo) - PREDICATIVO OBJETIVO - C. CIRCUNSTANCIAL (con adverbio + preposiciones). - AGENTE (construcción preposicional "por")

	SUBORDINANTE	- CONECTOR DEL MOD. CON EL NÚCLEO - INDICADOR DE INCLUSIÓN	
	COORDINANTE	- CONECTOR EN LA COORDINACIÓN ENTRE PALABRAS, CONSTRUCCIONES O PROPOSICIONES	
Palabras de dos funciones	VERBOIDE	- FUNCIONAN COMO VERBOS -poseen régimen verbal-y como SUSTANTIVO, ADJETIVO O ADVERBIO, SEGÚN EL TIPO DE VERBOIDE: - INFINITIVO: verbo y sustantivo. - PARTICIPIO: verbo y adjetivo. - GERUNDIO: verbo y adverbio.	Coinciden con los complementos del verbo por ser una clase de palabra que tiene como una de las funciones: el régimen verbal.
	RELACIONANTE O RELATIVO	POR UNA PARTE, INDICAN: - SUBORDINACIÓN A UN NÚCLEO Y LA INCLUSIÓN EN UNA ESTRUCTURA MAYOR. POR OTRA PARTE, PUEDEN FUNCIONAR COMO: - SUSTANTIVO - ADJETIVO - ADVERBIO	

2.1.6.2 Algunas clases de palabras especiales

Pronombre

Barrenechea (1975) sostiene que el pronombre a lo largo de la historia ha sido eje de distintos debates en torno a: 1) si es una clase o una subclase de palabra

dentro de otra mayor; b) si es una clase o subclase con categoría formal o categoría semántica, y c) cómo se conforma esa categoría.

1. Dionisio de Tracia ya definía el pronombre como el “sustituto o el reemplazante del nombre”, pero esta definición ha sido muchas veces discutida, ya que, por ejemplo, no se puede reemplazar lo no nombrado, es muy difícil encontrar el sustituto del interrogativo, etc.

2. El uso deíctico del pronombre no es exclusivo para separar esta clase de palabra con respecto a otras; como rasgo privativo ya hay otras como las conjunciones o ciertos morfemas deícticos que también funcionan de esta manera.

3. Por último, Barrenechea (1975) retoma la concepción de A. Alonso al considerar que los pronombres están orientados por el acto del coloquio (personal, posesivo y demostrativo) y los orientados al hilo del discurso (relativo, interrogativo e indefinido), con significación ocasional.

Ahora bien, según Kovacci (1990), los pronombres forman una clase semántica de palabras, que poseen la capacidad deíctica; y, desde el punto de vista funcional, no forman una clase de palabra, sino que son subclases de palabras, por ejemplo:

- a. Los relativos forman parte de los relacionantes (que, quien, cuando, donde).
- b. Los demás funcionan como sustantivo, adjetivo o adverbio:
 - Sustantivo: los pronombres personales neutros (esto, eso, ello, algo) y algunos interrogativos e indefinidos (quién, alguien).
 - Adjetivos: los posesivos (mi, tuyo, su).
 - Adverbios: algunos interrogativos e indefinidos (dónde, cuándo).
- c. Los pronombres de varias clases pueden tener distintas funciones. Por ejemplo:

Vinieron muchos (sustantivo)

Muchos invitados (adjetivo)

Comió mucho (adverbio)

Por otra parte, Di Tullio (2007) conceptualiza a esta categoría gramatical como una clase heterogénea, que se caracteriza por poseer la capacidad de remitir al contexto lingüístico o a la situación para identificar o referir el referente. También, señala que constituyen una clase cerrada de palabras; su significado es gramatical y ese significado puede verse manifestado en distintos usos:

- a. Deíctico: capacidad de señalar.
- b. 1. Anafórico: remiten a una expresión mencionada previamente.
2. Catafórico: remiten a un elemento precedente.

2.1.6.3 Construcciones reflexivas

A su vez, Kovacci (1990) plantea que el verbo puede llevar como modificador un pronombre coincidente o no con él.

1. Los pronombres no coincidentes (divergentes) y no correferenciales: aunque aparezcan las mismas categorías de persona y número en el verbo y el pronombre, no son correferenciales, es decir, se refieren a individuos diferentes.

Ej.: *Me duele la panza. Lo llevó. Lo veo. Yo te veo.*

2. Pronombre coincidente (correferencial): cuando el pronombre es coincidente, la construcción verbal es *reflexiva*.

Ej.: *Se mira. Me lavé las manos. Nos dimos las manos.*

En la 3ª persona, el pronombre tiene:

- a) Formas oblicuas, no correferenciales con la persona del verbo

Lo-la-le y plurales

- b) Y formas reflexivas, correferenciales

Se – sí

Clases de construcciones reflexivas

Comprenden varias clases, de acuerdo con su comportamiento morfosintáctico: construcciones reflexivas de toda persona y construcciones reflexivas de 3ª persona; a ambas las describiremos a continuación:

a) Construcciones reflexivas de toda persona

a.1. *Reflejas puras*: se construyen en singular y plural y con verbo transitivo. Pueden funcionar como od y oi. Ejemplo:

Me veo a mí misma. ***Me peino el cabello a mí misma.***

oi od oi od oi

El pronombre puede duplicarse con “a sí mismo”, “a tí mismo”, “a mí mismo”.

a.2. *Reflejas recíprocas*: ocurren sólo en plural, por su significado recíproco. Aceptan complemento circunstancial. No admiten duplicación, pero sí intensificador: “mutuamente”, “entre sí”, “entre ellos”. Pueden funcionar como od y oi. Ejemplo:

Se dan calor. ***Nos peinamos el cabello.***

oi od oi od

a.3. *Cuasirreflejas o seudorreflejas (ICR)*: se construyen en singular o plural. El pronombre no admite duplicación ni refuerzo circunstancial. Lleva verbos intransitivos que señalan movimiento, vida interior o sentimiento y entrada en un estado. No tienen función sintáctica, se lo analiza con el nombre de ICR. Ej.:

Me voy. ***Arrepentirse.***

icr icr

Algunos verbos que admiten pronombres cuasirreflejos son: *jactarse, arrepentirse, atreverse, quejarse, negarse.*

b) Construcciones reflexivas de tercera persona

Son construcciones cuasirreflejas. Si son bimembres -con sujeto expreso-, pueden ser de singular o de plural. Están en singular, si son unimembres -de sujeto vacío-. Se construyen sólo con los pronombres *se*.

b.1 *Bimembres (con sujeto léxico o expreso)*

a) Con OI obligatorio³⁶: no acepta “a sí mismo” y tampoco conmutación.

Ejemplo:

Se me olvidó.

icr oi

b) Pasiva (IP): es bimembre. Es una construcción cuasi-refleja de 3ª persona singular o plural, con sujeto no agente y que concuerda en número con el verbo. El “se” es indicador de pasividad. Ejemplo:

Se ha publicado el resultado. Se han publicado los resultados.

IP

IP

No admite refuerzo reflexivo ni intensificador adverbial. Sí admite conmutación por frase verbal pasiva (SER + PARTICIPIO)

Los resultados han sido publicados

b.2. *Unimembres*

³⁶NOTA: sólo se da con un grupo reducido de verbos: ocurrirse, antojarse, figurarse, olvidarse.

c. Impersonal (II): son construcciones impersonales cuasirreflejas. No hay ningún SN que concuerde con el verbo, es decir, no posee sujeto. Pueden llevar OD o circunstanciales. El “se” es indicador de índice de impersonalidad.

Se descansa poco. *Se felicita a los chicos.*

II II od

La pasiva cuasi-reflexivas puede convertirse en impersonal pronominalizando el SN.

Se ven montañas. *Se las ve*

IP SUJ II OD

d- *Dativo ético* (DE): son construcciones con pronombre omisible de valor expresivo.

El pronombre es “expletivo”; no está exigido sintácticamente, sólo añade “énfasis”. Puede ser:

-Correferencial

- No correferencial

No **me** come.

Se me está cayendo.

DE

DE

2.1.6.4 Frases verbales (fv)

Definición: es una construcción binaria, que equivale a una forma simple del verbo especificándose en la misma base del verboide. Ejemplo: *He caminado* (caminé).

Tipos: las frases pueden aparecer formadas de tres maneras:

1. Tiempos compuestos: verbo auxiliar haber + participio. Ejemplo: *había estudiado*.

2. Voz Pasiva: verbo ser (conjugado)+ participio variable. Ejemplo: *La materia fue estudiada por Pedro.*
3. Frases con infinitivo o gerundio: ej.: *voy a estudiar, está estudiando.*

A su vez, siguiendo a Kovacci (1990) y a Supisiche (2007), las frases verbales con infinitivo o gerundio poseen ciertas características, como así también algunos criterios para su reconocimiento y clasificación semántica, que detallaremos a continuación:

Características:

- b. Equivalen a una forma simple: *estudiaré, estudia.*
- c. El infinitivo o gerundio rigen a sus modificadores, no así el auxiliar:
Pudo estudiar la materia. (‘La materia’ está regida por estudiar)
- d. No admiten conmutación estructural:
Quiero estudiar/ quiero el estudio
- e. Las frases verbales son variantes aspectuales de las formas originales:
Estudié la materia.
Estuve estudiando la materia. (Duración de la acción)
Terminé de estudiar la materia. (Término de la acción)
Volví a estudiar la materia. (Reiteración de la acción)

Criterios de reconocimiento:

1. Pérdida del significado original del auxiliar: *voy a estudiar.*
2. Igual sujeto para Auxiliar/Infinitivo- gerundio.: *ordeno estudiar// voy a estudiar.*
3. Auxiliar pierde su rección: *hay que estudiar.*
4. Preferencia de que no haya elementos interpolados.

5. El auxiliar no permite la interrogación:

Quiero estudiar: ¿qué quiero?

Debo estudiar: ¿qué debo?

Clasificación semántica

Infinitivo:

1. Incoativa: comenzar/empezar/ponerse/echarse/romper
2. Reiterativa: volver a
3. Terminativa: terminar/ concluir/ acabar/ dejar de/ llegar a/ alcanzar a/
venir a
4. De propósito: haber de / ir + Inf.
5. Hipotética: deber de / haber de (ha de tener 20 años)
6. Obligativa: deber / haber que/ tener que
7. De posibilidad: poder
8. Hábito: soler

Gerundio:

1. Durativa o progresiva: estar
2. Progresiva: ir/venir/andar/seguir

2.1.7 Sintaxis, esquemas oracionales y construcciones

Según Kovacci (1990), las palabras forman construcciones cuando se combinan según cierta relación que guarden entre sí y con la construcción. Las palabras no aparecen aisladas; se combinan y forman unidades mayores. Existen tres tipos de construcciones sintácticas que describiremos seguidamente, pero antes

señalaremos algunos puntos precisos que nos servirán para contemplar su clasificación:

1. Los rasgos fónicos -junturas, acentos y esquemas tonales-.
2. El orden de los constituyentes y la conexión sintáctica entre ellos.
3. Las relaciones de los CI entre sí y con la construcción total.

Tipos de construcciones sintácticas

– **Construcciones endocéntricas:** en estas construcciones, uno de sus constituyentes atrae al resto de las palabras. Existen tres subclases endocéntricas:

f. Construcción endocéntrica coordinativa: contiene dos núcleos con la misma jerarquía sintáctica, con juntura o pausa; y el orden de los elementos es intercambiable. Ejemplos:

- *Juan y Pedro caminan sin prisa.*
- *Pedro cometió las infracciones y María lo delató.*

g. Construcción endocéntrica subordinativa o por modificación: se encuentra un núcleo con un elemento que lo modifica. Generalmente, el orden es fijo. Ejemplos:

i. *Juan es muy capaz.*

h. Construcción endocéntrica apositiva: existe una aposición cuando ambos términos pertenecen a la misma categoría sintáctica. No llevan conector, pero sí pueden llevar juntura, el orden es indistinto y hay identidad referencial. Ejemplos:

i. *Vive allí, en el valle nevado.*

ii. *El alumno de 1º B, Andrés Páez, fue premiado.*

- **Construcciones exocéntricas:** se hacen presentes cuando hay dos miembros en relación de interdependencia sin que se pueda atribuir un núcleo único.
 - i. Construcción exocéntrica sujeto y predicado: en la oración hay dos núcleos (S y P) con orden variable que nunca pueden ser separados por una pausa o una coma.
 - j. Construcción exocéntrica subordinante + término: hay un orden fijo y uno de los elementos está regido por el subordinante. Nunca hay juntura.
 - i. *El problema de Juan.*
 - ii. *Los pájaros como flechas cruzan el cielo.*
 - k. Construcción exocéntrica paralelas: este tipo de construcción tiene apariencia de oración, pero los elementos no tienen interrelación de concordancia.

A B

A otro lado, con ese cuento

- **Construcciones adjuntivas:** este tipo de construcción se define por oposición a las anteriores, es decir, carece de núcleo y sus constituyentes no están en relación de dependencia. Ej.: *Pedro, continuá con tus tareas. El gobernador -esto es increíble- no supo qué decir.*

2.1.7.1 La oración como construcción exocéntrica.

Definición de oración.

Kovacci (1986) establece y categoriza las posibles formas de definir la oración, aunque aclara que las oraciones son las unidades mayores en que se divide el discurso. Para ello, utiliza diferentes criterios:

- Criterios extralingüísticos: se puede clasificar la oración desde dos puntos de vista. Por un lado, desde el *Lógico* en el cual la oración es la expresión de un juicio lógico, una comparación de ideas que se puede dividir en dos o tres partes.

Ejemplos: a) Sujeto + Predicado: *Juan estudia Gramática.*

b) Sujeto + Cúpula + Predicado: *El problema es la carencia.*

Por otro lado, desde un criterio *psicológico*, donde la oración gramatical es un símbolo de variadas representaciones que tienen lugar en la conciencia del hablante y el oyente.

- Criterios lingüísticos: en primer lugar, desde el criterio *semántico*, considera a la oración como la expresión de un sentido que se quiere transmitir.

En segundo lugar, desde el criterio *sintáctico*, sostiene que la oración se caracteriza por tener fundamentalmente independencia o autonomía sintáctica.

Finalmente, desde un criterio *entonacional*, plantea que la oración no tiene que ver con la gramática sino por su estructura fónica particular.

- Criterios mixtos: consisten en la mezcla de varios puntos de vista distintos, que detallaremos seguidamente:

a) Semánticos y sintácticos:

I. Bühler (1934) conceptualiza a la oración como una unidad de sentido mínima, independiente del habla. En consecuencia, hay “unidad de sentido” y “autonomía sintáctica”.

II. Jespersen (1924) define la oración como una expresión humana relativamente completa e independiente.

III. Bello (1988) considera la oración como toda proposición o conjunto de proposiciones que forman sentido completo.

b) Lógico y gramatical:

I. Sapir (1921) sostiene que la oración es la mayor unidad funcional del habla.

c) Definición con base psicológica y complemento entonacional:

- I. Bally (1932) considera que la oración es la expresión de un pensamiento que tiene correlato sensorial con una melodía.
- d) Psicológica, lógica y gramatical:
 - I. Gili Gaya (1978) define oración como una unidad lingüística donde hay un hablante y un oyente.
- e) Kovacci (1986): conceptualiza a la oración desde dos componentes:
 - . Sintácticos: una palabra o una secuencia de ellas.
 - . Suprasintácticos: la oración es una unidad sintáctica y se delimita mediante la figura tonal.

Clasificación según la estructura de la oración

- a) Oración bimembre: tiene lugar cuando existe la partición de sujeto y predicado en una oración. No puede existir un miembro sin el otro. El sustantivo, núcleo del sujeto, debe concordar en número y persona con el verbo, núcleo del predicado. En el caso de que variara el número y persona del núcleo del sujeto, también debe provocarse la variación correspondiente en el verbo, núcleo del predicado.

Ejemplos:

SES PVS

[*La doctora creó la Fundación de la mujer.*] OBS

md n n od

SES PVS

[*Los doctores crearon la Fundación de la mujer.*] OBS

md n od

Sujeto: puede estar constituido por una sola palabra, que es un sustantivo³⁷ que concuerda en número y persona con el verbo, ej.: *Ezequiel conduce su automóvil*. O puede estar compuesto por una construcción, debido a que ese sustantivo puede aparecer modificado por otras expresiones, ej.: *El cuento de Edgar Alan Poe sobrevive a las generaciones*.

Si el sujeto está formado sólo por un núcleo, es *simple*. En caso contrario, es *compuesto*. En este último tipo de predicado, siempre van a parecer los elementos coordinados por conectores de coordinación o junturas.

En el caso que el sujeto no aparezca en forma *expresa* en la oración, pero que pueda ser recuperado por la desinencia del verbo, se lo llamará sujeto *desinencial*. Para ello, se deberá reponer al sujeto con algún pronombre personal. También es necesario aclarar que el infinitivo puede ser sujeto por su naturaleza sustantiva.

Ejemplos:

SES PVS

[*Los contadores fueron alcanzados por las medidas.*] OBS

md n n c. agente

SEC PVS

[*Los contadores y abogados fueron alcanzados por las medidas.*] OBS

md n n n c. agente

S/d PVS

[*Fueron alcanzados por las medidas.*] OBS

n c. agente

³⁷En el caso de que al sustantivo lo anteceda una preposición, esta última le quita la autonomía e impide que pueda ser núcleo del sujeto.

SES P no verbal (construcción equiv.)

[*La fuente del perdón, bajo un mal signo.*] OBS

md n mi n

SES P no verbal (adverbio)

[*Los reyes de España, adelante.*] OBS

md n mi n

SES P no verbal (verboidal)

[*La intención, superar una serie de lesiones.*] OBS

md n n

b) Oración unimembre:

Definición: son aquellas construcciones que no admiten la partición de sujeto y predicado. Podemos encontrar los siguientes tipos:

1. Verbales:

a. Hacer:

[*Hace calor*] OU

n od

b. Haber en 3era persona singular conjugado:

[*Hay novedades*] OU

n od

c. Verbos climáticos o de la naturaleza:

[*Llueve en la ciudad*] OU

n cc

2. Nominales:

[*Las formas del libro*] OU

md n mi

3. Verboidales:

[*Adorar a las divinidades*] OU

n od

4. Construcción adverbial o equivalente:

[*En la calle*] OU [*Allí*] OU

n n

5. Sujeto indeterminado:

[*Golpean la puerta*] OU

n od

6. Se impersonal:

7. [*Se duerme poco*] OU

ii n cc

- c) Oración compuesta: construcciones coordinadas (con y sin nexos) y construcciones adjuntivas

Definición: consiste en una estructura donde dos o más proposiciones o suboraciones se relacionan entre sí mediante un nexo coordinante o una juntura para formar una oración compuesta. Las suboraciones que forman una oración compuesta son sintácticamente dependientes, pero con autonomía semántica. Además, es un tipo de construcción que se caracteriza por remitir a un grado anterior del análisis, debido a que el primero corresponde a la partición bimembre/unimembre. En este caso de las oraciones compuestas, primero debemos delimitar suboraciones y luego analizar la partición bimembre/unimembre.

Demarcación: cada suboración se delimitará con () (), ya que se utilizan los [] para demarcar la oración.

Reconocimiento: se reconocen porque los verbos no comparten el sujeto, es decir, hay distintos sujetos en cada suboración. Entonces, son posibles las siguientes estructuras en las oraciones compuestas:

- i. [(bimembre)/(bimembre)] Ejemplo: [(*Juan come*) y (*Pedro camina*)].
- ii. [(unimembre)/(unimembre)] Ejemplo: [(*La televisión actual*) y (*el mal uso*)].
- iii. [(unimembre)/(bimembre)] Ejemplo: [(*Ruidos*) ;(*el tema es debatido constantemente*)].
- iv. [(bimembre)/(unimembre)] Ejemplo: [(*La contaminación crece a pasos agigantados*) y (*no hay acciones concretas sobre el tema*)].

Tipos de oraciones compuestas: son posibles tres clases

1. Sin nexo: YUXTAPUESTAS

Existe cuando las suboraciones están coordinadas por medio de una juntura, como lo son la coma o el punto y coma.

Ejemplo de análisis de oración compuesta coordinada sin nexo:

SES	PVS	SES	PVS
<i>[(La desigualdad pesa en la sociedad) ;(la pobreza directamente duele.)] occ</i>			
md	n	n	cc
md	n	cc	n

2. Con nexo:

- Copulativas: indican la suma de elementos análogos. Es la suma de una serie de elementos. Ejemplos de nexos: y, e, ni, que.
- Disyuntivas: señalan exclusión, alternativa o elección de diferentes posibilidades. Ejemplos de nexos: o, u.
- Adversativas: indican oposición de significado. Los nexos adversativos conectan suboraciones afirmativas oponiéndose a negativas anteriores. Ejemplos de nexos: aunque, todavía, aún, sino, pero, no obstante, sin embargo, empero, etc.

- Consecutivas/Ilativas: marcan consecuencia o conclusión de lo anterior que viene a ser la causa. Existen dos clases:

- **Conclusivas**: luego, por consiguiente, entonces, así que, etc.
- **Continuativas**: en verdad, en efecto, por cierto, ciertamente, pues bien, ahora bien, desde luego, etc.

Ejemplo de análisis de oración compuesta coordinada con nexo:

SES PVS SES PVS

[(Muchos trabajan para superarla), sin embargo (los esfuerzos no son suficientes.)]occ

n n cc n. advers. md n cc n pso

3. **Adjuntivas**: son construcciones que no se reducen a un solo núcleo y no poseen constituyentes en relación de dependencia. Se caracterizan por:

- Movilidad posicional.
- Tienen valor pragmático más que semántico. Se expresan evaluaciones, opiniones, etc.
- Llevan junturas, es decir, pausas.
- Hay una modificación en la entonación.
- Si se elimina el adjunto, no se ve modificada la S. O. 1º.
- La característica más importante es que carecen de vinculación sintáctica con la oración a la que se la adjunta. Pueden funcionar de manera independiente.
- Pueden ser bimembres, unimembres o una sola palabra de cualquier clase.

Ejemplos de análisis de oración compuesta adjuntiva:

SES Adjunt PVS s/d PVS

[Ellos //-ya sabe-//nunca tendrán la posibilidad] occ adj. ya sabe

n cc n od cc n

- Objeto directo: s/d PVS s/d PVS
[Confirmó (que llegará).] obs ite. Que llegará
n od. n/s n
Confirmó eso.
- Aposición: SES PVS s/d PVS
[El problema, (que llueva), es actual.] obs ite. Que llueva
md n apósito n pso n/s n
El problema, ese, es actual.
- Término: s/d PVS s/d PVS
[Me llamó para (que fuera al lugar)] obs ite. Que fuera al lugar
n p+ térm. n/s n cc
Me llamó para eso.
- Predicativo: SES PVS s/d PVS
[El problema es (que no llueva)].obs ite. Que no llueva
md n n pso n/s cc n
El problema es este.
- Predicado no verbal nominal:
SES Pnv Nominal s/d PVS
[La razón, (que no venga.)]obs ite. Que no venga
md n n n/s cc n
La razón, esa.

Construcción:

a) Con encabezador:

La presencia del encabezador indica la situación de dependencia en que se halla el complemento con respecto a su núcleo. De la misma manera, las proposiciones sustantivas pueden estar encabezadas por palabras -o giros subordinantes- o relativos.

1- **Conjunciones subordinantes o incluyentes:** estas palabras cumplen la función de nexo subordinante en la oración, y dentro de la proposición no cumplen ninguna función. Ejemplo: relativo `que´ y subordinante `si´.

s/d PVS

[*Dicen (que llueve).*]obs ite.

n od

SES PVS

[*Juan preguntó (si llovería).*] obs ite

n n od

s/d PVS

Que llueve

n/s n

s/d PVS

si llovería

n/s n

2- **Relativos:** estas palabras o giros que encabezan las proposiciones cumplen dos funciones simultáneamente, indican dentro de la oración la condición de inclusión de la proposición y, dentro de ésta, funcionan como sustantivo, adjetivo o adverbio.

-quien, quienes: funcionan como sustantivo, no tienen antecedente.

Ejemplo:

SES

PVS

[(Quien lee mucho) seguramente utilizará lentes en la vejez.]obs ite.

n

cc

n

od

cc

SES PVS

Quien lee mucho

n n cc

-el que, la que, lo que: funcionan como sustantivos, no tienen antecedente.

Ejemplo:

SES

PVS

[(El que no lee) no conoce el mundo.]obs ite.

n

cc

n

od

SES PVS

El que no lee

md n cc n

-cuanto, cuanta, cuantos: son sustantivos o adjetivos, *cuanto* puede ser adverbio.

Ejemplo:

s/d

PVS

[Acepté (cuanto me ofrecieron)] obs ite.

n

od

s/d PVS

cuanto me ofrecieron

od oi n

-cuando, como, donde: son adverbios, sin antecedente sustantivo ni adverbio, *donde* generalmente se construye con infinitivo.

Ejemplo:

PVS SES

[Me gusta (como cantas).]obs ite.

n n

s/d PVS

como cantas

cc n

s/d PVS

[Recordaba (cuando su hijo lo llamaba).]obs ite.

n od

PVS SES PVS

cuando su hijo lo llamaba

cc md n od n

s/d PVS

[No sabemos (donde jugar).] obs ite.

cc n od

s/d P No V verboidal

donde jugar

cc n

b) Sin encabezador:

Es importante tener en cuenta que algunas proposiciones incluidas sustantivas no están encabezadas ni por conjunciones ni por relativos. Algunos casos son:

- **Que omitido:** algunos verbos admiten la omisión de la conjunción subordinante 'que'. Ejemplo:

s/d PVS

[Les pido (sean puntuales.)]obs ite.

oi n od

s/d PVS

sean puntuales

n pso

- **Estilo directo:** se construyen sin nexo, y en el objeto directo se reproducen textualmente las palabras dichas por el sujeto. Ejemplo:

s/d PVS

[(-Sos el culpable-) le dije] obs ite

od oi n

s/d PVS

Sos el culpable

n pso

s/d PVS

[(-¿Qué era lo que faltaba?)-pregunté.] obs ite.

Od n

SES PVS

SES PVS

Qué era (lo que faltaba)

lo que faltaba

n n pso

md n n

s/d PVS

*[Recordaban: (-¿Cuántos años de alegría!)]*obs ite.

n od

OU

Cuántos años de alegría

md n mi

- **Interrogativas indirectas:** se construyen sin nexo.

s/d PVS

*[Pregunté (qué era lo que faltaba).]*obs ite.

n od

SES PVS

SES PVS

Qué era (lo que faltaba)

lo que faltaba

n n pso

md n n

- **Exclamativas indirectas:** se construyen sin nexo.

s/d PVS

[Recordaban cuántos años de alegría] obs ite.

n od

OU

Cuántos años de alegría

md n mi

- **Proposiciones de infinitivo:** se construyen sin nexos con infinitivo, en una estructura bimembre. Ejemplo:

SES PVS

[(Partir) es (morir un poco)] obs ite.

n n pso

s/t P No V verboidal

s/t P No V verboidal

morir un poco

partir

n cc

n

Incluidas adjetivas.

Definición: son proposiciones adjetivas las que modifican al sustantivo y funcionan como el adjetivo.

Funciones:

- Modificador directo:

s/d PVS

[Son subsidios (que ayudan a la familia.)] obs ite.

n n md

pso

SES PVS

que ayudan a la familia

n n od

- Predicativo Subjetivo Obligatorio:

SES PVS

[El chico es (como lo hablamos).] Obs ite.³⁹

md n n pso

s/d PVS

como lo hablamos

cc od n

- Predicado Nominal

³⁹Van a ser adjetivas aquellas construcciones que pueden ser reemplazadas por un adjetivo. En este caso, el adjetivo equivalente podría ser: simpático.

SES P No V Nominal

[*El chico, (como lo hablamos).*] Obs ite.

md n n

s/d PVS

como lo hablamos

cc od n

Construcción: las proposiciones siempre se construyen con nexos y siempre son relativos. Estos relativos se caracterizan por cumplir dos funciones sintácticas:

- Indican la condición de proposición incluida dentro de la oración.
- Dentro de la proposición funcionan como sustantivos, adjetivos y adverbios. Son anafóricos, es decir, reproducen un antecedente.

1- **Los relativos:**

- **Que:** es invariable, reproduce antecedentes (sustantivos o adjetivos, -los adverbios no tienen estos accidentes-) masculinos o femeninos, en singular o plural. Ejemplos:

Funciona como sustantivo:

s/d PVS

[*Observamos las faltas (con que violó las normas.)*]obs ite.

n md n md

od

s/d PVS

con que violó las normas

cc n od

Funciona como adjetivo:

s/d PVS

[No imaginás lo feliz (que estoy).]obs ite.

cc n n md
od

s/d PVS

que estoy

pso n

Funciona como adverbio:

SES

PVS

[Lo poco (que encontrábamos) era antiguo.]obs ite.

md n md n pso

s/d PVS

que encontrábamos

od n

- **Cual:** es sustantivo dentro de la proposición. Varía en número y siempre va precedido de un artículo que señala su género, en consecuencia, concuerda en género y número con su antecedente. Ejemplo:

s/d PVS

[Es la verdad, (a la cual debo mis días)]. obs ite.

n md n md

ps

s/d PVS

a la cual debo mis días

md n n

p + t od

Oi

El neutro *lo cual* reproduce otros neutros, oraciones o proposiciones enteras. Además, es necesario aclarar que las proposiciones incluidas pueden construirse también conteniendo delante del relativo una preposición como lo muestra el ejemplo antes analizado.

- **Quien-quienes:** concuerda en número con su antecedente. Siempre es sustantivo. Generalmente, *quien* se refiere a persona o cosa personificada.

Ejemplo:

SES

PVS

[La ciudad, (en quien todos tenían clavada la vista), quedó destruida] obs ite.

md n

md

n

P S no o

P VS SES PVS

en quien todos tenían clavada la vista

p + t n n po od

cc

- **Cuyo:** es adjetivo. Concuere en género y número con el sustantivo que le sigue y por su significación es un posesivo. Ejemplo:

SES PVS

[Esta es la verdad, (cuya raíz no fue descubierta todavía).]obs ite.

n n md n md

psO

SES PVS

cuya raíz no fue descubierta todavía

md n cc n cc

- **Como, donde y cuando:** son invariables y funcionan siempre como adverbios en la proposición. Ejemplo:

SES PVS

[Todo transcurría en ese clima, (donde nadie lo imaginaba).]obs ite.

n n n md

p + t

cc

SES PVS

donde nadie lo imaginaba

cc n od n

SES PVS

[Todos estaban sorprendidos por el modo (como había sido tratado)]. Obs ite.

n n pso md n md
p + t
cc

s/d PVS

como había sido tratado

cc n

SES PVS

*[Esos son los tiempos, (cuando la luz brilla).]*Obs ite.

n n md n md
pso

PVS SES

cuando la luz brilla

cc md n n

Incluidas adverbiales.

Definición: las proposiciones incluidas adverbiales funcionan como adverbios. Existen dos tipos: 1. las del primer grupo, que pueden modificar al verbo como circunstancias: lugar, modo, tiempo, cantidad y causa y 2. las del segundo grupo, que no modifican al verbo como circunstancia, sino al complejo oracional, es decir, a la proposición primaria.

Clasificación:

a. Incluidas adverbiales del 1er grupo:

– **Lugar:**

- **Construcción:** está encabezada por el relativo donde, nunca precedido de sustantivo. Dentro de la incluida cumple la función de adverbio.

● **Funciones:** adverbio de lugar.

● Modificador de verbo

s/d PVS

[Camino (donde quiero)] obs ite

n cc

s/d PVS

donde quiero

cc n

● Apósito de adverbio de lugar

s/d PVS

[Camino ahí, (donde quiero)] obs ite

n n apos

cc

s/d PVS

donde quiero

cc n

● Término de complemento

s/d PVS

[Camino por (donde quiero)] obs ite

n p + térm

cc

s/d PVS

donde quiero

cc n

- Predicado Adverbial.

SES P no v verboidal

[La felicidad, (donde uno se encuentra)] obs ite

md n n

SES PVS

donde uno se encuentra

cc n icr n

– **Tiempo:**

- Construcción:

A. Con nexo:

a.1. - Relativos de tiempo coincidente: cuando, mientras, según, conforme, siempre, ahora que, en tanto que.

a.2. - Conjunciones: apenas, no bien, en cuanto, después que, luego que, así que, tan luego como, una vez que, antes que.

B. Sin nexo:

a.- Gerundio

b.- Hacer con valor impersonal. *Hace dos meses, decidimos reunirnos.*

c.- Participio absoluto. Por ejemplo, *(Pasado dos meses), decidimos reunirnos.*

- Función:

- Modificador del verbo

s/d PVS

[*Nos reunimos, (cuando pudimos).*] obs ite.

n cc

s/d PVS

cuando pudimos

cc n

- Apósito de otro adverbio

s/d PVS

[*Nos reunimos temprano, (cuando amanece).*] obs ite.

icr n n apos

cc

OU

cuando amanece

cc n

- Término de complemento encabezado por cuando o hacer

SES PVS

[*El tema es de (cuando sucedió el caso).*] obs ite.

Md n n p + t

cc

PVS SES

cuando sucedió el caso

cc n md n

- Predicado adverbial

SES P no v adverbial

[Los problemas, (cuando los empieza a recordar).] obs ite.

md n n

s/d PVS

cuando los empieza a recordar

cc od n

– **Modo:**

- Construcción:

- a. Con relativos como, cual, según, conforme, sin antecedente sustantivo.
- b. Con gerundio.

- Función:

- Modificador del verbo

s/d PVS

s/t P No v verboidal

[Habla (gritando)] obs ite.

gritando

n cc

n

s/d PVS

s/d PVS

[Estudia (como quiere)] obs ite.

como quiere

n cc

cc n

- Apósito de adverbio

s/d PVS

[*Estudia así, (como quiere).*] obs ite.

n n apos

cc

- Modificador de adjetivo

s/d PVS

[*Es importante (como lo es el tema anterior).*]obs ite.

n n md

pso

PVS SES

como lo es el tema anterior

cc pso n md n md

– Cantidad

- Construcción:

- Relativo cuanto que funciona como adverbio dentro de la incluida.

- Función:

- Modificador del verbo.

s/d PVS

[*Duerme (cuanto puede).*]obs ite.

n cc

s/d PVS

cuanto puede

cc n

- Apósito de adverbio (*tanto*). También puede admitir el relativo *como*.

s/d	PVS	s/d	PVS
	<i>[Durmió tanto (cuanto pudo)].</i> obs ite.		<i>cuanto pudo</i>

n	n	apos	cc	n
			cc	

s/d	PVS	s/d	PVS
	<i>[Durmió tanto (como pudo).]</i> obs ite.		<i>como pudo</i>

n	n	apos	cc	n
			cc	

– **Causa**

- Construcción:

a. Con conjunciones subordinantes: *porque, ya que, puesto que, que, como*. Vale aclarar que la conjunción subordinante *como* con valor causal siempre encabeza la oración.

b. Con gerundio.

- Función:

- Modificador del verbo como circunstancia de causa.

s/d	PVS	s/d	PVS
	<i>[Renunció (porque se lo pidieron).]</i> obs ite.		<i>Porque se lo pidieron</i>

n	cc	n/s	icr od	n
---	----	-----	--------	---

s/d	PVS	s/d	PVS
	<i>[(Como se lo pidieron), renunció.]</i> obs ite.		<i>Como se lo pidieron</i>

cc	n	cc	icr od	n
----	---	----	--------	---

s/d PVS

OU

*[(Desarmándose), decidí tirarlo.]*obs ite.

Desarmándose

cc

n

n

- Modificador de adjetivo

SES

PVS

*[El alumno, tranquilo (porque resolvió todo el examen), se retiró.]*obs ite. md

md n

n

md

icr n

md

s/d PVS

porque resolvió todo el examen

n/s

n

od

b. Incluidas adverbiales del 2do grupo: son un grupo de estructuras que, a diferencia de las estructuras del primer grupo, no modifican al verbo como circunstancia, sino que modifican, según Di Tullio (2007) a la oración en su conjunto, es decir, a la construcción oracional.

- **Condicionales**

- Construcción:

a. Por conjunción subordinante si o equivalentes: *cuando, mientras, como, con tal que, siempre que, con que.*

b. Con gerundio.

- Función:

- Modificador de proposición primaria.

NO

MNO s/d PVS

s/d PVS

*[(Si estudian), aprobarán.]*obs ite.

Si estudian

Prop. Incl. Cond. n

n/s n

NO

MNO s/d PVS

s/t P No V verboidal

*[(Estudiando), aprobarán].*obs ite.

Estudiando

Prop. Incl. Cond. n

n

- Término de complemento comparativo.

s/d PVS

s/d PVS

[Me mira como (si estuviera loca).] obs ite.

si estuviera loca

od n sub + término

n/s n pso

cc

- **Concesivas**

- Construcción:

a. Por conjunción subordinante: *así, si bien, siquiera, aun cuando, bien que, mal que.*

b. Con gerundio.

c. Locuciones: *sea quien fuera, por bueno que sea* (por + adj. O adv. + que).

- Función:

- Modificador de la proposición primaria.

NO

MNO	s/d	PVS		PVS
[(<i>Aunque estudien</i>), <i>no aprobarán.</i>].]obs ite.				<i>Aunque estudien</i>
Prop. Incl. conc.	cc	n		n/s n

- **Consecutivas**

- Construcción:

a. Conjunción subordinante *que*, correlativo de *tan*, *tal*, *tanto*.

- Función: de acuerdo con la función del intensivo, modifican:

- A un adjetivo

s/d		PVS	
[Comí <u>tanta</u> comida (<i>que llamé al médico</i>).]obs ite.			
n	md	n	Prop. Incl. cons.
		Od	
s/d	PVS		
<i>que llamé al médico</i>			
n/s	n	od	

- A un adverbio

s/d		PVS	
[Comí <u>tanto</u> (<i>que llamé al médico</i>).]obs ite.			
n	n	Prop. Incl. cons.	
		cc	

s/d PVS

que llamé al médico

n/s n od

- A la Proposición Primaria si no está el intensivo.

NO

s/d PVS MNO

s/d PVS

[Come (que es una locura)].obs ite.

que es una locura

n Prop. Includ.Cons.

n/s n pso

2.1.8 Criterios de análisis estructuralista

En este apartado, se enumeran algunos criterios relevantes para llevar a cabo el análisis estructuralista:

1. La unidad máxima de análisis estructural es la oración y se delimita con corchetes.
2. El análisis se realiza del todo a la parte.
3. Opera de izquierda a derecha.
4. En el análisis, se debe delimitar núcleos que se corresponden con las distintas clases de palabras.
5. El núcleo se identifica con la autonomía de la clase de palabra.
6. El análisis se basa en relaciones de dependencia.
7. Excluye el nivel semántico, el significado, en el análisis.
8. Es exhaustivo; no debe quedar ningún elemento por analizar.
9. Es autoconsecuente y no contradictorio.
10. Es sencillo.
11. Es autónomo y autosuficiente.
12. El modelo es hipotético deductivo.

2.2 Gramática Generativa

Dra. Cecilia Defagó

2.2.1 La concepción del lenguaje de la Gramática Generativa

La Lingüística es una disciplina relativamente joven. Se constituye como tal en los primeros años de 1900, con los planteos que Ferdinand de Saussure (1945) volcó en sus clases y que sus alumnos reprodujeron. En ellas definió el objeto de estudio, la unidad de análisis y la metodología de investigación lingüística. Su concepción de la Lengua como ‘sistemas de opuestos’ habilitó metodológicamente la observación empírica de los hechos de lenguaje que dominó los primeros años, con el Estructuralismo como principal escuela. Después de mediados del siglo XX, cuando algunos teóricos en el área creyeron que la lingüística no podía crecer más, la investigación sobre el lenguaje se vería sacudida con los aportes de Noam Chomsky, quien revisó y redefinió el objeto de estudio y la metodología de investigación, dejando atrás al empirismo y al descriptivismo que caracterizó al Estructuralismo, proponiendo modelos explicativos del funcionamiento mental del lenguaje, adoptando para ello el método hipotético-deductivo.

Chomsky desarrolló modelos teóricos-metodológicos con el fin de dar cuenta del conocimiento intuitivo que los hablantes tienen acerca de su lengua y de explicar la adquisición y el uso creativo (y productivo) que los niños de muy corta edad hacen de ella. Este propósito lo hizo revisar la naturaleza de las lenguas, postulando la necesidad de considerarlas no ya como objetos culturales que se adquieren por medio de procedimientos de dominio general (los que se aplican para cualquier tipo de aprendizaje), sino como la expresión de una capacidad natural: la Facultad del Lenguaje, que es específica de la especie y que involucra procesos cognitivos propios, no compartidos por otros sistemas. Es decir, los recursos cognitivos utilizados en la adquisición de una lengua no intervienen en otros procesos cognitivos, como aprender a sumar, a armar un rompecabezas, o empotrar un objeto dentro de otro como consideraba Piaget (1983).

Esta teoría presenta un cambio de perspectiva para el abordaje del objeto de estudio de la lingüística, deja de describir los aspectos superficiales de las lenguas y las innumerables realizaciones lingüísticas (a las que Chomsky (1986) llamaba Lengua E (externalizada), para indagar sobre los procesos que subyacen a las creaciones lingüísticas y los tipos de información que implican. A través de sus diferentes propuestas especula acerca de cómo debería funcionar la “mente-cerebro” de un hablante para aprender la lengua del entorno en los primeros años de vida, y producir y comprender los ilimitados enunciados lingüísticos posibles. Para explicar esto apeló a la idea de la “infinitud discreta” (Chomsky, 2015); es decir: recursos finitos para realizaciones infinitas.

Chomsky denominó a su objeto de estudio Lengua I (internalizada): el conocimiento intuitivo (implícito) que es producto de la dotación innata que se activa y completa con la información aportada por la/s lengua/s del entorno. Su meta fue estudiar ese sistema, y no las manifestaciones externas del mismo. Este conocimiento se pone de manifiesto en cada expresión lingüística e involucra particularmente al nivel oracional, es a partir de éste que se articulan los otros dos, sonidos y significados, para combinar las palabras y finalmente formar textos. Su propuesta es conocida como Gramática Generativa (GG) puesto que el interés se centra en la explicación de los mecanismos que generan un número ilimitado de enunciados a partir de un conjunto limitado de componentes y reglas de combinación.

En este capítulo nos detendremos en los planteos de Chomsky, especialmente en el modelo de Principios y Parámetros (PyP). Su investigación es de naturaleza teórica y tiene como objetivo principal indagar el funcionamiento cognitivo del lenguaje. Sus aportes no solo alcanzan a la Lingüística sino que impactaron fuertemente en el desarrollo de las demás Ciencias Cognitivas. Sin embargo, nunca tuvo por objetivo desarrollar un modelo de enseñanza de la lengua, y tampoco llegaron sus teorías a las aulas de manera sistemática. No obstante, creemos que su propuesta provee criterios explicativos para abordarla. La transferencia, desde nuestra perspectiva, no tendrá que caer en la simple

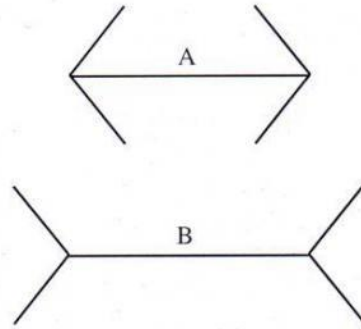
incorporación de nuevos metalenguajes pero con los mismos fines descriptivos y clasificadorios con que se enseñan los contenidos gramaticales en la actualidad; sino, por el contrario, deberá estar guiada por uno de los objetivos fundamentales de los diferentes modelos de la GG: dar cuenta de las intuiciones que los hablantes tienen acerca de su lengua. Por lo tanto, consideramos que el punto de partida es hacer explícitos dichos conocimientos e introducir conceptos y categorías que los expliquen solo cuando sea necesario y siguiendo propósitos de enseñanza específicos.

2.2.2 Los conceptos fundamentales de la GG

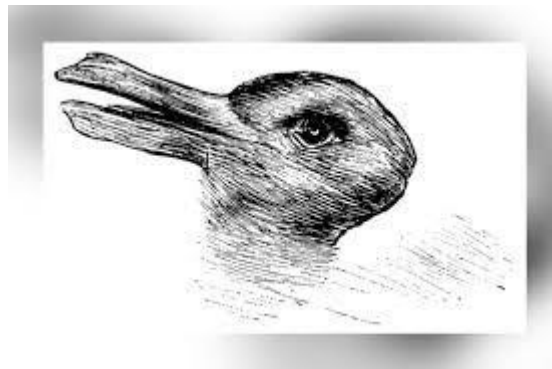
La Gramática Generativa (GG) ya tiene una larga historia. Comenzó con la propuesta de Noam Chomsky a fines de los años '50 y si bien ha pasado por distintos modelos teóricos, las hipótesis fundamentales se han sostenido. Entre ellas, las más importantes y las que más reacciones provocaron tanto en el ámbito disciplinar como extradisciplinar, son la concepción innata del lenguaje y la especificidad del conocimiento lingüístico (tanto en la especie, como en la mente), ambos íntimamente relacionados en sus planteos. Con respecto a este último aspecto, sostiene que el conocimiento lingüístico supone representaciones y procesos propios, no compartidos por otros dominios cognitivos. Esta noción está en las antípodas del conductismo y del constructivismo, y es la base de la propuesta de Howard Gardner (1987) conocida como “inteligencias múltiples”. La idea fundamental es considerar que la mente no funciona de manera holística, sino que las distintas áreas cognitivas tienen desarrollos diferenciados. Asumiendo esta perspectiva, Chomsky distingue entre lenguaje, comunicación y pensamiento, aunque sin desconocer el impacto que cada uno de ellos tiene sobre los otros. Sin embargo, por más que entre los tres exista una relación estrecha, esto no los hace un mismo objeto cognitivo ni epistémico, lo que se ve corroborado por el hecho de que se pueda dañar el lenguaje total (afasia) o parcialmente (afasia de Broca, TEL o anomia) y el individuo puede seguir comunicándose por otros medios y tener un mundo mental productivo.

Si bien Chomsky plantea desde mediados de la década del '60 la especificidad cognitiva del lenguaje (1965), hubo que esperar hasta la década del '80 para que se presentara un modelo de funcionamiento de la mente donde se incluyeran mecanismos de dominio específico. La propuesta fue desarrollada por J. Fodor en *La Modularidad de la mente* (Fodor, 1983). En esa obra, postula tres mecanismos: los “transductores”, que reciben información del medio y la traducen a representaciones mentales que puedan leer el “sistema de entradas” que procesa dicha información. Estos últimos, también conocidos como módulos, son unidades de procesamiento que toman las representaciones aportadas por los transductores y le agregan estructura. Por ejemplo toman una secuencia de unidades léxicas y la organizan sintácticamente. Estos dos procedimientos son de dominio específico. Finalmente, las representaciones organizadas resultado del funcionamiento de los módulos ingresan al “sistema central”, donde recibirán una interpretación producto de cotejar diferentes fuentes de información (memoria de largo plazo, representaciones provistas por otros módulos, etc.).

Mientras que los sistemas de entradas son de dominio específico, automáticos, rápidos, inconscientes, y una vez que empiezan a procesar información no paran hasta terminar, el sistema central es de dominio general, inferencial, lento y gradual. Es en este último donde se asientan nuestras creencias. Nuestras apreciaciones, sin embargo, no pueden intervenir en la manera en que los sistemas de entradas procesan la información. Para explicar el hecho de que nuestras creencias no alteren el funcionamiento automático e inconsciente de los sistemas de entradas, Fodor (1983) apeló a las ilusiones ópticas: podemos saber que dos líneas paralelas tienen el mismo largo, sin embargo, si se le agregan flechas en sus puntas con distintas direcciones, no podemos dejar de ver una más corta que otra:



Tampoco, los sistemas de entradas permiten procesar dos imágenes al mismo tiempo. Aun sabiendo que en la siguiente ilustración podemos encontrar un conejo y un pato, no podemos ver simultáneamente a los dos:



Cuando Chomsky habla de “lenguaje”, sus análisis se circunscriben a las representaciones y procesos cognitivos implicados en el nivel oracional que corresponderían aproximadamente a uno de los sistemas de entrada propuestos por Fodor. Según las propiedades que éste les adjudicaba, además de ser de dominio específico, funcionar automáticamente, sus procesos son inconscientes, y veloces y además, parte de su información se considera innata. Estas características pueden explicar la rápida adquisición del lenguaje y la inconsciencia y automaticidad implicada en la comprensión y producción de enunciados oracionales nuevos.

A nivel de palabra y texto se dan procesos involucrados también en otros ámbitos cognitivos (memoria de largo plazo, razonamiento, inferencias, etc.), de

allí que quedan fuera de la indagación de Chomsky, ya que se centra en los mecanismos y representaciones exclusivas del lenguaje.

Otra de las principales propiedades que la GG le adjudica al lenguaje es la combinatoriedad. Chomsky plantea que lo propio de las lenguas es que sean sistemas combinatorios de unidades discretas. En ese sentido, consideramos que sigue profundamente la tradición saussureana, quien concebía a las lenguas como “sistemas de signos”, aunque haciendo más hincapié en la noción de sistema que en la de signo, ya que estos son compartidos por distintos dominios cognitivos. De allí que la unidad de análisis en que se centra es la oración más que la palabra.

La combinatoriedad de las lenguas humanas permite vehiculizar una de sus propiedades fundamentales: el carácter predicativo. Desde sus primeras propuestas Chomsky destaca particularmente el valor predicativo de las lenguas, y esto es así ya que cuando nos comunicamos lingüísticamente, los seres humanos no solo podemos nombrar cosas o expresar estados de ánimo, sino, fundamentalmente, predicar (Demers, 1990), o sea, decir algo acerca de algo o alguien. Desde el punto de vista comunicativo, son las oraciones y no las palabras la unidad que puede transmitir información predicativa en el intercambio lingüístico, en términos de Pinker (2001), “quién hace qué a quién”. Las palabras aisladas solo recuperan un concepto almacenado en la mente, pero para que haya un mensaje, tiene que haber una combinatoria entre información vieja y nueva, y reconocer de quién se habla y qué se dice, y los portadores de esa información en todas las lenguas son las oraciones. Lo importante, entonces, no es el número de palabras que la forman sino poder identificar esa información. Por ejemplo “*Llegó*”, tiene valor predicativo aun cuando sólo se realice superficialmente una palabra.

Que el lenguaje consista en esta combinatoria permite explicar ciertas patologías, como el TEL (Trastorno Específico del Lenguaje). Los niños afectados por ésta tienen dificultades sólo en la organización gramatical de su lengua, pero no para aprender las palabras. Un niño de 12 años con un coeficiente intelectual de 118 y TEL relata lo que le contó su maestra de la siguiente forma:

“Ayer saltar al río...hum...un zapato nuevo...zapato mojado. Mamá cruzar. Buscando ella al hermano. Ir ella a todas partes...hum...no encontrar a él. Esconder detrás del árbol...hum...muy malo”. En A. Karmiloff-Smith y K. Karmiloff (2005)

Sin embargo, otro de la misma edad, con SW (Síndrome de Williams) y un coeficiente intelectual de 58, narra esto acerca del mismo acontecimiento:

“Ayer, el travieso de tu hermano saltó al río. Era poco profundo. Lo hizo a propósito. ¡Es una estupidez!, ¿no?. Llevaba sus zapatos nuevos completamente mojados y estropeados. Esto exasperó a su mamá. Él sabía que tenía problemas, así que se escondió detrás de un árbol, por lo que ella no lo encontraba...” En A. Karmiloff-Smith y K. Karmiloff (2005)

Estos ejemplos ponen en evidencia la especificidad del lenguaje, ya que, en el primer caso, salvo el lenguaje, las demás capacidades cognitivas están intactas, mientras que en el segundo la situación es opuesta: salvo el lenguaje (específicamente la organización gramatical de las oraciones), las demás capacidades cognitivas están severamente afectadas. Esta diferencia se explica teóricamente a partir de la idea de dominio específico.

Dicha especificidad está íntimamente relacionada para Chomsky (1965, 1988, 1995) con la otra propiedad arriba mencionada: el innatismo. Para la GG el lenguaje es un objeto natural que los sujetos desarrollan sin esfuerzo consciente en los primeros años de vida y de manera tan regular, que todos las personas del planeta adquieren las estructuras sintácticas de las lenguas de su entorno entre los 2 y 5 años, independientemente de la cantidad de estímulo recibido y de las características propias de cada lengua (aislantes, aglutinantes o flexivas, de núcleo inicial o final, ergativas o acusativas, etc.). Cuando todavía son incapaces de atarse los cordones, o de organizar tareas básicas, ya producen y comprenden enunciados

con diferentes grados de complejidad sintáctica. No vamos a profundizar acerca de este concepto, solo aclarar que lo innato en el lenguaje, desde la perspectiva chomskiana, no se basa en estructuras ni en conceptos sino en ciertos patrones relacionales muy abstractos que guían a los niños pequeños a observar determinados aspectos del estímulo, incluso, en algunos casos, completando dichos patrones con información que en el estímulo no está explícita (Pinker 2001, Calvin y Bickerton 2010).

Vale la pena aclarar que la complejidad sintáctica no es parámetro de la complejidad semántica. Un contenido simple puede ser transmitido por estructuras sintácticas complejas (*“Alcanzame la muñeca que está arriba de la heladera”*), mientras que contenidos complejos o abstractos pueden expresarse con estructuras muy simples (*“La nada es”*).

Otro aporte que consideramos fundamental dentro de la propuesta de Chomsky (1965) y con consecuencias importantes en el momento de pensar en su aplicación, es la distinción entre competencia y actuación. La primera representa el conocimiento que los hablantes tienen de su lengua. Éste es en gran medida implícito, es decir, los sujetos no tienen acceso consciente pleno a sus representaciones, contenidos y mecanismos. La segunda es la puesta en uso de dicho conocimiento, es lo observable, las manifestaciones concretas. Desde la concepción chomskiana, la “competencia” corresponde a la “Lengua I (internalizada)”, mientras que la “actuación”, a la “Lengua E (externalizada)” (Chomsky, 1986). La primera atañe a lo que se denomina “gramática mental”, que se actualiza en cada uso de la lengua. Ésta es común a la oralidad y a la escritura y se pone en juego en cada uno de nuestros actos lingüísticos, a pesar de que, en apariencia, puedan ser muy distintos.

La GG se encarga del estudio de la competencia, y consideramos que es ésta la que debe ser objeto de transposición didáctica. Cuando los niños ingresan al colegio, hablan la/s lengua/s de su entorno, a pesar de las diferencias individuales, todos manifiestan competencia gramatical (salvo casos de patologías). Las variaciones observables se dan en la superficie de las lenguas: los sonidos que

desdibujan límites entre morfemas (*nos fuimos-los fuimos, haiga-haya*), el número y tipo de vocablos conocidos (unidades léxicas) y no mucho más. Las estructuras sintácticas, que son invisibles a los ojos y a los oídos, ya están casi plenamente desarrolladas y la ponen en juego en su oralidad. A pesar de las divergencias en la actuación lingüística, la competencia es la misma. Ahora bien, como Chomsky (1986) señala, una cosa es el desarrollo de la competencia lingüística y otra muy distinta es qué hacemos con ella. Ahí ingresan la escolaridad, el entorno y la cultura para moldear el pensamiento y para facilitar (o no) el desarrollo de otras capacidades psicológicas superiores (Vygotsky). Siguiendo los planteos teóricos de la GG pensamos que un camino para la apropiación de nuevos conocimientos, es partir del reconocimiento de dicha competencia y explotarla, no solo para hacer consciente lo implícito sino para utilizarlo para acceder a otros objetos culturales, como la escritura y ciertas formas de textualidad.

2.2.3 Las propuestas de la GG

Desde sus primeras propuestas, Chomsky indaga lo que media entre los sonidos y el significado, es decir, su búsqueda se centra en identificar los procesos y representaciones que intervienen para que a partir de una secuencia sonora interpretemos lo que interpretamos, o al revés, para que a partir de las ideas que queremos transmitir, produzcamos la secuencia sonora que producimos. Si bien, es posible considerar que todos sus postulados indagan el componente cognitivo que permite relacionar sonidos con significados, éste ha sido entendido de diferentes maneras con el paso de los años.

Podemos reconocer tres grandes momentos en el desarrollo de la GG desde la década del sesenta hasta el presente: la Teoría Estándar –TE- (del 65’ al 80’), Principios y Parámetros –PyP- (del 80’ a principios del 2000) y el Programa Minimalista –PM-, que si bien Chomsky lo considera parte del anterior, los cambios introducidos a principios del año 2000 (Chomsky 2002, 2005) lleva analizarlo como una propuesta diferente. La Teoría Estándar explicó el procesamiento del lenguaje

presentando un conjunto de reglas y representaciones, algunas de las cuales debían ser innatas. A pesar de ciertas variaciones que se plantearon para adecuar la teoría a la descripción de enunciados de diferentes lenguas (Teoría Estándar Extendida y Extensión de la Teoría Estándar Extendida), para poder resolver la articulación entre lo innato y lo propio de cada lengua postuló una gran cantidad de reglas y restricciones para su aplicación, cayendo en una maraña conceptual que lo alejó de la posibilidad de aclarar el funcionamiento mental del lenguaje.

El modelo que le siguió es el de Principios y Parámetros (PyP), éste tomó mucho de los aportes conceptuales realizados en la propuesta anterior pero cambió la manera de concebir la organización mental del lenguaje. Reconoció que lo que subyace a los enunciados posibles de las diversas lenguas no podía ser un listado de reglas y representaciones, sino más bien, un grupo limitado de principios muy generales y de naturaleza relacional (más que conceptual), que se podían expresar de distinta forma en cada lengua (parámetros). Estos principios son más abstractos que las reglas propuestas en la TE que operaban secuencialmente aplicándose sobre representaciones. En cambio, en PyP operan conjuntamente, incorporando información semántica relacional y sintáctica, que se va articulando entre sí para construir representaciones. Estos debían ser lo suficientemente abstractos como para explicar el funcionamiento combinatorio de cualquier lengua.

La propuesta de Principios y Parámetros integró los diferentes tipos de información, léxico, funcional y formal que se articulan para construir un enunciado gramatical en dos niveles de representación, que corresponden parcialmente a las Estructuras Profundas y las Estructuras Superficiales postuladas en los modelos anteriores. En PyP habla de Estructuras-P (E-P) y Estructuras-S (E-S), considerando que no son ni tan profundas ni tan superficiales como había planteado en la TE (Chomsky, 1965). Esto es así puesto que desde los años 80' la competencia lingüística está mediada por otra serie de mecanismos cognitivos, alguno de los cuales se producen antes y otros después de su procesamiento. Es decir, PyP no pretende agotar todos los procesos que intervienen en la comprensión y producción de enunciados lingüísticos. Los sistemas propios del procesamiento del lenguaje de

los que se ocupa toman información de otros procedimientos cognitivos (conceptuales, por ejemplo) para realizar sus cálculos y las representaciones resultantes continúan siendo procesadas por otros sistemas cognitivos, que son los que aportarán interpretaciones intencionales y comunicacionales.

Volviendo a los planteos que introdujimos en el apartado anterior, PyP se centra en lo específico del lenguaje, lo que correspondería a un sistema de entrada o módulo (Fodor, 1983), cuyas operaciones solo incumben al lenguaje. El resultado de ese procesamiento aporta representaciones (oracionales) que son reinterpretadas por otros sistemas cognitivos, que le proveerán interpretaciones sonoras (o gestuales, en el caso de las lenguas de señas) y conceptuales e intencionales.

Chomsky (1986, 1988) concibió el funcionamiento interno del lenguaje también en términos modulares, adhiriendo al planteo de Fodor (1983), postulando una serie de subsistemas (roles temáticos, X con barra, Caso, Ligamiento, Rección, etc.) que se iban articulando entre sí durante el procesamiento del lenguaje (comprensión y producción). Cada uno de estos era considerado a su vez como un módulo, con información propia y funcionaban como sistemas de entrada y salida.

PyP tuvo un gran impacto en el ámbito de la lingüística y en el de las teorías del aprendizaje del lenguaje y del funcionamiento de la mente, tanto por las descripciones y explicaciones que ofrecía sobre datos provenientes de diferentes lenguas, como por su consistencia interna. Si bien algunos aspectos se vieron con posterioridad como redundantes (Eguren y Soriano, 2004), se destaca su diseño, particularmente por la sincronización del funcionamiento de los subsistemas, por su complementación y por las restricciones mutuas que se iban imponiendo, sin necesidad de postular reglas o principios *ad hoc* para dar cuenta de la gramaticalidad de las expresiones lingüísticas. A esto se suma el alcance explicativo logrado, ya que no sólo daba cuenta del aprendizaje de las lenguas orales, sino también las de señas, al tiempo que proponía un modelo inédito de interpretación de las patologías del lenguaje, congénitas y adquiridas.

Las E-P están conformadas por tres subsistemas: el lexicón, la teoría de los roles temáticos, y la teoría de la X-barra. Mientras que el primero es un almacén de

memoria de largo plazo, los otros dos son sistemas de procesamiento de información: el segundo procesa información semántica funcional de las unidades léxicas seleccionadas del lexicón, y permite identificar el rol de cada una en la predicación (*quién hizo qué a quién*), el tercero organiza categorialmente dicha información, determinando la formas que adoptarán los sintagmas que la expresen. El lexicón almacena las particularidades sonoras, morfológicas y categoriales de las unidades léxicas. Para que éstas se articulen en un mensaje tienen que tener un rol temático que desempeñar y debe expresarse categorialmente en la estructura formal provista por la X-barra.

La distribución de los roles temáticos es asimétrica: algunas piezas léxicas asignan roles y otras los realizan. Los verbos conjugados en el español corresponden al primer grupo. Señalan los roles temáticos (argumentos) que deben y/o pueden aparecer en el entorno de la predicación. Por ejemplo, en español, los verbos conjugados pueden tener entre tres requerimientos argumentales a ninguno:

1. Dar (conjugado): (agente, tema, destinatario) “*Juan le dio el dinero a los acreedores*”
2. Comprar (conjugado): (agente, tema) “*Juan compró los libros*”
3. Llegar (conjugado): (tema) “*Llegaron los libros*”
4. Llover (conjugado): (-) “*Llueve*”

Como se puede apreciar, los verbos conjugados tienen requerimientos semánticos funcionales que otros sintagmas realizan (en los ejemplos, sintagmas nominales y preposicionales). La información no exigida por los verbos ingresa, en español, a partir de la introducción de adverbios o preposiciones, quienes abren nuevos espacios sintácticos para que se incorpore más información semántica:

5. “*Juan le dio el dinero a los acreedores en el almuerzo*”
6. “*Juan compró los libros a su librero preferido*”
7. “*Llegaron los libros por la noche*”
8. “*Llueve torrencialmente*”

La información léxico-semántica de los roles temáticos se vuelca en sintagmas que se expanden a partir de una categoría. Estos agrupan información en torno a un núcleo: N (Nombre), V (Verbo), A (Adjetivo) o P (Preposición) y a su vez se combinan con el resto de los sintagmas que conforman un enunciado. Lo que desde esta teoría rápidamente se advierte, es que, en una oración, no son las palabras las que se combinan entre sí, sino los sintagmas (Pinker, 2001). Desde muy pequeños los niños captan esto, reconociendo tempranamente cuántas palabras los conforman, aunque los límites entre sintagmas no tienen ninguna marca. Si un niño escucha:

9. *“El hijo de Patricia compró los libros”*

No va a suponer nunca que una interpretación posible de dicho enunciado sea que *Patricia compró los libros*, aunque esa secuencia de palabras se encuentre explícitamente expresada. Este tipo de errores que no cometen nunca los niños permite advertir que ellos tratan a los enunciados como secuencias de sintagmas, más que secuencias de palabras.

Los sintagmas que conforman un enunciado no tienen ningún tipo de marca material (morfemas, u marcas de otro tipo) que indique dónde comienzan y dónde terminan, sin embargo, los niños desde muy temprana edad y sin enseñanza explícita, reconocen sus límites, lo que se pone en evidencia a partir de la interrogación o el uso de pronombres. Estos últimos sirven como indicios sobre la capacidad de analizar enunciados oracionales como secuencias de sintagmas. En los relatos infantiles es posible apreciar secuencias de este tipo:

“Había una vez un príncipe apuesto que conoció a una princesa muy bonita.

Él vivía solo en un castillo muy grande y ella en la aldea cercana...”

En la segunda secuencia se encuentran dos pronombres “él” y “ella” que no reemplazan a “príncipe” y “princesa” como podríamos suponer, sino a los

sintagmas completos y que tienen como núcleo a esos Nombres o sustantivos. Esto es así, ya que de reemplazar solamente a dichas palabras sería posible agregarles complementos o determinantes, sin embargo no se puede decir:

– *Él apuesto vivía.....,*

o

– *ella muy bonita en la aldea cercana....,*

tampoco

– *algún él.....,*

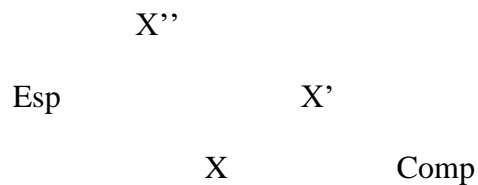
o

– *-la ella.....*

Este conocimiento acerca de lo que reemplaza un pronombre no es enseñado explícitamente por los adultos a los niños, y sorprendentemente ellos no cometen estos errores cuando los utilizan. A pesar de que el sentido común nos indicaría que lo reemplazado es una palabra, los ejemplos como estos muestran que lo sustituido es un constituyente abstracto de la oración: los sintagmas.

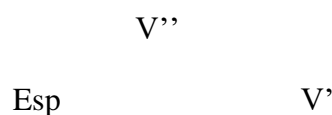
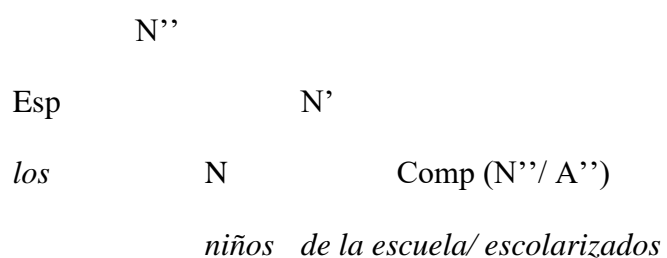
Hasta la década del setenta cada sintagma era descrito independientemente uno de otro e, incluso, se hacía particular hincapié en sus diferencias. Desde las primeras formulaciones de la TE (Chomsky, 1965), se trató de buscar los aspectos comunes en distintos planos de análisis lingüístico. A principios de los 60' se habían identificados los atributos distintivos que conforman los sonidos de todas las lenguas, ese logro se pretendió emular en el plano semántico, especulando acerca de la posibilidad de que detrás del gran número de unidades léxicas existiera un conjunto limitado de rasgos semánticos que combinados entre sí las generara. Sin embargo, no se logró el éxito esperado, y a fines de la década esas investigaciones comenzaron a decaer. En cuanto al aspecto sintáctico, por aquella época apenas se atrevían a conjeturar con la posibilidad de que los sintagmas también fueran generados a partir de un conjunto limitado de rasgos (Chomsky, 1965). No obstante, esa expectativa se alcanzó unos años después, y lo hizo a través

de la Teoría de la X-barra. Ésta permitió tratar a todos los sintagmas de la misma forma, coordinando al núcleo con otros factores en un sistema binario y jerárquico: el resultado da lugar a un componente abstracto (X') que se une nuevamente con otro elemento con el que formará una nueva unidad abstracta que los abarque (y comande) a todos (X'')



La X representa a cualquier categoría, y los sintagmas son entendidos como una estructura jerárquica, de abajo a arriba, el núcleo (X) se combina con un Complemento para formar una unidad abstracta (X'), la que a su vez se une con un especificador para formar el sintagma (X''). X' y X'' son unidades abstractas ya que no pueden ser expresadas a través de ninguna palabra, pero marcan la organización interna y los límites externos de los sintagmas.

Las categorías que pueden ocupar el lugar de X son: Nombre, Verbo, Preposición y Adjetivo (posteriormente se incorporó también Adverbio y Determinante que pueden ir en el espacio de los especificadores).



<i>no</i>	V	Comp (N'')
	<i>compran</i>	<i>libros</i>

P''

Esp	P'	
-	P	Comp (N'')
	<i>de</i>	<i>la escuela</i>

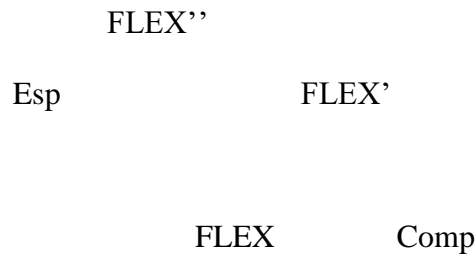
A''

Esp	A'	
<i>muy</i>	A	Comp (P'')
	<i>ágil</i>	<i>de mente</i>

A partir de estos ejemplos, podemos ver la homogeneidad del tratamiento de todas las categorías, destacándose también el carácter jerárquico de su estructura y la recursividad de su ejercicio combinatorio. Estas propiedades ubican a la teoría de la X-Barra como el componente generativo por excelencia. Desde el punto de vista cognitivo, esta homogeneidad fue un importante avance en el desarrollo de una propuesta de funcionamiento del lenguaje psicológicamente realista, por la economía que representa, ya que sólo tenemos que aprender (a partir de los datos de la lengua del entorno) la dirección que asumen los elementos de un sintagma (si el núcleo va al principio o al final) y con eso aprendimos el comportamiento de todos.

Sin embargo, las categorías léxicas que hemos visto hasta ahora no alcanzan para dar cuenta del funcionamiento oracional completo. Podemos ver como un N se combina con P'' y A'', como V y P lo hace con N'' y A con P'' (que a su vez se coordina con N''); pero no se desprende de estas uniones, cómo se realiza la

articulación entre N'' y V'', es decir, entre el sintagma que expresa al sujeto y el que expresa al predicado. Para esta propuesta, esto se logra través de otro tipo de categoría no léxica, sino funcional, a la que se conoce como Flexión y que va a adoptar la misma estructura que los otros sintagmas:



El especificador de Flex es "N'' y el Complemento "V''. De esa manera, se articula un sintagma nominal con uno verbal a través de una categoría que si bien no tiene expresión léxica propia, sí posee rasgos como (tiempo +/-) que se expresan a través de morfemas ligados a otras categorías (el V).

Lexicón, roles temáticos y X-barra componen la información de las estructuras-P. Una de las restricciones más importantes que debe respetar toda derivación de las estructuras-P a las estructuras-S, es que lo exigido en las entradas léxicas se tiene que respetar en todos los niveles de representación. Esto se conoce como el Principio de Proyección. A este se le suma un condicionamiento más, denominado Principio de Proyección Ampliado, y que sostiene que toda expresión tiene Sujeto.

Las E-S aportan nueva información. Si bien en el modelo de PyP de las décadas del 80 y 90 incluyen diferentes tipos de información, nos detendremos especialmente en una: la teoría de Caso. Las otras subteorías o subsistemas propuestos para este nivel de representación (Rección y Ligamiento) resultaron redundantes por lo que en el PM se las eliminó.

La teoría de Caso es la encargada de determinar los lugares de asentamiento de los "N'' introducidos por las entradas léxicas y a los que se ha asignado un rol

temático. Como se desprende de lo que venimos diciendo, para que un enunciado sea considerado por hablantes y oyentes correcto (o gramatical), la información semántica no es suficiente si no están los espacios sintácticos donde pueda realizarse. No alcanza con decir:

10. *“dio dinero acreedores Juan almuerzo”*.

Si bien en esta expresión están presentadas las unidades léxicas que aportan el contenido semántico al enunciado anteriormente presentado (5), sin embargo, la falta de algunos marcadores sintácticos hace que dicha expresión no sea considerada correcta en el español, e incluso, se puede prestar a diferentes interpretaciones, no solo la (5) sino, por ejemplo:

11. *“Los acreedores le dieron dinero a Juan para el almuerzo”*.

o,

12. *“Los acreedores le dieron a Juan por dinero en el almuerzo”*.

En ambos casos, *quienes* dieron fueron *“los acreedores”*, en (11) la cosa dada (o tema) fue *“el dinero”*, el destinatario es *Juan* y la causa *“para el almuerzo”* y en (12) el tema (lo dado) fue *“Juan”*, la razón *“por dinero”* y el momento fue *“a la mañana”*. Las palabras que conforman los núcleos de cada Sintagma Nominal son las mismas, no obstante su contribución al mensaje no lo es. La diferencia la marca el rol o función sintáctica (Caso en términos de la GG) que cada una de ellas cumple.

Para que un N’ pueda ser interpretado sin ambigüedad en una oración tiene que haber alguien que le haya abierto un “espacio sintáctico”, es decir, una función sintáctica, lo que la Gramática Estructural denominaba: Sujeto, Objeto Directo, Objeto Indirecto y Circunstanciales. La GG advierte que detrás de éstas existe información, derivada de otras categorías que permite ubicar a los N’ en determinadas posiciones y solo en esas. Los puestos que puede ocupar un N’ en el

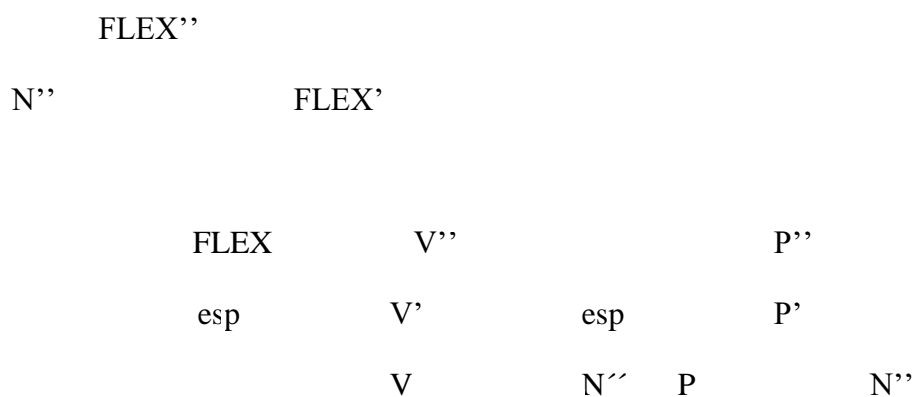
marco de la GG son tres: caso Nominativo, caso Acusativo y caso Oblicuo. La función de los N'' (el caso que adopta) no depende del contenido del N involucrado, sino de los requerimientos sintácticos de otros componentes del enunciado. El Caso Nominativo es habilitado por el rasgo (+t) de Flex. Esto es, cuando un verbo está conjugado, se abre la posibilidad de ingresar información en el N'' ubicado como especificador de FLEX, es decir, correspondería a los Sujetos oracionales. El Caso Acusativo es asignado al N'' por el contenido conceptual del Verbo (rol de tema) y el Caso Oblicuo por P (o a través de P) a todos su Comp N''.

Veamos un ejemplo, si tenemos una expresión que involucra al verbo comprar conjugado (+t):

13. *Comprar (+t): (agente, tema),*

14. *en (P): (locativo)*

El rasgo (+t) prepara el espacio del especificador de Flexión para que se ubique el N'' caso Nominativo, y allí irá a parar el “agente” y la designación del verbo de un “tema” abre la posición de Comp del V para que se disponga un N'' con el caso Acusativo. Si a esto se suma un locativo no exigido por el verbo, entonces la información aportada por el N'' (*Gandhi*) será habilitada por P al asignarle Caso Oblicuo.



Juan	(+t)	--	comprar los libros	--	en	Gandhi
Roles temáticos: agente				tema		
locativo						
Casos: Nominativo				Acusativo		
Oblicuo						

Es el Caso de cada uno de los N'' lo que nos permite reconocer su función. Cada N'' para poder expresarse debe tener un Caso asignado y sólo uno. Esta restricción se conoce como "Filtro de Caso" (Chomsky 1986, 1988). Es decir, no puede aparecer en un enunciado gramatical un N'' que no tenga caso, no se puede decir:

15. *"El hijo María compró los libros la librería esquina"*

Por más que esté la información semántica, falta habilitar a varios de los N'' (*María y la librería de la esquina*), por lo que la expresión es agramatical.

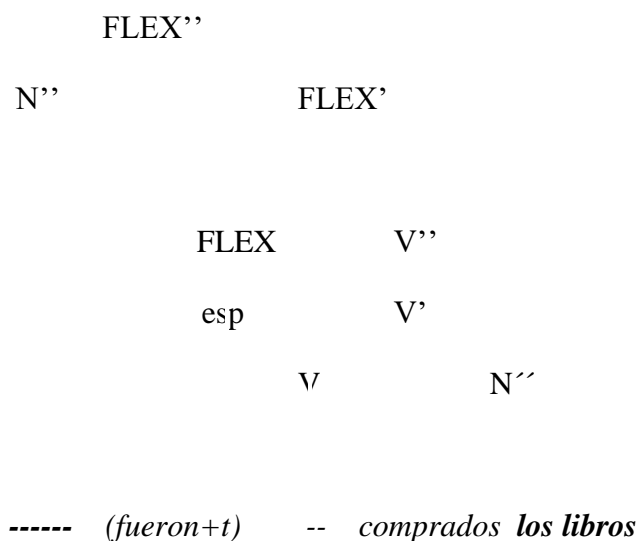
Tanto los "Principios de Proyección" como el "Filtro de Caso" son restricciones importantes que regulan las derivaciones posibles, imponiendo algunos desplazamientos que pueden ocurrir en el paso de un nivel representacional al otro (particularmente de E-P a E-S). Como lo establece el Principio de Proyección, en ningún momento se puede alterar las exigencias de las entradas léxicas, aunque en algunas circunstancias esto signifique que haya que trasladar un elemento de la posición en la que ingresa en la E-P a otra en E-S, para poder realizarse. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, con la oración pasiva.

Existe una diferencia importante en el tratamiento de las oraciones pasivas en la TE y la de PyP que da cuenta del cambio de concepción de funcionamiento mental del lenguaje. En la primera, la este tipo de oración se encontraba en la Estructura Superficial (no en la Profunda) derivada de una oración activa ubicada en la Estructura Profunda sobre la que se aplicaban reglas de Transformación

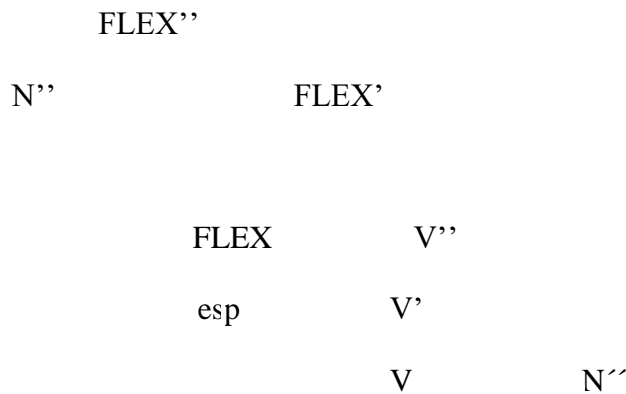
(Chomsky, 1965). Estas se usaban por razones externas a los requerimientos léxicos y sintácticos de las unidades léxicas, eran *ad hoc*. Además, se aplicaban sobre una estructura oracional completa, ejecutando cambios para obtener otra estructura oracional completa.

En PyP la entrada léxica de una expresión pasiva es diferente a la de una activa (Chomsky, 1988). Un enunciado como “*Los libros fueron comprados*” se interpreta como producto de la derivación de dos niveles de representación, intermediados por la aplicación obligatoria (en este caso) de la regla “Desplácese N’”. El participio verbal (“*comprados*”) brinda únicamente información semántica referida al tema (o paciente), sin embargo, por no ser un verbo conjugado, no lo hace ni sobre el agente de la acción, ni sobre Caso, por lo que no puede atribuir Caso Acusativo a su argumento (tema). Por otro lado, el auxiliar aporta el rasgo (+t) a FLEX, lo que habilita el Caso Nominativo para que se pueda ocupar la posición del especificador de FLEX, aunque ningún componente asigna rol de agente. En otras palabras, las entradas léxicas introducen información acerca de un rol temático (tema) para el cual no hay Caso asignado, pero por otro lado está habilitada la posición de especificador de Flexión, es decir, Caso Nominativo, pero no sólo hay un rol temático requerido en las entradas léxicas. Si volcamos esto a las descripciones arbóreas, el resultado será:

E-P



E-S



los libros (fueron+t) -- comprados h (N'')

El desplazamiento está motivado por el hecho de que el argumento (tema), asignado por el participio verbal, no tiene lugar sintáctico (o Caso) donde asentarse en la E-S, al tiempo que existe un lugar sintáctico habilitado, en el esp. de FLEX, que no posee ninguna información. El participio pasivo (como cualquier verbo no conjugado) puede señalar rol temático a su complemento, pero no abrir o habilitar espacios sintácticos (Caso Acusativo), debido a lo cual el argumento “tema” designado, para poder expresarse tiene que encontrar un sitio sintáctico disponible, en este ejemplo particular sería el del Caso Nominativo, por lo que se debe desplazar allí. De esta manera se puede observar que los desplazamientos no son caprichosos, ni afectan una estructura oracional completa, sino que son producto de la interacción de la información ingresada por las entradas léxicas, los roles temáticos y los mecanismos de cómputo de la X-barra y Caso.

Si bien un desplazamiento deja espacios vacíos, éstos no pueden llenarse con otra información, por ejemplo, no puedo decir: “*Los libros fueron comprados las estanterías*”*. De allí que se consideró que en el lugar donde se iniciaba quedaba una “huella” (en el ejemplo, en el complemento de V), por lo que ningún otro elemento podía ocuparlo. Ésta se relaciona con el componente desplazado compartiendo la información de rol temático.

Uno de los cambios entre PyP y el PM está en el carácter representacional del primero y derivacional del segundo. Esta diferencia va a afectar el reconocimiento de las “huellas” como una propiedad de la gramática. Su inclusión en PyP procede de dos razones: por un lado, porque plantea dos niveles de representación, uno correspondientes a la E-P y otro a las E-S, y por otro, porque postula el Principio de Proyección que, como ya mencionamos, supone que en cada nivel (E-P y E-S) debe estar representada “toda la información incluida en las entradas léxicas”. Como consecuencia de esto, por ejemplo en el caso de la pasiva, el rol temático asignado por *comprados*, y expresado en la E-P como complemento de V, se mueve a N’ (esp. de FLEX) para encontrar un espacio con caso asignado y sin información. Así entendido el desplazamiento, quedaría la primera posición vacía; sin embargo, y como en ese lugar no se puede colocar ninguna otra información, se postula la noción de “huella”. Si bien esta desaparece en el PM, existe un conocimiento intuitivo acerca de cuándo un componente no se ubica en su lugar original (por las razones que fuera). Este tipo de intuición sirve para ilustrar el hecho de que la gramática es algo que ocurre en la mente de los hablantes de una lengua y no en las lenguas.

El PM no es representacional, sino derivacional, es decir, que la información de las entradas léxicas se va situando en las posiciones que se generan a través de la función Ensamble (ver más adelante) según los rasgos con las que se asocia. Para esta propuesta, en el ejemplo de pasiva visto, “*los libros*” nunca tuvieron un Caso asignado, por lo que la posición postverbal no está habilitada, de allí que siga su recorrido por el árbol buscando un lugar de asentamiento. Desde esta interpretación, la información de las entradas léxicas fluyen por un árbol que crece a medida que esta ingresa, por lo tanto, no hay distinción entre E-P y E-S, debido a lo cual se torna irrelevante la noción de “huella”. Vale la pena advertir que las razones de eliminarla en PM ya están presentes en PyP, puesto que, si bien el N’ (“*los libros*”) se desplaza a una posición preverbal, desde otra postverbal, el espacio que ahí queda nunca estuvo habilitado para que se ubique un Caso o función sintáctica.

Además de este tipo de desplazamiento, se propuso otro al que se lo relacionó en PyP con la “huella Qu”, propia de las construcciones interrogativas y de las relativas, que comparten con el elemento desplazado no solo la información de rol temático sino también de Caso, lo que se pone de manifiesto por el tipo de pronombre interrogativo (o relativo, en caso de tratarse de una subordinada) con que se asocia:

COMPL'				
COMPL	FLEX''			
Quién	N''	FLEX'		
Qué	FLEX	V''	P'', ⁴⁰	
Dónde	esp	V'		
		V	N''	

h Qu (+t) -- comprar h Qu

Roles temáticos: agente	tema
locativo	
Casos: Nominativo	Acusativo
Oblicuo	

Como decíamos en el 2º apartado, la GG pretende describir o explicar lo que media entre sonido y significado; y en PyP se plantea dos niveles de representación que intermedian entre estos: E-P y E-S. Cada uno supone que se debe completar para pasar al otro, desplazamientos mediante, en caso de que sean necesarios. Las representaciones obtenidas en E-S serán interpretadas como una

⁴⁰ Mientras que los requerimientos temáticos y sintácticos de V los derivamos como una rama de V', ubicamos a la información no exigida (Adjuntos o periféricos) con V'' para marcar la diferencia. La estrategia es solo descriptiva.

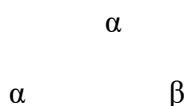
secuencia de sonidos, por un lado, y se les asignará una interpretación semántica, por otro. La Forma Fonética y la Forma Lógica refieren de manera abstracta las representaciones del sonido y el significado respectivamente.

		Lexicón	
	E-P	Teoría de los roles temáticos	
		Teoría de la X-barra	
Desplácese N, Qu		Teoría de Caso	
	L-S	(Rección y Ligamiento)	
Forma Fonética			Forma Lógica

Si bien hemos mencionado algunas de las diferencias entre PyP y el PM, este segundo surge como un programa de investigación a desarrollarse dentro del marco del primero, aunque sus planteos fueron alejándose de los supuestos originales, introduciendo cambios profundos acerca de la concepción misma de la naturaleza biológica y cognitiva del lenguaje (Longa y Lorenzo, 2009). El PM nace a partir de la indagación de cuál sería el diseño “cognitivo” o funcional perfecto del lenguaje, la respuesta que fueron dando los llevó a revisar la concepción “biológica” del lenguaje, la que no había variado desde la Teoría Estándar (Lenneberg, 1985). Si bien PyP responde muy explicativamente acerca de la adquisición del lenguaje, la carga de innatismo que postulaba y la información redundante que presentaba (y de la que fuimos hablando a lo largo del capítulo), lo persuadió de replantear la propuesta buscando disminuir lo más posible dicha carga. A esto se suma las modificaciones que se desarrollaron en el ámbito de las teorías de la evolución, y que el PM trató de integrar, lo que implicó un desplazamiento del interés del aprendizaje al aspecto evolutivo y biológico del lenguaje.

Para responder acerca de cuál sería el diseño perfecto del lenguaje humano (Chomsky, 1995), plantearon desarrollar un modelo que involucrara el menor número de elementos posibles entre el sonido y el significado. Por lo tanto, la reducción debía hacerse en el componente sintáctico. Si bien las primeras versiones del PM no introdujeron mayores cambios en el modelo PyP, en la primera década del siglo XXI se dio un giro drástico (Chomsky 2002, 2004). Hasta ese momento los factores que intervenían en el desarrollo del lenguaje eran dos: la dotación genética y los estímulos del entorno. Estos últimos disparaban o activaban los principios lingüísticos que poseemos biológicamente. El contacto de estos componentes debía ocurrir durante el período crítico y para explicar su desarrollo se postuló una fuerte carga innata.

El Programa Minimalista, como mencionamos anteriormente, propone no ya un modelo representacional (como PyP), sino uno derivacional. Los dos niveles de representación de PyP se transforman en uno, producto de la aplicación del llamado “Sistemas de Cómputos”. Cada pieza léxica ingresa al lexicón (o “Numeración”) con un conjunto de rasgos que no solo identifican sus particularidades sonoras, morfológicas, semánticas y categoriales, sino también que introducen información relacional acerca de su “rol temático” y “caso”. Ésta se deriva al Sistema de Cómputos, donde se organiza, jerárquica y recursivamente, en una combinatoria del estilo X-barra simplificada, llamada ahora “Ensamble”, interpretada como:



En este modelo, la información va fluyendo, subiendo por el árbol, de abajo –arriba, desde β a α , desde los componentes más incrustados a posiciones superiores. La descripción estructural (representación oracional) que se obtiene de esa derivación es reinterpretada por otros sistemas cognitivos, que reemplazan a la Forma Fonética y a la Forma Lógica: el sistema Articulatorio-Perceptual y el Intencional-Conceptual respectivamente. El primero corresponde a los sistemas cognitivos encargados del procesamiento de la información sonora y articuladora,

mientras que el segundo atañe a los que se ocupan del procesamiento semántico-pragmático de los mensajes. Es decir, en PM estos sistemas son claramente extralingüísticos, lo que no estaba claro en el PyP.

El modelo general de PM sería

NUMERACIÓN

SISTEMAS DE CÓMPUTOS (Ensamble)

SIST. ARTICULARIO-PERCEPTUAL INTENCIONAL	SIST.	CONCEPTUAL
---	-------	------------

Uno de los principales cambios introducidos en el PM es el abandono de los dos niveles de representación que caracterizaron a la teoría desde su surgimiento en la década del 60': Estructuras Profundas y Estructuras Superficiales, en el marco de la TE, y Estructuras-P y Estructuras -S, en PyP, postulando un único nivel producto de la labor realizada por el Sistema de Cómputo. A esta modificación que consideramos de orden metodológico, se suma otra de carácter ontológico, y que afecta a uno de los principios fundamentales de las propuestas de Chomsky: el innatismo del lenguaje.

Según la nueva visión de Chomsky (2005), para el desarrollo del lenguaje humano, desde una perspectiva ontogenética, intervienen tres tipos de factores:

1. Una base genética, común a toda la especie, que es la que permite interpretar hechos del entorno como experiencia lingüística.
2. La experiencia.
3. Principios no específicos a la facultad del lenguaje.

Durante la primera década del dos mil se realizan diferentes propuestas que tienen como objetivo disminuir lo más posible el componente innato (Chomsky

(2002, 2004 y 2005)), quitan protagonismo al primer factor e introducen y priorizan el tercero. Este último incluye dos subtipos de principios:

- a) principios de análisis de datos que pueden ser usados tanto en la adquisición del lenguaje como en otros dominios cognitivos
- b) principios de la arquitectura estructural y restricciones del desarrollo que actúan sobre un amplio rango de formas orgánicas, los que incluyen principios de eficiencia computacional que tienen particular significancia en sistemas de cómputos tales como el lenguaje.

Desde esta perspectiva, gran parte del desarrollo del lenguaje se debe a la organización de los estímulos lingüísticos a partir de principios computacionales generales. Quedando pocas propiedades consideradas innatas y específicas del lenguaje (por ejemplo, Unir y la recursividad). Este marco explicativo brindó a la teoría de nuevos elementos para avanzar en la interpretación de lo que hasta una década atrás era un misterio: la evolución del lenguaje, ya que disminuye considerablemente la carga genética y apela a principios generales de adaptación y autoorganización (propios de los sistemas dinámicos) que no son ni específicos del lenguaje ni de la especie, aunque sí pueden ser innatos.

El PM supone que, desde la decisión de qué se va a decir hasta la producción propiamente dicha, intervienen varios sistemas cognitivos:

- a) Extralingüístico: el sistema intencional-conceptual →
- b) Lingüísticos: la numeración → el sistema de cómputos →
- c) Extralingüísticos: sistema articulatorio

Y desde la percepción hasta la comprensión de los enunciados lingüísticos, el camino es el inverso. Como se puede apreciar, la GG da cuenta de parte de ese proceso. La adjudicación de la intencionalidad de un mensaje o la selección de la secuencia de fonos que van a articularse, corresponden a otros sistemas cognitivos que no intervienen solo con el lenguaje. Por ejemplo, se puede expresar a través de gestos, sin la participación del lenguaje. La articulación de fonos se produce para

cantar canciones en una lengua desconocida, o pegar gritos para alertar a alguien. Solo podemos hablar de “lenguaje” cuando (b) está entre (a) y (c), cuando sonido y significado están mediados por dichos procesos específicos. Esta interpretación nos permite explicar ciertas patologías que afectan concretamente al Lenguaje, como el Trastorno Específico del Lenguaje visto en el apartado (2), o la afasia de Broca. En ambos casos, lo perjudicado no es la capacidad de producir o comprender sonidos articulados, ni las competencias semánticas que les permiten a los individuos poseer pensamientos y resolver problemas, ni la producción de palabras. Lo alterado es la posibilidad de unir gramaticalmente las palabras para elaborar oraciones. Según algunos investigadores (Grodzinsky, 2013), los individuos producen secuencias donde se combinan palabras, pero no sintagmas. A través de estas patologías se puede apreciar con más claridad lo que media entre el sonido y el significado, es decir, lo que hemos estado desarrollando a lo largo de todo este capítulo. Aunque más que hablar de sonido y significado, deberíamos hablar de significante y significado, para incluir a las lenguas de señas, cuyo estatus de “lenguas” (Stokoe, 1978) encuentra en la GG el marco teórico que las justifica.

2.2.4 Conclusión

A lo largo de este capítulo presentamos de manera sintética los principales aportes de la GG, particularmente consideramos que la concepción del lenguaje como un objeto natural y mental introdujo cambios radicales en su conceptualización, que permitieron explicar el desarrollo, adquisición y patologías del lenguaje. Los aportes de la GG tienen trascendencia interdisciplinaria, de allí que el alcance explicativo no solo se evalúe lingüística sino también extralingüísticamente. Las explicaciones y descripciones realizadas en sus diferentes modelos se deben cotejar con datos aportados desde otros ámbitos de investigación tanto empírica (desarrollo del lenguaje oral y de señas, patologías o trastornos del lenguaje), como teórica (neuropsicología, filosofía de la mente y del lenguaje, antropología lingüística, teorías de la evolución, etc.).

Las propuestas de Chomsky permitieron profundizar la distinción conceptual, epistémica y metodológica entre lenguaje, comunicación y pensamiento. La discriminación de procesos y propiedades entre estas tres nociones tuvo impacto en ámbitos como la etología, diferenciando cualitativamente los sistemas de comunicación animal de los sistemas lingüísticos humanos; la neuropsicología, aportando explicaciones al funcionamiento mental del lenguaje (lo que permitió comprender el alcance de patologías como los síndromes como el del espectro autista, o el síndrome de Williams, que afectan la comunicación o la posibilidad de la elaboración de pensamientos abstractos); e incluso, amplió el alcance descriptivo y explicativo de la misma Lingüística al presentar modelos cognitivos del lenguaje que contemplan lo anterior, junto con expresiones lingüísticas no reconocidas hasta pocas décadas atrás, como las Lenguas de señas.

Otro de los aspectos que ilumina la indagación de la GG es el carácter multifacético del lenguaje y la imposibilidad de abordarlo todo desde una única perspectiva. Si bien conocer una lengua supone que sepamos cómo relacionar un conjunto de sonidos a un significado, no son esos los aspectos abordados por esta perspectiva, sino que se centra en el sistema que media entre los dos. Ese sistema abarca al plano oracional, por lo que también deja afuera del alcance de sus explicaciones lo referido al ámbito de la palabra y al de los textos. Estas discriminaciones permitieron al análisis abordar la complejidad propia de las lenguas a partir de la distinción de los diferentes componentes que las integran y de las relaciones que se establecen entre ellos.

Finalmente, queremos destacar un hecho fundamental sobre el que la GG hecha luz: las gramáticas de las lenguas humanas son objetos cognitivos más que culturales, se encuentran en la mente de los hablantes, más que en los estímulos que lo rodean. Su desarrollo depende de la interacción del estímulo lingüístico del entorno con la cierta dotación innata y específica del lenguaje. Lo que varía de individuo en individuo, cultural y socialmente, no es lo que traemos como especie, sino lo que hacemos con esa capacidad: los pensamientos y actos comunicativos que podemos llegar a elaborar. El lenguaje, más particularmente, la gramática está

en la bisagra entre el mundo mental y el social, el natural y el cultural, y entre los procesos de dominio específico y los de dominio general. Si bien la GG sólo se encarga del primer componente de cada uno de esos pares dicotómicos, sin ellos, no hay lenguaje. Es la condición necesaria para su existencia, aunque está lejos de agotar los infinitos productos lingüísticos, su interés se centra en los procesos específicos que los hacen posible.

2.3 Gramática Sistémico Funcional

Prof. Pastore, Bárbara

Daniela Asfura⁴¹

2.3.1 Breve recorrido histórico

Desde el comienzo de la antigüedad, el lenguaje y sus manifestaciones han sido uno de los temas privilegiados y constantes de la reflexión humana a partir de distintas miradas y disciplinas. La larga trayectoria determina, en el siglo XIX, el nacimiento de la lingüística como ciencia al empezar a emplearse los primeros métodos científicos al estudio de las lenguas. Estos primeros estudios sistemáticos son el inicio para el desarrollo de nuevas formulaciones teóricas, métodos y programas inspirados en las teorías contemporáneas del lenguaje.

El siguiente capítulo tiene por objetivo presentar las principales formulaciones del modelo de la Gramática Sistémico Funcional (GSF). Esta propuesta, enmarcada en la Lingüística Sistémico-Funcional, comenzó a desarrollarse en Gran Bretaña, a principios de los años sesenta, con la obra “Gramática Funcional Sistémica” de Michael Halliday (1994), donde desarrolla conceptos partiendo de los propuestos por su maestro Firth (1957). Se trata de una corriente que se ha caracterizado por la variedad de modelos y enfoques, como así también por integrantes y autores. En otras palabras, a partir de la publicación de la obra fundacional, diversos discípulos han realizado considerables avances y aportes al desarrollo de la teoría.

“[...] se reserva la denominación de lingüística funcional a un grupo de modelos lingüísticos, que aparecen en Europa y en América a finales de los años 60, ocupados en el desarrollo de estudios de tipología lingüística y de

⁴¹ Colaboradoras: Estefanía Colusso Walker; Dianela Dadone.

gramáticas de base oracional cuyo antecedente es el estructuralismo funcionalista.” (Cabré y Lorente, 2003, p.10)

Respecto de vertientes y antecedentes del Funcionalismo, Cabré y Lorente (2003) precisan que pueden destacarse el Funcionalismo europeo y americano, cada uno con sus correspondientes autores, ideas y formulaciones.

El Funcionalismo norteamericano puede ser dividido en dos grandes corrientes. Por un lado, se encuentra la denominada Gramática Funcional Tipológica, de carácter interlingüístico, que busca generalizaciones que permitan establecer tipos lingüísticos a través de la contrastación empírica. En efecto, esta línea y sus autores toman de referencia los estudios de Joseph H. Greenberg (1968), en los que busca la formulación de universales de carácter sintáctico a partir del análisis de treinta lenguas. Entre los investigadores más representativos y destacados por sus aportes se encuentran Charles Li (1977), Talmy Givón (1979) y William Croft (1991).

Charles Li (1977), considerando los resultados de Greenberg, buscó la motivación funcional de los universales lingüísticos identificados y entiende las nociones de topicalización y focalización como variaciones lingüísticas que transmiten información motivadas por la adaptación a la intención comunicativa del hablante. Asimismo, se posiciona a favor la integración de las nociones de sincronía y diacronía al estudio de las lenguas.

Ahora bien, sobre Givón (1979), se puede destacar su alejamiento de algunos principios y razonamientos del estructuralismo, para plantear un acercamiento a las funciones semánticas y pragmáticas a las estructuras, como así también a la redefinición del concepto de competencia comunicativa de Hymes (1971), por medio de la introducción del criterio de adaptación.

Por otro lado, la otra corriente, asumida por William Croft (1991) y también perteneciente al funcionalismo norteamericano se caracteriza por la formulación de propuestas de modelos gramaticales alternativos a la Gramática Generativa. Al

respecto, se reconocen especialmente dos autores, William A. Foley y Robert D. Van Valin, quienes consideran que las estructuras son dirigidas por funciones semánticas y pragmáticas. Por consiguiente, estos autores construyen un modelo gramatical sintactista, que converge en la denominada Gramática del Papel y la Referencia en la que resaltan los papeles semánticos y la capacidad referencial de los sintagmas nominales.

En lo que respecta al funcionalismo europeo, los autores más representativos son Halliday (1998) y Dik (1978). Sobre el primero, se puede decir que se trata de un lingüista inglés, distinguido por haber desarrollado una teoría gramatical conocida como lo es la Gramática Sistémica Funcional. La propuesta teórica de Halliday (1998) implica el cuestionamiento de las teorías de dos grandes lingüistas, Ferdinand de Saussure y William Labov, puesto que ninguno de los dos permitía un estudio acabado del binarismo lengua/habla; o era la opción sistémica (lengua) o la opción funcional (habla). Halliday (1998) plantea la discusión al respecto y profundiza sobre un nuevo modelo para el estudio del lenguaje en el que integra el componente sociocultural como clave en su comprensión. Es decir, formula una teoría del lenguaje ubicada dentro de la semiótica social. En cuanto que sistema social, el lenguaje posee dos tipos de variación: la de los hablantes y la del registro lingüístico, siendo este último el que permite ordenar las funciones universales del lenguaje con los aspectos concretos de las situaciones comunicativas. Así, el lenguaje deja de ser considerado un conjunto de reglas sino un discurso caracterizado como intercambio de significados en contextos interpersonales.

Por otra parte, vale destacar que la GSF de Halliday presenta diferentes desarrollos desde sus inicios hasta la actualidad.

A fines de los '50, desarrolla la Gramática de Escalas y Categorías, un modelo de descripción lingüística, fundado en las ideas de Firth, del cual fue discípulo. Las unidades están organizadas jerárquicamente en escalas de acuerdo con la posición que ocupan en el sistema, debido a que considera a éste como un conjunto de opciones para cada posición. Sin embargo, a finales de los años 60 y

principios de los 70, inclina su trabajo hacia la llamada Gramática Sistémica en la que la noción anterior de sistema es reemplazada por la idea de red de sistemas, donde las opciones son realizadas de manera simultánea. Finalmente, a partir de los '80, formula un nuevo modelo denominado Gramática Funcional donde, a partir de datos de la lengua inglesa, presenta en detalle el funcionamiento de la gramática que se ocupa del empalme entre las opciones dadas, desde los componentes ideacional e interpersonal, para la construcción del mensaje, mediante la función textual.

Simultáneamente, emerge otro representante del funcionalismo europeo, Simon Dik (1978), cuyos antecedentes se encuentran en los postulados del Círculo de Praga y en las nociones de dinamicidad tomadas de Martinet y Coseriu. Algunas ideas provenientes del Círculo de Praga que influyen significativamente en el nuevo funcionalismo son:

- Las estructuras fonológicas, gramaticales y semánticas del lenguaje están establecidas por las funciones que efectúan en las comunidades en las que son utilizadas. Es decir, las funciones delimitan a los diversos niveles estructurales.
- Relevancia del aspecto funcional por sobre otro tipo de análisis.
- Distinción entre la noción de estructura oracional y la de enunciado con función comunicativa.
- Las oraciones presentan una estructuración de progresión informativa; sus componentes se organizan sobre las nociones de tema y rema.

En cuanto al aporte de Martinet y Coseriu al modelo funcional de Dik, se evidencia en la propia caracterización del objeto en término de 'dinamismo: "Para ambos, la lengua no es un producto sino un proceso continuo de adaptación a las necesidades comunicativas de los hablantes [...]" (Cabré y Lorente, 2003, p.12).

Dik plantea en su tesis doctoral de 1968 la necesidad de considerar argumentos semánticos en las funciones gramaticales "y pone en entredicho que las funciones gramaticales puedan ser explicadas exclusivamente por relaciones de configuración estructural, además de plantear otro tipo de inconsistencias en los

mecanismos formales, utilizados en el modelo generativo del momento” (Cabré y Lorente, 2003, p.16). Sin embargo, con la teoría de Chomsky comparte el considerar la gramática como parte de la Psicología Cognitiva. En cuanto a su gramática, Dik (1978) se basa en la noción de competencia comunicativa de Hymes (1971), que añade a la competencia gramatical la pragmática. De esta forma, Dik propone una gramática oracional que busca describir y explicar los hechos del lenguaje a partir de criterios de adecuación pragmática, psicológica y tipológica.

Con la evolución del modelo en los años 80 y 90, desarrolla la Teoría de los Términos basada en la dicotomía predicado-término. El autor se encuentra en una situación de síntesis próxima tanto a los modelos formalistas como a la lingüística cognitiva por lo que su modelo se presenta “como un marco teórico potente para dar cuenta de los factores que guían el uso del lenguaje por parte de los hablantes, a partir de un sistema gramatical formal, de naturaleza semántica, desarrollado en el cerebro mediante la competencia comunicativa” (Cabré y Lorente, 2003, p. 17).

En los últimos años se han hecho presentes algunas propuestas con ideas acerca de cómo incorporar la dimensión textual al modelo de Dik. Así Teun Van Dijk (1999, 2000) expone algunas ideas programáticas, que según él tiene dos vertientes: una lingüística, centrada en el estudio de las relaciones gramaticales y funcionales observables en las estructuras y estrategias textuales; y una interdisciplinar, más amplia, que analizaría las relaciones funcionales de dichas estructuras textuales con estructuras contextuales de tipo cognitivo, cooperativo, social y cultural.

Van Dijk (1999, 2000) representa, así, una contribución externa que viene a completar las ideas de Dik; sin embargo, no tiene en cuenta algunos principios y restricciones de la gramática funcional. Lo que Van Dijk propone no afecta a la estructuración formal de las cláusulas o del texto, por lo que estaría más relacionado con la pragmática que con la teoría gramatical como la concibe Dik, ya que plantea estudiar las relaciones entre las cláusulas de un texto en términos de tres tipos de funciones textuales de naturaleza: semántica, retórica y pragmática.

Van Dijk (2011) también presenta una crítica sobre la manera en que la Lingüística Sistémico Funcional toma en consideración al contexto, concepto que considera inadecuado, porque es confuso y carece de un análisis sistemático y explícito de las estructuras relevantes de las situaciones comunicativas, que conlleva a otras nociones pertenecientes a registro, género. Además, supone que el problema radica en que la Lingüística Sistémico Funcional fue originalmente una gramática de la cláusula, de manera que las estructuras del texto y del discurso no han logrado integrarse bien a ella.

En resumen, es posible afirmar que estas diferentes líneas y corrientes con sus respectivos autores y aportes han contribuido al modelo sistémico funcional de un modo significativo, lo que da cuenta de un amplio abanico de posibilidades que se actualiza y se renueva constantemente.

2.3.2 Principios del modelo sistémico funcional

Los diversos modelos y propuestas que conforman esta línea de estudio comparten la idea de que las situaciones comunicativas determinan los significados, por lo que el lenguaje está pragmáticamente motivado. En consecuencia, buscan dar cuenta del lenguaje como fenómeno social a partir de la descripción desde el estudio de situaciones comunicativas reales y concretas.

“La orientación principal de los modelos integrados en el funcionalismo es la descripción y la explicación de los hechos lingüísticos, dentro de un marco teórico más amplio que explique el fenómeno de la comunicación social. [...] de dar cuenta del lenguaje como fenómeno social.” (Cabré y Lorente, 2003, p.12)

Desde el punto de vista teórico, siguiendo a Cabré y Lorente (2003), el funcionalismo se rige por los siguientes principios:

- Existe una función primordial del lenguaje y es la de comunicación.
- Coexiste una motivación pragmática, es decir, social que determina el significado. Por lo tanto, el lenguaje se ve condicionado por el contexto.
- La restricción pragmática del significado determina a las estructuras de las lenguas particulares.
- Existe una relación entre los universales lingüísticos y las funciones del lenguaje.
- Hablar de lenguaje supone hablar de dinamismo; el lenguaje es considerado un proceso.
- El control externo de los actos comunicativos explica la variación lingüística. (Cabré y Lorente, 2003, p.13)
- En relación a la metodología, los modelos funcionalistas sostienen los siguientes postulados:
 - a. La gramática es la que vincula el lenguaje como estructura, las necesidades o propósitos y las situaciones comunicativas.
 - b. La semántica, por su condicionamiento pragmático, se ubicará en el centro de las descripciones y explicaciones sobre los hechos lingüísticos.
 - c. El fenómeno lingüístico no puede ser estudiado desde una perspectiva excluyente - sincrónica o diacrónica- sino en su vinculación.
 - d. Los datos que deben sustentar los estudios lingüísticos deben provenir de una actuación lingüística real y no de abstracciones.
 - e. Las generalizaciones sobre el lenguaje deben realizarse exclusivamente sobre la base del análisis contrastivo de una gran cantidad de lenguas tipológicamente diferentes.

2.3.3 Concepción de Lenguaje y Lengua: aspectos metodológicos y epistemológicos en la Lingüística Sistemico-Funcional de Halliday

La Gramática Sistémico Funcional es un modelo gramatical con orientación funcional, es decir, bajo el paradigma epistemológico funcionalista. Se trata de una teoría empirista que selecciona un tipo de explicación funcional, con prioridad de la adecuación descriptivo-explicativa (Supisiche, 2015, p. 27-28).

Halliday (1982) sostiene que el objeto lingüístico debe ser examinado teniendo en cuenta tres potenciales del hombre: a) un potencial de conducta, condicionado por el contexto cultural, por los modos de ser y actuar y por los hábitos de la sociedad; b) un potencial de significado, condicionado por las funciones que cumple en diferentes contextos situacionales; y c) un potencial lingüístico, condicionado por la estructura de la lengua que se habla. El lenguaje es un medio o vehículo de transmisión de cultura, proceso que se da en ámbitos socializadores críticos como la familia y el aprendizaje sistemático, en los que es central la interacción comunicativa y depende de la cultura, de la cual es producto. El principal objeto de estudio es el habla social, como realización lingüística concreta por parte de una comunidad. El lenguaje siempre supone funciones específicas, expresadas por medio de formas lingüísticas y los hablantes realizan elecciones lingüísticas, siempre sistemáticas (Halliday, 1975; Halliday y Hassan, 1985; Halliday y Matthiessen, 2004). Este enfoque trata de conciliar la forma y la función lingüística, apuntando a explicar cada una de las unidades que conforman el sistema lingüístico.

Un punto central de esta línea está constituido por la delimitación del lenguaje como 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. La Gramática Sistémica Funcional es una teoría del significado como elección, como una red de opciones interconectadas. (Halliday y Hassan, 1985, XIV).

Esta línea busca captar el significado lingüístico, reconociendo la función de los ítems de una estructura. Si la gramática es un sistema de comunicación para construir e intercambiar significados, es central en este enfoque tener en cuenta la forma en los significados y los significados en las formas. En síntesis, niega la

posibilidad de excluir el abordaje gramatical, tanto en un modelo lingüístico como en la enseñanza, ya que la gramática 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 lengua⁴².

En virtud de las delimitaciones que presenta esta escuela, será necesario, entonces, definir y precisar las determinaciones que suponen las denominaciones de “funcional” y “sistémica”.

Por un lado, se entiende por perspectiva funcional al significado social de los actos verbales en contextos de utilización del lenguaje y a los componentes de significación en el sistema lingüístico. Sin embargo, en esta teoría, la denominación “funcional” o “función” posee un alcance diferente al de las otras teorías funcionalistas (Ghio y Fernández, 2008). Debido a que, el funcionalismo define al lenguaje por su función comunicativa, como una herramienta útil al servicio de los hablantes para cumplir los propósitos comunicativos. Sin embargo, no se limita a estudiar los usos del lenguaje, sino también la relación dialéctica que se establece entre los usos sociales y el sistema lingüístico como tal.

En este sentido, las autoras agregan que “el funcionalismo define al lenguaje por su función comunicativa” (Ghio y Fernández, 2008, p. 22), de allí que muchas veces se considera al término “función” como equivalente a “uso lingüístico”. Por otro lado, la perspectiva sistémica hace referencia a un sistema de significados codificados formalmente y las elecciones que los hablantes hacen de estos. Por ello, la lingüística sistémica no sólo se interesa por los aspectos funcionales del lenguaje, sino también por la interpretación del sistema lingüístico desde la perspectiva semántico-funcional. En efecto, se concibe el objeto como un sistema funcional debido a que, para comprender algún hecho lingüístico, se hace referencia al sistema al que pertenece. Es decir, un sistema apropiado para un fin.

⁴² Adaptado con autorización de Supisiche, P. (2014).

Ahora bien, el lingüista británico, Halliday (1994) sostiene que hay que avanzar en la noción de función, debido a que no se puede limitar solamente a enumerar los usos, sino que se trata de establecer una relación entre los usos sociales y el sistema. Para ello, propone tres metafunciones básicas del lenguaje propias a todas las lenguas, pertenecientes a la organización interna del sistema semántico en donde se codifican las funciones sociales del lenguaje. Estas unidades funcionales son los modos de significación utilizados en el empleo del lenguaje en contexto social. Las metafunciones propuestas son:

- a. Función ideativa o ideacional: incluye dos subfunciones, función ideativa experiencial y a la función ideativa-lógica. Se representa por medio del sistema de transitividad.
 - Función ideativa experiencial: consiste en interpretar y representar nuestra experiencia, a partir de clases o tipos de fenómenos, tipos de procesos, de acontecimientos, de objetos, instituciones, de gente, etc.
 - Función ideativa lógica: refiere a expresar algunas relaciones lógicas elementales, como conjunción, disyunción, causalidad, condición, etc.
- b. Función interpersonal: implica manifestar nuestra participación en la situación comunicativa en la que estamos involucrados. Se representa por medio del sistema de modo.
- c. Función textual: el lenguaje colabora con los recursos para que el hablante pueda realizar esas funciones en un texto organizado y cohesivo, un discurso pertinente a la situación comunicativa, es decir, un texto coherente. En cierto sentido, esta función requiere colaboración de las funciones anteriores. Se representa por medio del sistema textual.

Respecto de la especificación de 'social', en un sentido directo, el lenguaje es considerado como un sistema social de significados en contextos sociales pertenecientes a la realidad (Lyons, 1975). El lenguaje está regulado por la

estructura social y la estructura social se mantiene y se transmite mediante el lenguaje (Halliday, 1998, p. 118). Vinculado con lo anterior, el lenguaje es definido, no como un sistema de reglas, sino como un recurso. Halliday (1978), lo precisa con la frase “potencial de significado”, esto es lo que un hablante/oyente puede hacer en sentido lingüístico; equivale a lo que puede significar, a una gama de opciones semánticas vinculadas con los contextos sociales en los que se utiliza el lenguaje. Es decir, opciones, relaciones y condiciones que conoce el hablante acerca de su lenguaje y que se actualizan cada vez que hace uso de él.

El contexto activa los significados, que se realizan en y por medio de una gramática (léxico-gramática en el modelo de Halliday); es aquí donde entra en juego la semántica. Por lo tanto el sistema semántico es la interface del lenguaje con el mundo extralingüístico; es una proyección o realización del sistema social.

Por otra parte, como la lingüística sistémica no solo se interesa por los aspectos funcionales del lenguaje sino también por la interpretación del sistema lingüístico desde la perspectiva semántico-funcional, existe una relación sistemática entre el lenguaje, el texto y el contexto.

Según Halliday(1978), por su naturaleza semántica, el texto debe tomarse desde dos perspectivas: el texto como producto del entorno en una instancia de significado social y el texto como proceso, es decir, como un evento de interacción social y de intercambio de significados. Esta compleja trama es el resultado de que el sistema se actualiza a través de los textos orales como escritos. Esta adecuación del texto al contexto comunicativo recibe el nombre de registro. En efecto, el lingüista desarrolla la teoría del registro que es relevante para describir la incidencia del contexto de situación en un acto verbal respecto del lenguaje utilizado.

Son tres las dimensiones que intervienen en esta teoría y que explican nuestra comprensión intuitiva a la hora de utilizar el lenguaje:

Campo: es determinado por el contexto social en donde surge el texto. Refiere al tema de la actividad; es decir de lo que trata el texto. Se reduce a términos léxicos.

Tenor: es determinado por la formalidad del intercambio comunicativo y por la relación que mantienen sus participantes, como por ejemplo, relaciones de poder y solidaridad (roles, actitudes, comportamientos) entre los participantes de un acto de habla.

Modo: es determinado por los recursos requeridos para la transmisión informativa. Refiere a la función del lenguaje, es decir al papel que juega este en la interacción.

De acuerdo con el modelo sistémico funcional, no importa qué variedad de habla se considere, los aspectos del entorno social son destacados por el lenguaje.

Estos tres aspectos del registro se ven reflejados en unidades menores al texto, denominadas *cláusulas*, que es una estructura predicativa en la que se proyectan las funciones del lenguaje. Por ello, es la unidad gramatical central.

También presenta la teoría del género que se emplea para describir la influencia que el contexto de la cultura tiene sobre el lenguaje.

Siguiendo a Eggins (2008) ningún texto puede estar libre de su contexto ni de su ideología. Para identificar esta última hay que desarrollar habilidades necesarias para hacer explícitas las posturas ideológicas que en él se presentan.

2.3.4 Concepción de Gramática: organización y niveles de análisis

El lenguaje es una red de subsistemas de opciones implicadas en la construcción e interpretación de significados, organizado en estratos que mantienen entre sí una relación jerárquica y constitutiva.

Halliday presenta su gramática como paradigmática. En este enfoque teórico predomina más lo aplicado que lo puro, lo retórico que lo lógico, lo real que

lo ideal, lo funcional que lo formal, el texto más que la oración (Halliday, 1994, XXVII), puesto que la gramática es concebida como un recurso más que como regla, debido a que el propósito es presentar una gramática que sirva para analizar textos tanto escritos como orales.

Este enfoque diferencia 1) la gramática como fenómeno lingüístico y 2) la gramática como objeto de las teorías gramaticales; tal distinción es 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. Es posible ilustrar, en un cuadro, las diferencias formuladas por Halliday y Matthiessen (2004) entre la Gramática Tradicional y la Sistémico Funcional:

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

Asimismo, se opone también el Funcionalismo a otros enfoques por la equivalencia entre Gramática y Léxico-Gramática frente a los que se concentran en la Morfología y la Sintaxis (Matthiessen y Halliday, 1997, p.42). La Gramática Funcional es una gramática de opciones, no de cadenas, con énfasis en la

organización paradigmática antes que sintagmática. Halliday y Matthiessen (2004) hablan de una gramática sistémica como un tipo de gramática funcional que sostiene que los significados están semánticamente motivados, en oposición a las gramáticas formales que, por su carácter autónomo, son semánticamente arbitrarias. Rechazan la noción de gramática como un sistema de reglas o principios, para formularla como un recurso, consideración que atraviesa todo el sistema gramatical más que a los fragmentos (2004, XIV)⁴³.

El modelo toma al contexto como elemento central y superior; además de señalarlo como un estrato lingüístico externo. A continuación, se presentan los niveles/estratos:

- Estrato semántico: sistema de significados referencial, cognitivo, ideativo, interpersonal y temático.
- Estrato léxico-gramatical: sistema de expresión verbal. Gramática y léxico.
- Estrato fonológico-grafémico: sistema de sonido y escritura.

La gramática funcional es una gramática de opciones y alternativas que se manifiestan a través de estos estratos internos del sistema lingüístico en el lenguaje. Se puede observar en la estratificación presentada el lugar primordial que se le asigna a la semántica. Incluso Halliday plantea que "no existe una clara distinción entre la semántica y la gramática, y una gramática funcional es una gramática que se inclina en dirección a la semántica." (1994: 19).

La gramática pretende describir y explicar el sistema lingüístico en función de su motivación social, lo cual excede los límites de la lingüística y se conforma como una semiótica social, mucho más cuando su punto de arranque lo constituyen las funciones que posibilita el lenguaje. (Lyons, 1975).

⁴³ Adaptado con autorización de Supisiche, P. (2014).

Considera, además que ningún elemento funciona de manera aislada sino que cada uno adquiere sentido en referencia con su función en la totalidad del sistema lingüístico; es decir, "... cada parte, cláusula, frase, etc. es interpretada como funcional en relación con el todo." (Halliday 1994: 6).

Ahora bien, volviendo al carácter 'funcional' del lenguaje y metafunciones desarrolladas en el apartado anterior, Halliday sostiene que existe una relación directa entre las mismas y los tres sistemas de opciones que propone: Transitividad, Modo y Tema. Así, a través de ellos, las funciones del lenguaje están presentes en la estructura de la cláusula.

- Sistema de transitividad: es la expresión lingüística de los procesos y de los participantes como también de las circunstancias. Construye el significado ideacional.
- Sistema de modo: realiza o construye el significado interpersonal; expresa las funciones discursivas básicas como afirmar, exclamar, preguntar, ordenar, responder, entre otras; y relaciones hablante/escritor y oyente/lector.
- Sistema temático: organiza la información dentro de las cláusulas individuales y, en función de estas, con la organización del texto. El tema es el punto de partida del mensaje y el rema es el cuerpo del mensaje.

Los sistemas de transitividad, la modalidad y la tematización reflejan las tres metafunciones del lenguaje en la cláusula y representan el conjunto de opciones al cual el hablante recurre para construir su discurso y representar el mundo. Halliday (1975, p.149-150) señala que en cada acto de habla están presentes las funciones del lenguaje. El hablante tiene que elegir a la vez entre las diversas opciones. No decide primero qué contenido va a expresar para después seleccionar la modalidad -formular una frase aseverativa o una pregunta- y luego codificar el mensaje de acuerdo al contexto. Si las diferentes operaciones se realizaran de forma independiente, probablemente no llegaríamos nunca a expresar nada. El lenguaje

no nos serviría de medio de comunicación, no sería eficiente. "Los actos de habla suponen una planificación continua y simultánea con respecto a todas las funciones del lenguaje" (1975, p.150), de ahí resulta que los diversos roles estructurales se solapan y una sola palabra puede representar diferentes significados.

Podemos decir, entonces, que la cláusula, al reflejar las tres funciones del lenguaje (ideativa, interpersonal y textual), está organizada como una representación de un proceso, como una unidad de intercambio entre personas y como un mensaje que transporta información. (Halliday 1985, p. 36-37)

2.3.5 Aspectos descriptivos de la GSF⁴⁴

Escala de rango

“La escala de rango se define como la relación parte-todo que tiene lugar entre las unidades gramaticales” (Halliday, 1994, p.23). Se trata de una jerarquía de unidades, cuyas funciones por rango son diferentes a las unidades siguientes, pertenecientes a un rango inferior. Cuando las unidades se organizan por jerarquía, se hace evidente que las mismas se relacionan las unas con las otras mediante una relación constituyente; una incluida dentro de la otra.

El hecho de que el plano de expresión aparezca organizado en jerarquías de constituyentes nos indica que la noción de constitución tiene un papel importante en el estudio del lenguaje. De hecho, es el primer constituyente en la estructura gramatical. La escala de rango del estrato léxico-gramatical es:

- a. Morfema: formado por un fonema o varios. Es la unidad más pequeña de sonido que se puede identificar, no admite división. Por lo tanto es el constituyente último del rango.

⁴⁴ Para la elaboración de este apartado referido a unidades, niveles y partes, seguimos y adaptamos a Ghio y Fernández(2008) por su aplicación al español. También hemos considerado, con ajustes, la propuesta de Eggins (2008).

- b. Palabra: se ubica en una escala de rango inferior a la cláusula e intermedia entre el grupo/frase y el morfema. Dentro de las clases de palabras divide:
- Nominales (Nom): sirven para construir a los participantes, es decir, establecer las personas y los referentes. Se ubica el nombre, el adjetivo y los pronombres.
 - Verbales: para construir los procesos. Se ubica el verbo y adverbios.
 - Adverbiales: para construir circunstancias.
- c. Grupo: también son denominado grupo de palabras. Este rango funciona en las cláusulas y están formados por palabras. Existen diferentes tipos de grupos: nominal, verbal, adverbial, conjuntivo y preposicional.
- d. Grupo/Frases: frases preposicional (prep). “El grupo y la frase comienzan desde puntos diferentes pero alcanzan el mismo status en la escala de rango”. (Halliday, 1994, p.180). Las frases, al igual que los grupos, constituyen el rango intermedio entre las cláusulas y las palabras; sin embargo, la diferencia con respecto a los grupos radica en que no son grupos de palabras estructuradas lógicamente, sino más bien cláusulas en miniatura, ya que el grupo es una expansión de la palabra, en cambio, la frase es una contracción de la cláusula.
- e. Cláusula: las relaciones entre cláusulas se expresan en términos del componente lógico del sistema lingüístico: las relaciones lógico-semánticas que construyen la lógica de una lengua natural. Existen dos sistemas que constituyen el marco funcional y permiten describir el complejo de cláusula:
1. El sistema tácito o de interdependencia, compuesto por parataxis e hipotaxis.
 2. El sistema lógico-semántico compuesto por expansión y proyección, que es propio de la relación entre cláusulas.

SISTEMA DE INTERDEPENDENCIA

- **RELACIONES PARATÁCTICAS E HIPOTÁCTICAS:** relaciones entre cláusulas u otros elementos del mismo rango.

Tipo	Definición	Ejemplo
PARATAXIS	Interdependencia lógica entre cláusulas, donde las partes poseen el mismo estatus o jerarquía. En cierto modo comparable a la coordinación en la gramática tradicional. Si dos cláusulas se relacionan paratácticamente, la principal está al comienzo y la secundaria es una continuativa.	-Encendí la radio // y había un programa sobre economía mundial -Avancemos, // ésta es la única solución.
HIPOTAXIS	Interdependencia lógica entre cláusulas, donde las partes presentan diferente jerarquía, es decir, distinto status, de manera que una de las cláusulas puede considerarse modificada por la(s) otra(s). Si dos cláusulas se relacionan entre sí hipotéticamente, la principal es <i>dominante</i> , y la secundaria es <i>dependiente</i> . Esta noción de <i>hipotaxis</i> es comparable a la de <i>subordinación</i> de la gramática tradicional.	-El miedo al encierro es bastante racional // porque los animales no pueden vivir en cautiverio. -Como los animales no pueden vivir en cautiverio, // el miedo al encierro es bastante racional.
<ul style="list-style-type: none"> ● INCRUSTACIÓN: mecanismo por el cual una frase o una cláusula funciona como un constituyente dentro de la estructura de un grupo, que es un constituyente de la 		

cláusula. Por lo tanto, hay una relación indirecta entre la cláusula incrustada y la cláusula dentro de la cual está incrustada, y el grupo actúa como intermediario entre ambas. La cláusula incrustada funciona en la estructura del grupo, y el grupo funciona en la estructura de la cláusula: el tapado “que te regalé para tu cumpleaños” era de paño.

Tipo	Definición	Función de un elemento incrustado
<p>CLÁUSULAS DE RANGO CAMBIADO</p>	<p>No existe una relación directa entre una cláusula incrustada y la cláusula dentro de la cual está incrustada. La relación de una cláusula incrustada con la cláusula “exterior” es una relación indirecta en la que el grupo funciona como intermediario. La cláusula incrustada funciona en el interior de la estructura del grupo, y el grupo funciona en el interior de la estructura de la cláusula.</p>	<p><i>Posmodificador en un GN:</i></p> <p><i>La única persona [[que fue malvada con él]] fue su niñera.</i></p> <p>(Posmodificador/calificador en un GN).</p> <p><i>Si los reglamentos programados son efectivos, [[como ellos prometen]], van a...</i></p> <p><i>Núcleo de un GN (como una nominalización, por ejemplo)</i></p> <p><i>[[Lo que le aconteció]] no es agradable.</i></p> <p><i>Su seguridad fue [[conocer a esa gente]].</i></p> <p><i>Posmodificador de un GAdv.</i></p> <p><i>Se fue del trabajo tan rápidamente [[como pudo]].</i></p>

Funciones de las cláusulas incrustadas

Función	Clase	Ejemplo en GN	Ejemplo en GAdv
Posmodificador	Cláusula: finito	La choza [[<i>que construyó Tomás</i>]]	Tan rápido [[<i>como puedas</i>]]
	Cláusula: no-finito	La choza [[<i>construida por Gonzalo</i>]]	Antes de [[<i>lo esperado por ellos</i>]]
	Frase	La choza [[<i>frente al parque</i>]]	leía [[<i>más lento que el resto de nosotros</i>]]
Núcleo	Cláusula: finito	[[<i>que te reproches</i>]] no es suficiente	
	Cláusula: no finito	[[<i>construir una choza</i>]] fue un triunfo para Tomás	

SISTEMA LÓGICO-SEMÁNTICO

EXPANSIÓN. La cláusula secundaria expande a una cláusula primaria. La expansión puede ser de tres tipos.

Subclasificación	Definición	Tipos – Categoría	Subcategoría
------------------	------------	-------------------	--------------

ELABORACIÓN	Una cláusula elabora el significado de otra especificándola o describiéndola. La cláusula secundaria desarrolla un elemento que ya está presente, lo redefine, lo clarifica, le agrega un atributo descriptivo o un comentario.	-La cláusula primaria en su conjunto. -Uno o más de sus constituyentes.	
EXTENSIÓN	Una cláusula extiende o amplía el significado de otra agregando algo nuevo,	Adición	Y: aditiva positiva. NI: aditiva negativa PERO: adversativa
	reemplazando algo, o brindando una alternativa.	Variación	EN CAMBIO: variación por reemplazo EXCEPTO: variación por sustracción O: variación alternativa

REALCE	La cláusula secundaria realza o mejora a la primaria agregando una referencia de tiempo, lugar, manera, causa o condición.	Temporal	Mismo tiempo (mientras) Tiempo posterior (luego de) Tiempo anterior (previamente)
		Espacial	Mismo lugar
		Manera	Medio (por medio de) Comparación (como)
		Causal-condicional	Causa: razón (Porque-entonces) Causa: propósito Condición: positiva Condición: negativa Condición: concesiva

EXPANSIÓN SIN MARCA EXPLÍCITA DE LA RELACIÓN LÓGICO-SEMÁNTICA. LAS CLÁUSULAS NO FINITAS: CON VERBOIDES.

En una cláusula finita (con verbo conjugado), la conjunción sirve para expresar tanto la relación de dependencia (hipotáctica) como la relación circunstancial. En cambio, las cláusulas no finitas (con verboides) pueden ser cláusulas hipotácticas de expansión, sin marca explícita de su relación lógico-semántica. Las cláusulas no finitas son dependientes por naturaleza, en consecuencia, es típico que ocurran sin necesidad de un

<p>marcador explícito de su condición de subordinadas. Por eso, a diferencia de las finitas, las cláusulas no finitas no pueden asignarse directamente a un tipo de categoría, dado que los verboides pueden elaborar, extender o realzar según el contexto.</p>	
Tipos	Ejemplos
<i>Realce</i>	-Anahí miraba en silencio, “pensando en la idea de volver a ser niña” (mientras pensaba en la idea...)
<i>Extensión</i>	-Se fue del bar, cerrando la puerta tras ella. (Y cerró la puerta)
<i>Elaboración</i>	-Trabajé para un comercio local, vendiendo equipamiento para fábricas (para la que vendía)
<i>Realce: causa: razón</i>	-Parecía una loca, “gritando a todo el mundo” (porque gritaba)
<i>Realce: causa: razón</i>	-“Cansado como estaba”, las cosas no podían salirle bien (porque estaba cansado...)
<i>Realce: condicional causal: efecto causa</i>	-No te podés retirar “sin terminar tu evaluación” (si no terminas tu evaluación...)
<i>Realce: circunstancia de tiempo</i>	-Hecho el examen, partió (Cuando hizo el examen...)
<i>Realce: circunstancia de tiempo</i>	-Luego de terminar su examen, se fue (cuando terminó su examen...)
<p>PROYECCIÓN. La proyección es una relación lógico-semántica por la cual una cláusula funciona como representación de una representación lingüística (y no como representación de la experiencia no lingüística).</p>	

Los tipos de proyección se derivan de su combinación con los tipos de procesos verbales y mentales.		
LOCUCIÓN. Proyección de un proceso verbal.		IDEA. Proyección de un proceso mental.
La combinación de estos tipos con el sistema de interdependencia (hipotaxis, parataxis, incrustación) dará lugar a tres tipos de proyecciones:		
Proyección		Ejemplo
CITAS	Estilo directo, proceso verbal, parataxis.	“La cirugía se postergó” dijo él.
INFORMES	Estilo indirecto, proceso mental, hipotaxis.	Ella creía que la cirugía se había postergado.
HECHOS	En este caso hay una proyección, pero no hay un proceso de decir o de pensar; se presenta como un hecho, incrustación.	Que la cirugía se había postergado era obvio.

Combinaciones entre los dos sistemas

El sistema táctico y el lógico-semántico se combinan para formar complejos de cláusulas:

ELABORACIÓN Y PARATAXIS. Se producen tres tipos de complejos:
--

Tipo	Definición	Ejemplo
APOSICIÓN	La cláusula secundaria vuelve a decir lo que se establece en la primaria con otras palabras. La relación puede explicitarse mediante expresiones conjuntivas: <i>o, en otras palabras, es decir.</i>	-Mañana tienen lección //, es decir, que tienen que estudiar.
EJEMPLIFICACIÓN	La cláusula secundaria específica a la primaria, muchas veces citando un ejemplo. La relación puede explicitarse mediante expresiones conjuntivas: <i>por ejemplo, en particular.</i>	-Solíamos leer cuentos de terror, // por ejemplo, leíamos el jinete sin cabeza.
CLARIFICACIÓN	La tesis secundaria clarifica la tesis de la cláusula primaria, apoyándola o volviendo a ella para explicarla o comentarla. La relación puede explicitarse mediante expresiones conjuntivas: <i>en realidad, por lo menos.</i> Aunque éstas son más bien marcadores cohesivos.	-Me sorprendió su respuesta, por lo menos, // no era lo que yo esperaba de él.

ELABORACIÓN E HIPOTAXIS/INCRUSTACIÓN: la combinación de la elaboración con la hipotaxis o la incrustación da lugar a la cláusula relativa no definida (o no restrictiva o descriptiva).	
Función	Ejemplo
Funciona como una glosa descriptiva de la cláusula primaria.	-Decidieron aumentar los precios // lo cual molestó a los clientes.
La cláusula de relativo funciona como modificador de un sustantivo dentro de un grupo nominal.	-La iglesia, // cuyo rol histórico era enseñar a las personas a que vivan de acuerdo con las enseñanzas de la Iglesia, // permitió que algunas conductas fueran debatidas y cuestionadas por todos.
Hay un grupo de cláusulas relativas no definidas que en realidad pertenecerían más estrictamente a la extensión que a la elaboración.	-Él se lo contó a la novia de su primo, // quien se contó a su primo.
Con formas no personales (infinitivo o gerundio).	-En ese año yo trabajaba en una academia de ritmos, // enseñando danzas árabes.

EXTENSIÓN Y PARATAXIS: produce la coordinación entre cláusulas, se expresa mediante conjunciones tales como <i>y, o ni, pero</i> .		
Tipo	Definición	Ejemplo
ADICIÓN.	El procedimiento es simplemente adjuntar una cláusula a otra, sin implicación temporal o causal entre ellas.	-Juan no había estudiado// y Paula le dictaba, //pero nadie se dio cuenta.
VARIACIÓN.	Una cláusula reemplaza total o parcialmente a otra.	
EXTENSIÓN E HIPOTAXIS: también abarca la adición, el reemplazo y la alternancia, pero la cláusula secundaria es dependiente o subordinada. Las cláusulas pueden construirse con formas verbales o con verboide (con gerundio, y con infinitivo, en general, como término de una frase preposicional).		
Tipo	Definición	Ejemplo
CLÁUSULA SUBORDINADA POR ADICIÓN.	Aquí se incluyen también las <i>adversativas</i> . No siempre hay una demarcación clara entre aditiva y adversativa, a veces tienen un componente adversativo, a veces no. Pueden ser: Aditiva con verbo conjugado, aditiva con gerundio, con frase preposicional de infinitivo,	-El y ella peleaban y gritaban al mismo tiempo, mientras el resto de sus familiares permanecían sorprendidos.

	adversativa con verbo conjugado, aditiva con gerundio, aditiva con frase preposicional de infinitivo, adversativa con verbo conjugado.	
CLÁUSULA SUBORDINADA POR REEMPLAZO.	Se expresa mediante relaciones de reemplazo, El procedimiento es simplemente incluir un elemento que se reemplace por otro.	-Ella confirmó su presencia, “salvo que haya paro de colectivos”.
CLÁUSULA SUBORDINADA POR ALTERNANCIA.	La forma hipotáctica de la alternancia es la condición negativa, más la conjunción <i>entonces</i> .	-Si no piensas estudiar, entonces no te presentes.
REALCE Y PARATAXIS.	La combinación causa un tipo de coordinación con un circunstancial, expresado por conjunciones como: <i>entonces, así, por, pero, aún, sin embargo</i> . Por un grupo de y + conjunción: <i>y entonces, y ahí, y de esa manera, y aún así</i> .	Temporal: -Los testigos dudaron un momento y luego se quedaron. Espacial: -El policía miró hacia el frente y ahí estaba su computadora. Manera:

	<p>O por algunos lazos conjuntivos no estructurales sino cohesivos, como: <i>en ese momento, enseguida, después, hasta entonces, en ese caso, de esa manera, de otra manera, por lo tanto, no obstante, a pesar de todo.</i></p>	<p>-Seguí tus propias pistas, de esa manera encontrás al sospechoso (Medio).</p> <p>-A la policía le llamó la atención la puerta, y también al FBI (Comparación).</p> <p>Condicional-causal:</p> <p>-La fiscal no quería entorpecer la causa, por eso no dio declaraciones (causa-efecto).</p> <p>-Les gusta hacer las cosas tranquilas, sino se pierden pruebas (Condición negativa).</p> <p>Concesiva:</p> <p>-Parecía una mujer tranquila, no obstante, sus nervios y pensamientos se apoderaban de ella (concesión–consecuencias)</p> <p>-Evidentemente ellas estaban muy tristes,</p>
--	--	--

		pero no dijeron nada por un par de horas (consecuencia-concesión)
REALCE HIPOTAXIS/INCRUSTACIÓN.	E La combinación del realce con la hipotaxis da lugar a lo que la gramática tradicional llamaba cláusulas adverbiales (de tiempo, manera, causa, condición), y pueden ser finitas o no finitas (con verboide). Algunas conjunciones son típicamente hipotácticas (conjunciones subordinantes): porque, si, tanto, tan que, mientras.	-“Cuando ellas se acercaron”, entonces él descubrió que eran sus primas de España. -Fue a visitar a su amiga enseguida, “tan pronto como se desocupó de su trabajo”.

Combinación de las relaciones lógico-semánticas con la incrustación.

Las cláusulas incrustadas (de rango cambiado) tampoco pueden asignarse de manera definitiva a un único grupo de complejo de cláusulas, de acuerdo con un criterio fijo y fácilmente identificable. La mayoría de los casos resultan claros, pero existen casos marginales que pueden traer dificultades.

COMBINACIÓN DE LAS RELACIONES LÓGICO-SEMÁNTICAS CON LA INCRUSTACIÓN

Tipo	Definición	Ejemplo
PROYECCIONES INCRUSTADAS	De manera típica las cláusulas relativas no definidas (o no restrictivas, o descriptivas).	-Ese día hubo paro nacional, lo cual truncó nuestros planes.
EXPANSIONES INCRUSTADAS	Típicamente son las cláusulas de relativo definidas (o restrictivas). Su función es especificar qué miembro (o miembros) de la clase designada por el núcleo sustantivo es al que se refieren.	-El libro [“que escribió Mabel”]
EXTENSIÓN INCRUSTADA	El único caso de extensión incrustada es el de la cláusula de relativo posesiva (con el relativo cuyo).	-El libro [“que me regaló María”]
REALCE INCRUSTADO	La combinación produce una cláusula de incrustación.	-El camarote [“desde el cual veo el mar”] -El pueblo [“en donde ella vivía”]

- f. Oración: se la puede interpretar como un complejo de cláusulas. La noción de complejo de cláusulas permite explicar la organización funcional de las oraciones.

Como se mencionó anteriormente las tres metafunciones la ideacional, interpersonal y textual, se proyectan en la cláusula a través de tres sistemas: el sistema de transitividad, sistema de modo y el sistema textual. La cláusula es, entonces, la unidad de rango más alto de la gramática.

2.3.6 Las metafunciones en el estrato Léxico-Gramatical

a) Metafunción Ideativa - Sistema de Transitividad

El sistema de transitividad es el componente ideacional en el significado de la oración, es la codificación de la experiencia en nuestros procesos. El sistema de transitividad es un recurso gramatical a través del cual se manifiesta la función experiencial del lenguaje en la estructura de la cláusula debido a que se relaciona con la transmisión de ideas. Es decir, por medio la transitividad la experiencia se convierte en un conjunto de procesos que es posible expresar, participantes que se asocian a estos procesos y circunstancias, precisiones sobre el evento que la cláusula realiza, entrando en juego la subfunción experiencial. Asimismo en este sistema el subcomponente lógico, ofrece los recursos para formar complejos gramaticales.

En la cláusula, el mundo de la experiencia se convierte en significado configurado como un conjunto manejable de procesos, participantes y circunstancias (Ghio y Fernández, 2008, p.93). En este sistema entran en juego las dos subfunciones que Halliday (1994) distingue: experiencial que expresa la experiencia humana como un proceso, suceso o acontecimientos en el que interviene un actor y las circunstancias del discurso, clasificados en la cláusula; y lógica que ofrece los recursos para formar diferentes tipos de cláusulas, grupos, frases, palabras, etc. a través de relaciones lógicas expresadas por las relaciones lógico-semánticas, incrustaciones, hipotaxis e incrustaciones, presentes en todas las lenguas naturales.

Procesos, participantes y circunstancias.

En este punto, se desarrollará la cláusula como modo de representar modelos de la experiencia (Función Ideativa), “de modo que la cláusula es modo de reflexión, una manera de imponer un orden en el incesante flujo de los eventos” (Halliday, 1994, p.106)

El proceso expresado es parte del significado experiencial y todo proceso es eje de la situación a la que se hace referencia. Por lo tanto, en esta relación, hay un sistema de elección gramatical, esto es, la transitividad o tipo de proceso. El participante es el que elabora o realiza el proceso, es decir, especifica el rango o campo de acción del proceso. Sus tres componentes son: procesos, participantes y circunstancias; y reciben diferentes nombres según los tipos de procesos, debido a que tiene una fuerte base la semántica, no se trata de una gramática puramente formal. Estos procesos poseen diferentes elementos manifestados a través de las clases de palabras, Halliday (1994, p.109) lo expresa del siguiente modo:

Proceso (Pr): grupo verbal.

Participante: grupo nominal.

Circunstancia: grupo adverbial, nominal y frase preposicional.

Participantes	Ejemplos
Proceso (Pr)	-El sol primaveral iluminó los girasoles al amanecer.
Participante	-Ese amanecer, los girasoles estaban iluminados por el sol primaveral.
Circunstancias	- Al amanecer , el sol primaveral iluminó los girasoles.

- *Tipos de procesos.*

En cuanto a los tipos de procesos, siguiendo a Halliday (1994), se dividen en dos: los referidos a la experiencia exterior, proceso que ocurre en el mundo que nos rodea; y los referidos a la experiencia interior, procesos que tienen lugar en nuestro mundo interior como la conciencia, imaginación. En efecto, se distinguen tres procesos básicos y tres combinados:

Tipo de proceso	Definición	Participantes
Procesos materiales	Se refieren a lo que se hace y lo que ocurre usualmente, se trata de acciones concretas y tangibles. Los participantes son inherentes al proceso, por lo tanto, dependen directamente del tipo al que éste pertenece.	Son obligatoriamente un Actor y pueden aparecer también Meta u Objetivo, Beneficiario y "rango".
Procesos mentales	Representan aquello que ocurre en el mundo interno de la mente. Halliday (1994) los denomina los procesos del pensar y del sentir y los divide en tres clases: los verbos de cognición, que expresan el pensar, conocer, comprender, etc.; los verbos de afecto, por ejemplo: gusto, disgusto, temor, etc.; y los verbos de percepción como ver, oír, etc.	Sus dos participantes obligatorios son Perceptor (sujeto que siente) y Fenómeno.

<p>Procesos relacionales</p>	<p>Los procesos relacionales conciernen tanto experiencias internas y externas de las personas, pero consideradas como "ser" en vez de como "hacer" o "percibir". Más que a una acción, se refieren a un estado de cosas que define una relación abstracta entre dos o más elementos (en un sentido amplio: personas, cosas, hechos y sus características).</p>	<p>Dos participantes y el proceso es meramente un elemento de unión.</p>
<p>Estos tres tipos de procesos constituyen los procesos básicos o principales del sistema de transitividad de una lengua, aunque podemos encontrar entre ellos otros procesos intermedios, tal como plantean Ghio y Fernández (2008, p.94).</p>		
<p>Procesos de comportamiento o conductuales</p>	<p>Se ubican entre los procesos materiales y los mentales, se refieren a procesos fisiológicos y de conciencia específicamente humanos. Es decir, manifestaciones externas de los procesos internos.</p>	<p>Tienen un solo participante. Actuante.</p>
<p>Procesos verbales o del decir</p>	<p>Se trata de una categoría intermedia entre los procesos mentales y los relacionales, debido a que decir algo es una acción física que refleja operaciones mentales, a través de la puesta en acto por medio del lenguaje como decir, significar.</p>	<p>Emisor, Receptor y Locución (lo que se dice, el mensaje).</p>

Procesos existenciales	Ubicados entre los materiales y los relacionales. Expresan la existencia de una entidad sin predicar nada más sobre eso.	Un participante en la cláusula, el Existente y las circunstancias, escenario sobre el cual el proceso tiene lugar.
-----------------------------------	--	--

- *Los Participantes y las circunstancias.*

Los participantes implicados en el sistema de transitividad son: **sujeto, actor, tema.** Éstos surgen a partir de las diferentes funciones que componen el concepto tradicional de **sujeto.** La GSF interpreta a estos tres conceptos como tres funciones distintas y separadas:

- Sujeto psicológico equivalente a Tema.
- Sujeto gramatical equivalente a Sujeto
- Sujeto lógico, actor.

Puede suceder que los tres sujetos mencionados se fusionen en uno dentro de la cláusula, o bien, que cada sujeto pertenezca a un elemento distinto.

Los tres tipos de cláusulas y procesos:

De acuerdo a los diferentes tipos de procesos se clasifican cada una de las cláusulas y se dividen en:

	Material	Hacer, causar.	Actor, meta, alcance, beneficiario, circunstancia
Básicos	Mental	Pensar, sentir.	Perceptor, fenómeno

	Relacional	Ser, estar.	Identificador/identificado, portador/atributo, poseedor /poseído
Intermedios	Verbal	Decir.	Emisor, destinatario, emisión
	Comportamiento	Actuar.	Actuante, fenómeno
	Existencial	Haber, existir, ser.	Existente

También se presenta el concepto de función inherente, concepto esencialmente gramatical, para referirse a toda función asociada a un determinado proceso. Si bien puede no estar expresado en la cláusula.

- *Cláusulas materiales y sus participantes.*

Este tipo de cláusulas construyen acciones y sucesos concretos. Es decir, cambios que ocurren en el mundo material y que pueden ser percibidos de diferentes maneras:

- Movimiento en el espacio: “Él corre por el parque”.
- Cambios en el estado físico de las cosas: “El bosque se quemó”.
- Movimiento en el espacio abstracto: “El mes pasado aumentaron las ventas”.

Un proceso material concreto puede emplearse para expresar un cambio en un fenómeno abstracto o concreto. Ejemplo de esto son los verbos destruyó o disolvió, ilustrado a continuación:

- “La tormenta destruyó la casa” (Concreto).
- “Sus ideas destruyeron su discurso” (Abstracto).
- “El agua disolvió el café” (Concreto).
- “El directo disolvió el grupo” (Abstracto)

En cuanto a los participantes, por ser inherentes al proceso, su representación depende directamente del tipo de proceso con el que se encuentran asociados. Para cada tipo de cláusula, es necesario referirse a un tipo específico de participantes. Los participantes asociados son:

Actor	Es el participante, quien se encarga de provocar tal cambio. El cual puede ser animado (acción) o inanimado (evento).	
El proceso	Puede extenderse a través de verbos transitivos o no, a través de verbos intransitivos, para afectar a la meta.	
Meta o paciente	El que padece o experimenta el proceso. Puede ser producto de la acción o existir antes de la acción, sin embargo esta última también lo afecta.	
A continuación, se describe participantes no están ligados a un determinado tipo de acción o proceso, es decir, no inherentes.		
El Beneficiario	Como su palabra lo indica, es quien se beneficia de una acción.	
El Alcance	Este participante no es afectado por la realización del proceso, pero especifica el alcance o rango de un suceso o acción.	
-Circunstancias	Dentro de los roles participantes, es el menos obligatorio. Pueden clasificarse en:	
	- <u>Localización:</u>	
	Temporal (¿Cuándo)?	-Ellos llegarán “el domingo”.

Espacial (¿Dónde)?		–Él vive “en Córdoba”.
- <u>Extensión</u> :		
Temporal (¿Durante cuánto tiempo)?		–Él estudió allí “durante tres años”.
Espacial (¿Hasta dónde?)		–Se resbaló “hasta el fondo de la habitación”.
- <u>Manera</u> (medios/calidad/comparación) (¿Cómo?)		–El niño se fue “bastante triste” al jardín. Me despidió “con una lágrima”.
- <u>Causa razón</u> (¿Por qué?)		-Tenemos que llegar a horario “porque tenemos inglés”.
- <u>Propósito</u> (¿Para qué?)		-Pasó por el colegio para “retirarme de clase”.
- <u>Patrocinado</u> (¿Por quién?, ¿En nombre de quién?)		Ella está haciendo el trabajo “por mí”. Mi hermano habló “en mi nombre”.
- <u>Contingencia</u> (Concesión)		“A pesar de su actitud” es posible que tenga éxito.
- <u>Compañía</u> (¿Con quién/con qué?)		Él regresó con su perro/ Él regresó sin su bicicleta.
- <u>Aspecto, apariencia</u> (¿Cómo qué?)		-Ella volvió y se quedó en el camarín “como una persona adulta”.

	- <u>Producto</u> (¿En qué se transformó?)	-Sus ademanes se transformaron “en gestos cuantiosos”)
	- <u>Asunto</u> (¿Acerca de qué?)	-Te apuesto a que ella baila “más de lo que vos bailas”.
	- <u>Ángulo</u> (¿Desde qué punto de vista?)	-“Para un gran estudiante”, ningún conocimiento es basta.

A continuación, se presentan ejemplos específicos de los participantes inherentes desarrollados anteriormente:

Actor	Proceso	Meta
Ella	estaba cocinando	la torta

Meta	Proceso	Circunstancia
La moto	se estrelló	contra el cordón

Actor	Proceso	Meta	Circunstancias
Yo	Compré	los libros	para el curso
La policía, un grupo especializado y los vecinos	rescataron	a los rehenes	del banco

Actor	Proceso	Meta	Beneficiario
Él	compró	la fábrica	para sus hijos
Laura	regaló	las flores	a su abuela

Meta	Proceso	Actor
Los rehenes	fueron rescatados	por la policía, un grupo especializado y los vecinos

Actor	Proceso	Meta
La profesora	disolvió	el grupo

Cláusula de procesos mentales y sus participantes

Construyen a una persona implicada en un proceso de conciencia, incluso en procesos de percepción, de cognición y de afectividad.

En las cláusulas de proceso mental siempre hay un participante que es humano (o una criatura o entidad humanizada, es decir a la que dotamos de conciencia), y está involucrado en un proceso mental.

Todos los participantes son cosas, alguna entidad o algún proceso. Cualquiera de estos pueden ser también objetos de la conciencia en un proceso mental. Cuando lo percibido no es una cosa sino un hecho, es un metafenómeno, algo que un participante construye por proyección, es decir, como un discurso indirecto.

Los participantes asociados son el perceptor y el fenómeno.

En cuanto al primero, es un participante dotado de conciencia.

- El niño sabía demasiado.

- Su actuar disgustó a mucha gente.

Los grupos nominales que denotan entidades no conscientes y funcionan como perceptor tienen que construirse metafóricamente como personificaciones.

En cuanto al segundo, es la entidad percibida o creada por la conciencia del perceptor, aquello que se piensa, se percibe o se siente. Puede ser un objeto, una sustancia, una institución o una abstracción, pero no sólo cosas sino también actos. El conjunto de cosas que puede ocupar este rol es mucho más amplio, debido a que también pueden incluirse hechos.

El fenómeno puede representar el contenido de la sensación o percepción del proceso mental, aunque este contenido no siempre es representado como un participante dentro de la cláusula.

1. Paula pensó: “la foto era un recuerdo único”.

La segunda cláusula es una cláusula proyectada que representa una idea producida por un proceso mental:

- Él supo // que ella no lo llamaría
- Ella quería que se suspendiera el evento // yo prefería que se realizara el evento.

- *Cláusula de procesos relacionales y participantes.*

Relación entre dos partes o entidades, presentes en todas las lenguas. Se clasifica en tres tipos: Intensivo- Circunstancial- Posesivo.

Cada uno asume dos modos: atributivo, para describir o atribuir una cualidad a una entidad, o identificativo se asigna una entidad para identificar a otra.

Los participantes asociados e implicados son:

- a. Un portador se construye como atribuido a un atributo. El portador se construye como un miembro descrito por el atributo.

Portador	Proceso	Atributo	Circunstancias
El director	no estaba	en su oficina	el viernes
Su bicicleta	Era	muy barata	

- b. Además, en las cláusulas se construye una relación entre dos participantes, el identificado y el identificador. También denominada símbolo/valor.

Identificado	Identificador	
Símbolo	Valor	
Esta obra	Es	un ejemplo de escritura

- c. Poseedor- poseído (Cláusulas posesivas).

- *Cláusula de procesos combinados.*

Estos tipos de procesos surgen de la combinación de las características de los tres tipos básicos.

- *Cláusulas de procesos verbales.*

Estas cláusulas representan procesos del decir: ordenar, ofrecer, contar, preguntar, entre otros. Interpretándose a éste en un sentido amplio que incluye cualquier tipo de significado simbólico de significación. Este proceso constituye un lugar intermedio entre los procesos mentales y los de relación debido a que son un desprendimiento de los primeros. Estas secuencias constan de dos cláusulas, la primera es un proceso verbal, en cambio, la otra es un proceso de cualquier tipo, y puede consistir en un estilo directo o cita directa.

Los participantes asociados e implicados son:

El Emisor: el cual puede ser humano o un participante no humano al que se le asigne esa propiedad.

Destinatario: es similar al beneficiario de las cláusulas materiales. La cláusula puede Representar al Receptor como el destinatario.

Locución: es el contenido del decir representado en una cláusula. Se puede citar directamente o informar indirectamente.

Él	te	dijo	No quiero volver a escucharte
Ellas	Me	dijeron	que no había salido.
Emisor	Destinatario	Proceso verbal	Locución

También puede darse una cláusula proyectada, es decir, que forma parte de otra cláusula que no es la verbal.

Ahora bien, cuando la referencia al contenido no es por medio de una cláusula proyectada, se construye con un participante, al que en español se denomina informe.

Él	Me	Contó	Un cuento fantástico
Emisor	Destinatario	Proceso verbal	Informe

- *Cláusulas de procesos existenciales.*

Estas cláusulas se destacan porque se construyen e introducen un participante involucrado en un proceso de ser, acompañado frecuentemente de una circunstancia de lugar. Este proceso representa que algo existe u ocurre.

Proceso	Existente	Circunstancia
---------	-----------	---------------

Ocurrió	Un asesinato	Aquí cerca
Hay	Un pájaro	En el árbol

- *Cláusulas de proceso de comportamiento.*

Se trata de procesos de comportamiento psicológicos y fisiológicos humanos, que en parte son también procesos mentales. El participante es alguien que se comporta de alguna manera como actuante y es un ser consciente, pero el proceso se parece gramaticalmente más a un proceso del hacer (material) que a un proceso mental.

Los participantes asociados e implicados son el actuante y el alcance.

Actuante	Proceso	Alcance
Ellos	escuchaban	rock nacional
Nosotras	estábamos mirando	las vidrieras

Los procesos de comportamiento incluyen categorías que se asemejan a las mentales y a las verbales: percepción, cognición, afecto y verbales.

Asimismo, también se parecen a los procesos materiales, porque emplean una representación no marcada del tiempo presente como presente continuo o progresivo. Tampoco pueden informar, ya que no pueden ocurrir en una cláusula proyectada.

En resumen, a lo expresado anteriormente, se puede decir que los tipos de procesos y los participantes asociados, se clasifican en:

Material	Actor, meta. (Beneficiario)
----------	-----------------------------

Comportamiento	Actuante (alcance)
Mental	Perceptivo, cognitivo, afectivo. (Perceptor, fenómeno)
Verbal	Emisor, locución (informe, destinatario)
Relacional intensivo, circunstancial y posesivo	Identificador, símbolo, valor, portador, atributo, poseedor, poseído.
Existencial	Existente

b) Metafunción Interpersonal. Sistema de Modo: La cláusula como intercambio

El sistema de modo expresa el significado interpersonal, debido a que se emplea el lenguaje para establecer y mantener relaciones sociales mediante la asignación de roles comunicativos. El hablante asume el rol discursivo y asigna un rol complementario al oyente. El diálogo se construye mediante sucesivos movimientos de cambios de roles entre los participantes en el intercambio y negociación de proposición (información) y propuesta (bienes y servicios), que se ofrecen, se aceptan y se rechazan. Cada movimiento del diálogo selecciona una función discursiva y, desde un punto de vista gramatical, cada movimiento se realiza mediante la selección de las opciones dentro del sistema de modo de una cláusula (proposición o propuesta). Las categorizaciones son:

Propuesta	Ofrecimiento	Realizada mediante una interrogación.	¿Quiere este papel?
-----------	--------------	---------------------------------------	---------------------

	Orden	Realizada por un imperativo.	¡Déme ese papel! ¡Haceme este trabajo!
Proposición	Declarativa	Realizada por un elemento con categoría de sujeto	Él le dio este papel
	Interrogativa	Realizada por relativo/ Finito	¿Qué quieres que haga? ¿Qué le digo?

Cada una de estas proposiciones y propuestas se asocian a un conjunto de respuestas deseables o esperables, es decir, apoyo a la propuesta o a la proposición del hablante; o de alternativas discrecionales: cuestionar o confrontar la proposición o propuesta, asumiendo un rol, tal como lo ilustran los ejemplos que siguen:

Proposiciones y Propuestas	Respuesta esperada: Apoyo	Respuesta alternativa: Confrontación.	Modo de responder
Ofrecimiento	Aceptación -Sí por favor	Rechazo -No gracias	Verbal/no-verbal
Orden	Cumplimiento El oyente hace algo. -Trae ese papel	Negativa Se niega hacer algo -No llevo ese papel	No- verbal/ verbal
Aseveración	Admisión -Sí, sí; -bien	Contradicción	Verbal (no-verbal)

		-Eso no es así; no, no lo hice.	
Pregunta	Respuesta -Sí; -No. -Prefiero...	Denegación, retracción -No quise expresar eso. -Yo no hice eso	Verbal

Vale aclarar que sólo un componente de la cláusula es el que carga el argumento llevando adelante la continuidad del discurso. Este componente está compuesto por dos partes esenciales del elemento modal de la cláusula:

1. El finito: Halliday lo define como: “El elemento finito como su nombre lo indica, tiene la función de hacer finita la proposición, es decir, la circunscribe, le da un punto de referencia en el aquí y en el ahora, relaciona la proposición con su contexto en el evento discursivo” (1994, p.77). Y, según Ghio y Fernández (2008), posee las siguientes características como Grupo Verbal:
 - **Tiempo**: ¿durante cuánto tiempo en relación con el momento de enunciación es válida la proposición? Es el tiempo del discurso, en el momento del discurso mismo; es relativo al “ahora”.
 - **Modalidad**: ¿en qué medida es válida la proposición? Significa cuáles son las probabilidades u obligaciones que se encuentran en lo que se está diciendo. Criterio o juicio del hablante implicado en lo que está diciendo. La proposición puede ser probable o discutible según se presente como probable, improbable, deseable, indeseable.

Halliday (1985) distingue dos tipos de modalidad:

- *Modalización*: (proposiciones: declarativas, preguntas) Probabilidad: puede, podría, quiere; Adjuntos: probablemente, quizás, seguramente. Habitualidad: suele; Adjuntos: a veces, habitualmente, siempre, nunca.
- *Modulación*: (propuestas: ofrecimientos, órdenes) Obligación: debe, tiene; Adjuntos: definitivamente, absolutamente. Disposición: quiere, puede; Adjuntos: voluntariamente, fácilmente, ciertamente.
- **Polaridad**: ¿la proposición tiene validez positiva o negativa? Es la elección entre positivo (es, fue, está, tiene, puede) y negativo (no es, no fue, no está, no puede).

Existen también gradaciones intermedias que constituyen la escala de modalidad:

- Debe ser
- Podría ser
- Quizás sea

2. El sujeto: Ahora bien, el segundo elemento denominado Sujeto, se refiere al sujeto gramatical pero interpretado en términos funcionales, debido a que se lo considera que tiene origen semántico.

Podemos decir, que ambos elementos: “El sujeto y el finito están estrechamente relacionados entre sí y se combinan para formar un constituyente que llamamos el modo. El modo es el elemento que realiza la selección del modo en la cláusula”. (Halliday, 1994, p.74). Pero deben considerarse separados porque no contribuyen de la misma forma a la cláusula, sin embargo, ambos presentan motivación semántica.

Según Halliday (1994), el Sujeto es una categoría semántica dentro del sistema del modo en la cláusula como intercambio y se destaca por cumplir una función interpersonal. En este sentido, el Sujeto es el elemento responsable del éxito o fracaso de la proposición. Esto obedece a que ofrece la información faltante que

se necesita para formar una proposición: es decir, algo con respecto a lo cual la proposición puede ser afirmada o negada (Halliday, 1994, p.76). Esto se refiere a aquello acerca de lo cual se predica algo, de lo que se habla. Además, pueden diferenciarse los siguientes tipos de sujeto:

Tipos de sujetos	Ejemplos
Sujeto elíptico (Grupo nominal)	Estoy mirando la TV.
Sujeto destinatario (Grupo nominal)	Deja de pensar.
Elidido u omitido, o remplazado por un pronombre.	Los niños trajeron regalos para sus maestros. (Los maestros) Se pusieron muy contentos cuando los vieron.

El resto

La estructura del resto, también denominada “constituyentes del residuo” según Eggins (2002), contiene componentes de la cláusula que no resultan fundamentales para el componente de modo. Consta de elementos funcionales de tres tipos:

	<p>Presente en todas las cláusulas. Solamente puede estar desplazado por la elipsis.</p> <p>Es realizado por un grupo verbal.</p> <p>Puede estar fusionado con el finito, en el elemento modo.</p>
--	--

<p>-Características del Predicador</p>	<p>Hay cláusulas no finitas que contienen predicador pero no tienen elemento finito. (Ghio y Fernández, 2008, p.129)</p> <p>Presenta las siguientes funciones, específica:</p> <p>Una referencia temporal diferente al tiempo del habla.</p> <p>Aspectos y frases expresados por los infinitivos, participios y gerundios.</p> <p>Voz activa y voz pasiva.</p> <p>El proceso que se predica en el sujeto (proceso mental, evento, acción, relación)</p>
<p>-Características del Complemento</p>	<p>-Es un elemento del resto.</p> <p>-Realizado por un grupo nominal.</p> <p>-Es un rol complementario del sujeto.</p> <p>-Es un “sujeto posible”, no llega a ser sujeto, si cambia la voz activa-pasiva de la cláusula.</p>

<p>-Características de los Adjuntos</p>	<p>-No puede ser sujeto.</p> <p>-Es realizado por un grupo adverbial o por una frase preposicional.</p> <p>- Los adjuntos modales y los adjuntos conjuntivos, no entran en el resto porque no siguen los principios de ordenamiento.</p> <p>-Existen tres tipos de adjuntos:</p> <p>Conjuntivo (discurso): metafunción textual. No se ubica en la estructura del modo.</p> <p>Modal: metafunción interpersonal. Se ubica en la estructura del modo.</p> <p>Circunstancial: metafunción experiencial. Se ubica en la estructura del resto.</p>
<p>-Elementos que quedan afuera de la estructura</p>	<p>-Elementos interpersonales (vocativos-expletivo)</p> <p>-Elementos textuales (continuativos).</p>

Al considerarse a la cláusula como un evento interactivo en el que se involucra un hablante y una audiencia, puede decirse que un acto de habla es una interacción o un intercambio en el que están implicados dos tipos de roles discursivos: dar, implica el recibir y demandar, implica dar respuesta.

Halliday (1994) plantea otra distinción según la relación que se establece en relación con el objeto que se intercambia. Ésta puede ser:

Tipo	Definición	Se clasifican en
-Bienes y servicios (No verbal)	existen independientemente del lenguaje.	-Orden -Ofrecimiento -Propuesta
-Información (Verbal)	se construye por medio del lenguaje y no puede existir fuera del intercambio simbólico.	-Declarativa -Proposición -Pregunta

c) Metafunción Textual: Sistema Temático

La metafunción textual presenta dos sistemas relacionados que permiten organizar la cláusula como mensaje, ellos son el sistema temático y el sistema de jerarquización de la información.

El sistema de tema corresponde a la metafunción textual del lenguaje y tiene que ver con la organización de la información dentro de la cláusula, por ende - y a través de éstas- con la organización del texto.

Según Ghio y Fernández (2008, p.137) cada cláusula se organiza como un mensaje que se relaciona con el desarrollo del texto. La estructura temática corresponde a la distribución entre el tema, información conocida en posición inicial y rema, información nueva perteneciente al resto del mensaje. De manera que la cláusula como mensaje se organiza en tema y rema.

Con mayor precisión, Mathesius (1975) expresa que

“[...] cuando observamos los diferentes enunciados observamos que se suelen componer de dos partes. Una parte expresa lo que es dado por el contexto o lo que de manera natural se presenta a sí mismo, aquello de lo que se trata. Como sabemos, esta parte es el tema del

enunciado. La segunda parte contiene los elementos nuevos del enunciado, es decir, lo que se dice sobre algo; esta parte se llama el rema del enunciado”. (p.156)

El tema definido según Halliday (1994), es aquello de lo que se habla, el punto de partida de la oración como un mensaje. Este elemento está relacionado con la estructura de la información de la oración, debido a que indica la parte de la información que es más relevante para el hablante; es lo que sitúa y orienta la oración dentro de su contexto.

La elección del tema es importante porque representa la perspectiva desde la que el hablante se posiciona en el mensaje y en cierto modo condiciona el desarrollo del mismo.

Siguiendo las metafunciones, el tema se puede clasificar en Tópico, interpersonal y textual.

Tema Tópico/Tema argumental	
<p>Es el estadio ideacional, es el Tema obligatorio en la cláusula que debe contener, obligatoriamente, un participante, una circunstancia o un proceso. Estos elementos constituyen la última parte del Tema. Es decir, el Tema de una cláusula se extiende hasta donde termina el primer elemento del sistema de transitividad, que constituye el Tema tópico. Este está formado por un elemento que cumple una función dentro del sistema de transitividad; por consiguiente, puede ser un participante, una circunstancia que indique tiempo, lugar, modo, causa, etc. o un proceso.</p>	
<u>Tipos</u>	<u>Ejemplos</u>

Un participante	<p>“Gabriel García Márquez” nació en Colombia.</p> <p>“La balsa” era pequeña y precaria.</p>
Una circunstancia	<p>“En 1982”, ganó el Premio Nobel de Literatura.</p>
El proceso	<p>“Dice” Gabriel García Márquez: ‘De haberlo sabido, habría empezado a escribir mucho antes’.</p>

Asimismo, el Tema tópico puede estar precedido por un Tema interpersonal y/o por un Tema textual.

Tema interpersonal		
<p>Presenta como función dar indicios de la posición que adopta el hablante sobre lo que está diciendo en la cláusula. Entre los elementos que pueden constituir el Tema interpersonal encontramos (Halliday, 1994, 2004; Eggins, 2008; Ghio y Fernández, 2008).</p>		
Tipo	Función	Ejemplo
El finito	Indica que se espera una respuesta por parte del oyente	<p>¿“Tienen” que estar sentados ahí?</p> <p>¿“Venís” a la reunión?</p>
Un pronombre relativo	Indica la persona a quien se dirige el hablante	<p>¿“Quién” golpeó?</p> <p>¿“Cómo” influye la familia en nuestra formación?</p>

Un vocativo	Indica la persona a quien se dirige el hablante.	“ Señor Gerente ”, ¿podemos reunirnos?
Un adjunto (Adverbio)	Por lo general se realiza a través de adverbios y expresa un comentario, evaluación o actitud de parte del hablante hacia lo que está expresando.	“ Seguramente ” no se quedará en este lugar tanto tiempo. “ Quizá ” el otro colegio lo haga peor.
Cláusulas mentales de primera y segunda persona formada por procesos mentales	Indican la opinión del hablante o intentan obtener “una opinión del interlocutor”	“ Supongo ” que necesita hablar tranquilo. “ No pensarás ” que vamos a pasear esta tarde.
Tema textual		
Además de un Tema interpersonal, el Tema tópico puede estar acompañado por un Tema textual. De estar presente, este tipo de Tema constituye la primera parte del Tema y está formado por un elemento que tiene una importante función cohesiva porque establece o indica una relación lógica entre la cláusula que integra y su contexto. Entre los elementos que pueden constituir el Tema textual encontramos:		
Conjunciones estructurales que indican si dos cláusulas están relacionadas por coordinación.	El día era ventoso “ pero ” ellos caminaban igual.	

Conjunciones estructurales que marcan una cláusula como dependiente de otra.	El profesor preguntó “ sí ” había entendido la actividad
Relativos utilizados para unir dos cláusulas.	Escuchamos la lección del alumno, “ que ” fue extraordinaria.
Conjuntivos, que funcionan como un nexo cohesivo entre lo expresado anteriormente	“ Además ”, esta opción sería demasiado arriesgada.
Hay que considerar que el conjuntivo puede ser o no temático según ocurra en la primera posición de la cláusula.	“ Luego ”, el alumno asumió la culpa. (Temático) Él ofreció luego una breve disculpa por escrito. (No temático)
Continuativos, que establecen una relación con el discurso o mensaje previo.	“ Bueno ”, basta con esa historia. “ O sea ” que no se darán cuenta.

Las tres metafunciones pueden contribuir al tema de un cláusula y sólo es obligatorio el estadio del tema ideacional o tópico. Lo central es determinar el límite entre tema y rema.

Tema múltiples
Es posible que en la cláusula sólo se realice un significado, el argumental, o puede haber una secuencia de temas(interpersonales o textuales delante del argumento.
Ejemplo

No obstante, luego de las agresiones a los alumnos, el Director se negó a abrir el colegio y recibir a los profesores implicados.

- *Temas marcados y no marcados*

El Tema tópico también puede clasificarse en Tema no marcado y marcado.

Tipos de Temas	Función	Ejemplos
El Tema no marcado	Cuando coincide con el elemento que aparece típicamente en posición inicial en la estructura de modo dada. En efecto, es más habitual. Temas no marcados pueden ser en voz pasiva o activa	-“ El albañil ” construyó el nuevo local. -“ El nuevo local ” fue construido por el albañil.
El Tema marcado	Es más atípico, los temas marcados resultan de la fusión del tema como otro constituyente del sistema de modo, reflejado en el adjunto circunstancial. Por razones semántico-discursivas, se lo coloca como punto de partida	-“ Algún día ” ellos van a entender que... -“ Tomás ”, amo el perfume de tu ropa.

- *Tipos de tema no marcado: Tema y Modo*

La opción no marcada del Tema depende del estatus interpersonal de la cláusula, es decir, si es dependiente o independiente.

Cada lengua en particular incorpora opciones a través de las cuales el hablante puede cambiar su rol comunicativo por medio de la realización de afirmaciones, preguntas, órdenes, etc. Las opciones fundamentales son “declarativa”, “interrogativa”, e “imperativa”. Las diferencias gramaticales entre esas opciones involucran distinciones sociales que se relacionan estrechamente con el rol comunicativo que adopta el hablante en su interacción con el oyente. Cabe destacar que el modo es la estructura sintagmática interpersonal de la cláusula, que se compone de Sujeto (grupo nominal)-Finito (grupo verbal). El resto de la cláusula se define como residuo. Es decir, Halliday (1994) considera la estructura temática de las oraciones según el tipo de oración:

Modo Declarativo: tema tópico (ideacional)	
En este tipo de oraciones, uno de los aspectos más común es que el tema coincida con el sujeto; de este modo tenemos un tema no marcado.	
Tema	Rema
Tópico (ideacional)	
Sujeto	
Usted	Llegó tarde anoche

Las oraciones interrogativas se caracterizan porque un elemento aparece en primer lugar y posee categoría de tema; esto es de este modo debido a la naturaleza de la pregunta, ya que el hablante no elige poner ese elemento en primer lugar, sino que aparece en ese lugar por ser éste el patrón que marca la oración interrogativa. En cuanto a su constitución, el tema natural es lo que quiero saber cuándo hago esa

pregunta, la información que quiero obtener. El tema será de diferente tipo según el tipo de pregunta:

Modo Interrogativo sí/no: tema interpersonal finito - tema tópico (ideacional)		
Tema		Rema
Interpersonal	Tópico (ideacional)	
Finito	Sujeto	
¿Volvió	María	de su viaje de quince?

Modo interrogativo de relativo: tema relativo.	
En las cláusulas interrogativas es al mismo tiempo tema interpersonal y tópico.	
Tema interpersonal y tópico	Rema
Relativo	
¿Quién	volvió de su viaje de quince?
¿Por qué	llegó temprano?

Modo imperativo: tema finito - tema predicador		
Si la oración imperativa con la que nos proponemos que alguien haga algo comienza con un verbo, es el verbo el elemento que se constituye en tema no marcado. En las oraciones imperativas negativas, el tema es No más el siguiente elemento.		
Tema		Rema
Interpersonal	Tópico (ideacional)	
Finito	Predicador (Predic)	

¡No vuelvas	a llegar	temprano mañana!
-------------	----------	------------------

Para resumir este punto, se puede decir que el análisis temático es simple y consiste en identificar el primer elemento de la cláusula, que puede ser interpersonal o textual y, obligatoriamente, el argumental.

Las opciones temáticas realizan significados relativos a cómo se organizan los significados y también los significados experiencial e interpersonal y a cómo el texto se relaciona con el contexto.

Se trata de significados que quieren ser destacados. La metafunción textual es subalterna de la experiencia e interpersonal. La primera, por sí misma, no crea texto porque no tendría contenido ni se podría interactuar con ella. Primero hay que elegir contenidos, construir estructuras de transitividad y darles modo. Pero la metafunción textual garantiza su organización y habilita al énfasis.

Juan	ha	regalado	libros	20 veces	
Sujeto	Finito	Predicador	Compl.	Adj. Circunst.	
MODO		RESTO			
Actor		Pr. Material	Objeto	Circs. Extens.	
Argumental					
Tema	Rema				
Con respecto a Juan	él	ha	Regalado	libros	20 veces
Adj. Circ.	Sujeto	Finito	Predic.	Compl.	Adj. Circuns
RESTO	MODO		RESTO		

Circunst. asunto	Actor		Pr. Material	Objeto	Circ. extens
Argumental					
TEMA	REMA				

Juan	ha	regalado	libros	20 veces
Sujeto	Finito	Predicador	Compl.	Adj. Circust.
MODO		RESTO		
Actor		Pr. Material	Objeto	Circs. Extens.
Argumental				
Tema	Rema			

Con respecto a Juan	él	ha	Regalado	libros	20 veces
Adj. Circ.	Sujeto	Finito	Predic.	Compl.	Adj. Circuns
RESTO	MODO		RESTO		
Circunst. asunto	Actor		Pr. Material	Objeto	Circ. extens
Argumental					
TEMA	REMA				

En cuanto al sistema de información, hace referencia a la relación que existe entre lo que ya se conoce o se puede predecir y lo que es nuevo y que no se puede predecir. Esta unidad está constituida por lo dado, que es opcional y lo nuevo, que es obligatorio. La unidad de información es el grupo tonal o grupo de entonación, es paralela a la cláusula y sus límites pueden o no coincidir con ella.

Ambos sistemas están relacionados semánticamente y a veces puede coincidir el tema con lo dado y el rema con lo nuevo. Sin embargo, no son lo mismo ya que el sistema tema-remata está orientado al hablante ya que es él quien decide cuál es el punto de partida del mensaje; y el sistema dado-nuevo está orientado hacia el oyente, debido a que está determinado por lo que se supone que el oyente ya conoce o por lo que se puede recuperar del contexto.

2.3.7 Criterios de Análisis

Aspectos a tener en cuenta para realizar un análisis oracional desde el modelo sistémico-funcional:

1. Se debe respetar la jerarquía del análisis: texto, oraciones, cláusulas, grupos o frases (sintagmas), palabras y morfemas.
2. La Gramática Sistémico-Funcional está formada por tres niveles: el semántico-discursivo, el léxico-gramatical, y el fonológico / grafológico.
3. La posición de un elemento en la oración viene determinada por su función gramatical.
4. Los elementos con mayor carga semántica se colocan al principio o final de la oración.
5. La oración se divide en dos partes: el tema (información conocida) y el rema (información nueva) de este modo se trata de un tema objetivo, a la inversa, primero rema y después tema, hablamos de un orden subjetivo.
6. Cada elemento de la estructura lingüística se configura, simultáneamente, con tres significados diferentes: ideativo (experiencial y lógico),

interpersonal y textual. El significado no está sólo en la forma escrita o hablada (significado textual), sino también en la intención pragmática del autor (significado ideativo), y en el consenso entre los productores y los receptores del mensaje (interpersonal).

7. Cada uno de los significados (nivel semántico) mencionados experiencial, interpersonal y textual están relacionados con los tres sistemas fundamentales de esta gramática: transitividad, modo y tema.
8. El acento y el ritmo también influyen en el orden de las palabras; muchas veces enfatizamos por medio del acento aquello que consideramos más relevante.
9. Siguiendo a Patricia Supisiche (2015, p.27-35) podemos agregar que:
10. El modelo es hipotético-deductivo.
11. La descripción debe dar cuenta del modo cómo funcionan e interactúan formas y funciones. La explicación es un punto de partida. Descripción para la explicación.
12. Dispositivo que permite dar cuenta del sistema en uso.
13. La palabra central es el verbo, por su naturaleza predicativo-informativa.
14. Sin límites precisos entre morfología y sintaxis.
15. Privilegio del significado y contexto sobre la sintaxis.
16. La sintaxis es un tipo de organización condicionada semánticamente.
17. Se incorporan aspectos textuales.

REFERENCIAS

PARTE I

Situación actual de la enseñanza de la gramática

Justificación de la formación gramatical

Enseñanza de la Gramática y Ciencias del Lenguaje

Alarcos Llorach, E. (1969). "La lengua, sistema de signos". En *Gramática estructural*. Madrid, España: Gredos.

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

Alcaraz Való, E. (1990). *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy, España: Marfil.

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

Arista, J. (1999). "La gramática de Dik y las teorías funcionales del lenguaje". En Buttler, (1999) *Nuevas perspectivas en Gramática Funcional*. Barcelona, España: Ariel. Benveniste, E. (1976-1978). *Problemas de Lingüística General*. México: Siglo XXI.

Bergman, G. (1971). *Filosofía de la Ciencia*. Madrid, España: Tecnós.

Bloomfield, L. (1973). *Aspectos lingüísticos de la Ciencia*. Madrid, España: Botter.

Bloomfield, L. (1964). *Lenguaje*. Lima, Perú: Universidad de San Marcos.

Bosque. I. (1998). "Prólogo". En *Las categorías gramaticales*, Madrid, España: Síntesis.

Bremond, C. (1973). *La Logique du récit*. Paris: Éditions du Seuil, collection Poétique.

Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Bronckart, J.-P. (2004). "Didactique de la grammaire". En : Genève - DIP, *Cahiers du secteur langues et cultures*.

Bronckart, J.P (1980). *Teorías del lenguaje*. Barcelona, España: Herder.

Bunge, M. (1999). *Buscar la filosofía en las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI.

Bunge, M. (1985). *La Investigación Científica*. Barcelona, España: Ariel.

Bunge. M. (1983). "Puesta a prueba de las teorías científicas". En *Lingüística y Filosofía*. Barcelona, España: Ariel.

Bunge, M. (1981). "¿Qué es la ciencia?". En *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Bunge, M. (1981). "La aplicación de las ideas científicas: de la explicación a la acción". En *La investigación científica*. Barcelona, España: Ariel.

- Butler, C. y otros (1999). *Nuevas perspectivas en gramática funcional*. Barcelona, España: 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, España: Consejo Superior de Investigaciones científicas.
- Camps, A. y 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, Argentina: Homo Sapiens.
- Camps A., Zayas, F. y otros (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, España: 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. Gijón.
- Cassany (1989). *Describir el escribir*. Buenos Aires, Argentina: 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, España: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1969). *Lingüística cartesiana*. Madrid, España: Gredos.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid, España: Aguilar.
- Chomsky, N. (1974). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1977). *Problemas en teoría lingüística*. España: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1988). *La Nueva Sintaxis. Teoría de la Rección y el Ligamento*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje*. Madrid, España: Alianza
- Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. Buenos Aires, Argentina: Planeta.
- Chomsky, N. (1999). *El programa minimalista*. Madrid, España: Alianza.
- Clairis, C. (1996). “El funcionalismo lingüístico”. En *Onomazein* 1. París.
- Cortés. (2009). “Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza”. En *Entre líneas* Alvarado, M. (coord.) (2009). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Cristie, F. (2008). “La Lingüística Sistemico Funcional y una teoría del lenguaje en la educación” en Ghio, E. – Fernández, D. (2008). En *Lingüístico Sistemico funcional*. Entre Ríos, Argentina: UNL.
- Crystal, D. (1994). *Enciclopedia del lenguaje*. Madrid, España: Taurus.
- D’Introno, F. (2001). “Sintaxis de constituyentes y reglas transformacionales”. En *Sintaxis Generativa del español, evolución y análisis*. Madrid, España: Cátedra.
- 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, Argentina: UNC.

- Defagó, C. (2012). *El largo camino hacia el "sustantivo". Los procesos cognitivos que llevan al reconocimiento de las categorías sintácticas*. Inédito.
- Demonte, V. (1999). "El adjetivo; clases y uso, La posición del adjetivo en el sintagma nominal". En *Gramática*, RAE. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Demonte, V. (1991). *Detrás de la palabra. Estudios de gramática del español*. Madrid, España: Alianza.
- Di Tullio, Á. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, Argentina: Edicial.
- Eggins, s. (2008). *Introducción a la lingüística sistémica*. España: Universidad de La Rioja.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Londres, Inglaterra: Longman.
- Fernández Lagunilla, M. y Anula Rebollo, A. (1995). *Sintaxis y Cognición*. Madrid, España: Síntesis.
- Fernández Pérez, M. (1999). *Introducción a la Lingüística*. Barcelona, España: Ariel.
- Fowler, R. – Kress, G. (1983). *Lenguaje y control*. México: FCE.
- García Negroni, M. (2006). *El arte de escribir bien en español*. Buenos Aires, Argentina: Edicial.
- Gaspar-Otañi (2009). "Sobre la gramática". En *Entre líneas* Alvarado, M. (coord.) (2009). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Gaspar- Otañi (2004). "La Gramática, en Alvarado, M. (2004) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- 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, Argentina: UNL.
- Ghio, E. – Fernández, D. (2008). *Lingüística Sistémico-Funcional*. Entre Ríos, Argentina: UNL.
- Giammateo, M. - Albano, H. (2009). *Lengua. Léxico, gramática y texto*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Givón, T. (1995). *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Gleason, HR. (1970). *Introducción a la lingüística descriptiva*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Gómez Soliño, J. (1995). "Texto y contexto en la teoría de la Gramática Funcional". En *Revista de lenguas para fines específicos*. Las Palmas de Gran Canaria, España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. ISSN 1133-1127 n° 2. Pp. 200-216.
- González Nieto, L. (1980). *La enseñanza de la gramática*. Madrid, España: Anaya.
- Greimas, A.- Courtés, J. (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid, España: Gredos.
- Halliday. M.A. (1975). *Estructura y función del lenguaje*, en *Nuevos horizontes de la lingüística* de Lyons, J. (Ed.). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Halliday. M.A. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE.

- Halliday, M.A. – Hassan: R. (1985). *Language: context: text: aspects of language in a social semiotic perspective, Hong Kong*. Oxford, Inglaterra: University Press.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (1999). *Construing experience through meaning. A language based approach to cognition*. Londres, Inglaterra: Continuum Internac. Publ. Group.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres, Inglaterra: Arnold.
- Harris, Z. (1952). “Discourse Analysis”. En *Language, Linguistic of Society of America*. Vol. 8.
- Hernández Alonso, C. (1991). *Gramática Funcional del Español*. Madrid, España: Gredos.
- Hernanz, M.L. – Brucart, J.M. (1987). *La sintaxis*. Barcelona, España: Crítica.
- Hjelmslev, L (1968). *El lenguaje*. Madrid, España: Gredos.
- Hjelmslev, L (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid, España: Gredos.
- Hjelmslev, L (1972). *Ensayos lingüísticos*. Madrid, España: Gredos.
- Hjelmslev, L (1976). *Principios de gramática general*. Madrid, España: Gredos.
- Hodge, r. – Kress, G. (1993). *Language as ideology*. Versión traducida y adaptada por Raiter, A. y otros (2003).
- Jackendoff, R. (1997). *The architecture of the Language*. Cambridge, MA. Estados Unidos: MIT Press.
- Jäger, S. (2003). “Discurso y conocimiento”. En Wodak, R. – Meyer, M. (comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, España: Gedisa.
- Jara Murillo, C. (2001). “Racionalismo, empirismo y funcionalismo en la explicación de los universales lingüísticos”. En *Revista de Filología y Lingüística XXVII* (1). Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Pp. 165-178.
- Jensen, K. (2002). “El futuro y el condicional en el sistema verbal español moderno”. En *Romansk Forum XV*. Oslo: Skandinaviske romanistkongress N° 16.
- Jiménez Ruiz, J.L. (2007). *Metodología de la investigación lingüística*. San Vicente, España: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Hachette.
- Klimovsky, G. (1994). *Las desventuras del conocimiento científico*. Buenos Aires, Argentina: A-Z editorial.
- Kovacci, Ofelia (1996). “Propuesta acerca de los Contenidos Básicos Comunes: Lengua (1994)”. En *Fuentes para la transformación curricular: Lengua*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Kovacci, O. (1977). *Tendencias actuales de la gramática*. Buenos Aires, Argentina: Marymar.
- Kovacci, O. (1986). *Estudios de Gramática Española*. Buenos Aires, Argentina: Hachette.
- Kovacci, O. (1990-1992). *El Comentario Gramatical*. Tomos I-II. Madrid, España: Arco Libros.

- Kuhn, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Kuhn, T. (1984). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid, España: Tecnós.
- Lepschy, G. (1971). *La lingüística estructural*. Barcelona, España: Anagrama.
- Lewandovski, T. (1986). *Diccionario de Lingüística*. Madrid, España: Cátedra.
- Lomas, C. (1999). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, España: 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, España: Ed. Teide.
- Lyons, J. (1985). *Introducción en la lingüística teórica*. Madrid, España: Teide.
- López Morales, H. (comp.) (1983). *Introducción a la lingüística actual*. España: Editorial Playor.
- Manni, H. (2004). “Palabras ensambladas”. En Manni, H. – Gerbaudo, A. (2004). *Lengua, ¿instrumento o conocimiento?* Santa Fe, Argentina: UNL.
- Manni, H. (2004). “¿Por qué enseñar gramática?”. En Manni, H. – Gerbaudo, A. (2004). *Lengua, ¿instrumento o conocimiento?* Santa Fe, Argentina: UNL.
- Manoliu, M. (1973). *El Estructuralismo lingüístico*. Madrid, España: Cátedra.
- Martínez Lirola, M. (2007). *Aspectos esenciales de la gramática sistémica funcional*. España: Universidad de Alicante.
- Matthiessen, C.M. (1992). “Interpreting the textual metafunction”. En M. Davies y L. Ravelli (eds.) *Advances in systemic linguistic: recent theory and Practice*. Londres, Inglaterra: Pinter Publisher.
- Matthiessen, C.M. (1995). “Theme as an resource in ideation ‘knowledge’”. En M. Ghadessy (ed.) *Thematic Development in English texts*. Londres, Inglaterra: Pinter publisher.
- 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 Ohrid”. Sofía, Bulgaria: Editorial Universitaria “San Clemente de Ojrid”.
- Montemayor-Borsinger, A. (2009). *Tema. Una perspectiva funcional de la organización del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Mounin, G. (1982). *Diccionario de Lingüística*. Barcelona, España: Editorial Labor.
- Mounin, G. (1968). “La noción de sistema “. En *Saussure. Presentación y textos*. Madrid, España: Anagrama.
- Narbona Jiménez, A. (1989). *Sintaxis Española: nuevos y viejos enfoques*. Barcelona, España: Ariel: Lingüística.

- 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, España: Alianza.
- 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, España: Visor.
- Nique, C. (1985). "Hacia una gramática científica". En *Introducción metódica a la Gramática Generativa*. Madrid, España: Cátedra.
- 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, Argentina: FLACSO-Manantial.
- Otero, C. (1984). *La revolución de Chomsky*. Madrid, España: Tecnós.
- Otero, C.P. (1974). "Introducción". En Chomsky (1974) *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- 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, Venezuela: Colegio Universitario de Caracas.
- Padrón, J. (2002). *Diseño y Evaluación de Teorías, Tutorial y Lecturas*. Material en CD Rom. Caracas: LINEA-I.
- Padrón, J. (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.
- 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, Argentina: UNL.
- Pérez, L.- Rogieri, P. (2006). "Estudios gramaticales y estudios de argumentación. Acerca de la tensión discurso teórico/discurso pedagógico en lengua". En Múgica, N. (comp.) (2006) *Estudios de lenguaje y enseñanza de la lengua*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Peytard, J. Genouvrier, E. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. París, Francia: Larousse.
- Raiter, A. – Zullo, J. (2004). "Hacia una crítica de las formas lingüísticas". En *Sujetos de la lengua*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa. Pp. 179-193.
- Raiter, A. (2003). *Lenguaje y sentido común*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Raiter, A. (1999). *Lingüística y política*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Real Academia Española (2003). *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid, España: Espasa.
- Real Academia Española (2009). *Nueva Gramática de la Real Academia Española*. Madrid, España: Espasa.
- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Buenos Aires, Argentina: Espasa.
- Reboul, O. (1991). Peut-il y avoir une argumentation non rhétorique? En Lemperer, A, (ed.) "L'argumentation". *Actes du colloque Argumentation et signification*. Pp. 107-119. Traducción de Patricia Supisiche. Inédito.

- 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, Argentina: UNL.
- 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, Argentina: Novedades Educativas. ISBN 987-538-170-5.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2009). "Enseñar a razonar en lengua materna, las implicancias Discursivas y textuales de la acción de lenguaje". En Revista *Estudios Lingüísticos/Linguistic Studies* n°3. Lisboa, Portugal: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Robins, R. (1971). "La gramática: los elementos gramaticales ". En *Lingüística general*. Madrid, España: Gredos.
- Roca Pons, J. (1980). *Introducción a la gramática*. Barcelona, España: Teide.
- Roca Pons, J. (1983). *El lenguaje*. Barcelona, España: Teide.
- Salazar, V. (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*. Salamanca, España y Estrasburgo, Francia: Universidad de Salamanca y Consejo de Europa.
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, España: Arco/Libros.
- Saussure, F. (1961). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Saussure, F. (2004). *Escritos sobre Lingüística General*. Barcelona, España: Gedisa.
- Sells, P. (1989). *Teorías sintácticas actuales*. Barcelona; Teide.
- Schuster, F. (1992). *El método en las ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: CEAL.
- Supisiche, P. (2006). *El recurso del lenguaje*. Villa María, Argentina: UNVM. Inédito.
- Supisiche y ot. (2011). *Vacilaciones sintáctico-semánticas en la identificación de estructuras: categorización de dificultades en estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en el Congreso de UNSA. Inédito.
- Supisiche, P. (2012). *Contexto y referente en los procesos de comprensión textual*. XIII Congreso de Lingüística, Sociedad Argentina de Lingüística IFDC: San Luis 27 AL 30/03/2012. San Luis, Argentina: Inédito.
- Supisiche, P. (2014). *Diseño de una Gramática Significativa como herramienta para la educación lingüística*, Tesis Doctoral. Córdoba, Argentina: UNC. Inédito.
- Tubau, E. – Moliner, J. (1999). *Aprendizaje implícito y explícito: ¿dos procesos diferentes o dos niveles de abstracción?* En *Anuario de Psicología*. Vol. 3º, n° 1. Barcelona, España: Facultad de Psicología. Pp. 3-23.
- Tusón, J. (1980). *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona, España: Teide.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, España: Gedisa.

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

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

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

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

Zayas, Felipe (1994). “La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua”. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 1. Barcelona, España: Graó. Pp. 65-72.

Zimmerman, L. (2008). “Aportes de la Gramática de Halliday para una nueva agenda didáctica”, en *KAF*, Año 1. Santa Fe, Argentina: UNL. Vol.1 Pp. 61-65.

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. Obtenido de la red Mundial en mayo de 2011.

Bosque, I. (1991). “La investigación gramatical sobre el español. Tradición y actualidad”, en *Actas del Simposio Internacional de Investigadores de la Lengua Española*, Sevilla. Obtenido en la red Mundial el 13/08/2008.

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.

Cablevisión rechaza los argumentos del Gobierno en contra de Fibertel. http://www.clarin.com/gobierno/Cablevision-rechaza-argumentos-Gobierno-Fibertel_0_320968108.html. Obtenido en la red Mundial el 20/09/2010.

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. Obtenido en la red Mundial en mayo 2011.

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

Ciapuscio, G. *El lugar de la gramática en la producción de textos*. http://www.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=9fbd6a4d-7a07-11e1-8149-ed15e3c494af. Obtenido en la red Mundial el 13/08/2008.

Ciapuscio, G. (2010). “Aportes de la gramática a la alfabetización inicial”, en *La Formación docente en la alfabetización inicial 2009-2010*. Pp. 183-201. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002861.pdf>. Obtenido en la Red Mundial el 03/07/2011.

Ciapuscio y ot. (2011). “La gramática: investigación y enseñanza en la obra de Ofelia Kovacci”, *entrevista argentina de historiografía lingüística*, III, 1, 29-52, 2011. ISSN-e: 1852-1495 www.rahl.com.ar.

Defagó, C.-Supisiche, P. (2014). “La intencionalidad se manifiesta gramaticalmente”, en *Saberes*, publicación del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. <https://www.google.com.ar/#q=la+intencionalidad+se+manifiesta+gramaticalmente>.

Danishewsky, S. A la Selección se le terminó un sueño [en línea] *Clarín.com*, 04/07/ 2010 http://www.clarin.com/deportes/futbol/Argentina-Alemania_0_290971141.html. Obtenido en la Red Mundial el 06/07/2010.

Di Tullio, A. (2010). Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria”, en *La Formación docente en la alfabetización inicial 2009-2010*. Pp. 201-214. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002861.pdf>. Obtenido en la Red Mundial el 03/07/2011.

El Gobierno negó que beneficie a telefónicas con la caducidad de la licencia de Fibertel. <http://www.ambito.com/noticia.asp?id=538615>. Obtenido en la red Mundial el 20/09/2010.

El traspaso de Fibertel a otra firma tendrá costo cero para los usuarios. <http://tiempo.infonews.com/notas/traspaso-de-fibertel-otra-firma-tendra-costo-cero-para-los-usuarios>. Obtenido en la red Mundial el 20/09/2010.

Fairclough, N. (2008). *El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades*. Departamento de Language and Linguistics Universidad de Lancaster. Traducido por Elsa Ghio. [http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\)Fairclough.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Fairclough.html). Obtenido en la Red Mundial en 07/03/2011.

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.guiasensenzasmedias.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.

Matthiessen, C. (1997). *Glosario de términos sistémica funcional.* ELM, Macquarie University. <http://folk.uio.no/hasselg/systemic/index.html> Obtenido en la Red Mundial el 04/02/2006.

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.

Ministerio de Educación (2011) <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002861.pdf>. Obtenido en la Red Mundial el 03/07/2011.

Ministerio de Educación (2006). *Núcleos de Aprendizajes prioritarios.* <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap3lengua.pdf>- Buenos Aires. Obtenido en la Red Mundial el 27/08/2009.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010) <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC>

CBA/publicaciones/DCJ%20Nivel%20Medio/PDF/1.%20LENGUA%20Y%20LITERATURA.pdf. Diseño Curricular Educación Secundaria - Documento de Trabajo 2009-2010. Obtenido en la Red Mundial el 03/03/2010.

Ministerio de Educación. <http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html>. Obtenido en la red Mundial el 27/08/2009.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2012). *Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria: Lengua.* <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%202%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria>. Obtenido en la Red Mundial 07/12/2012.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). *Núcleos de Aprendizajes prioritarios. 1° y 2° ciclo EGB.* <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-egb-primario.pdf>. Obtenido en la Red Mundial el 03/12/2007.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, República Argentina (2006). <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap3lengua.pdf>. Obtenido en la Red Mundial el 27/08/2009.

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.

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.

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.

Otañi, L. (2010). “La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente”, en *La Formación docente en la alfabetización inicial 2009-2010*. Pp. 215-230.

Pérez, M.D. y J.M. Costa (2010). “Amargo final de la fiesta mundialista”. En *La Nación*, http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1281462. Obtenido en la Red Mundial el 06/07/2010.

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

Salinas y ot. (2011). *Recomendaciones Metodológicas para la enseñanza. Área: Lengua Educación Secundaria*. ONE 2010. Educación Secundaria. Pruebas de 2º/3º año y 5º/6º de la Educación Secundaria. DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación, septiembre de 2011. http://dineece.me.gov.ar/images/stories/dineece/evaluacion_educativa/nacionales/doc_pedagogicos/recomendaciones/RM-LENGUA-secundaria.pdf. Obtenido en la Red Mundial el 10/07/2010.

Salinas, B. y ot. (2012). *Recomendaciones Metodológicas para la enseñanza. Lengua. Educación Primaria*. ONE 2010. Pruebas de 3º y 6º año de la Educación Primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. http://dineece.me.gov.ar/images/stories/dineece/evaluacion_educativa/nacionales/doc_pedagogicos/recomendaciones/RM-LENGUA.pdf. Obtenido en la Red Mundial el 10/07/2013.

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.

Supisiche, P. (2013). *Para la conformación de una Gramática Significativa*. Universidad nacional de Córdoba. Facultad de filosofía y humanidades. Escuela de letras. Curso de extensión y Seminario electivo área lingüística. Versión digital.

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.

PARTE II. ACERCA DE LAS TEORÍAS

Presentación general de las teorías

Alcaraz Varó, E. (1990). *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Madrid, España: Alcoy.

Bierwisch, M. (1983). *El Estructuralismo. Historia. Problema. Métodos*. Buenos Aires,

- Argentina: Tusquets.
- Bloomfield, L. (1964). *El Lenguaje*. Lima, Perú: Universidad de San Marcos.
- Bloomfield, L. (1973). *Aspectos lingüísticos de la Ciencia*. Madrid, España: Botter.
- Butler, C. y otros (1999). *Nuevas perspectivas en gramática funcional*. Barcelona, España: 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, España: Consejo Superior de Investigaciones científicas.
- Canale, M. y Swain, M. (1996). “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y evaluación de una segunda lengua”. En *Signos. Teoría y práctica de la Educación* n° 17 y 18. Gijón.
- Chartier, A. y Hébrard, J. (2000). “Saber leer y escribir: unas herramientas mentales que tienen su historia”. En *Infancia y Aprendizaje*. Madrid, España. N° 89. Pp. 11.24.
- Chomsky, N. (1973). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona, España: Seix barral.
- Chomsky, N. (1974). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1977). *Problemas en teoría lingüística*. España: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1988). *La Nueva Sintaxis. Teoría de la Rección y el Ligamento*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Chomsky, N. (1999). *El Programa Minimalista*. Madrid: Alianza.
- Clairis, C. (1996). “El funcionalismo lingüístico”. En *Onomazein* 1. París, Francia. Pp. 71-80.
- Dik, S.C. (1978). *Studies in Functional Grammar*. New York, Estados Unidos: Academic Press
- Fernández Pérez, M. (1999). *Introducción a la Lingüística*. Barcelona, España: Ariel.
- Firth, J.R. (1957). *Papers in Linguistics*. Londres: Oxford University Press.
- Gómez Soliño, J. (1995). “Texto y contexto en la teoría de la Gramática Funcional”. En *Revista de lenguas para fines específicos*. Las Palmas de Gran Canaria, España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. ISSN 1133-1127 n° 2. Pp. 200-216.
- Halliday, M. A. y Matthiessen, Ch. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres, Inglaterra: Arnold.
- Halliday, M.A. (1975). “Estructura y función del lenguaje”. En: *Nuevos horizontes de la lingüística* de Lyons. J. (ed.). Madrid, España: Alianza editorial.
- Halliday, M.A. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE.
- Harris, Z. (1952). “Discourse Analysis”. En *Language*. Linguistic of Society of America. Vol. 8.
- Jara Murillo, C. (2001). “Racionalismo, empirismo y funcionalismo en la explicación de los universales lingüísticos”. En *Revista de Filología y Lingüística XXVII* (1). Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Pp. 165-178.

- Lepschy, G. (1971). *La Lingüística Estructural*. Barcelona, España: Anagrama.
- López Serena, A. (2003). “Algunos aspectos epistemológicos de la lingüística contemporánea”. En *Res Diachronicae*, 2. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. ISSN-e 1887-3553. Pp. 212-220.
- Lyons, J. (1985). *Introducción en la lingüística teórica*. Madrid, España: Teide.
- Lyons, J. (1995). “Preliminares metalingüísticos”. En *Semántica Lingüística*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Manacorda de Rosetti, M. – Maurer, S. – Magnoli, T. (1994) *La gramática, HOY*. Buenos Aires, Argentina: A-Z editora.
- Manoliu, M. (1973). *El Estructuralismo lingüístico*. Madrid, España: Cátedra.
- 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, España: Visor.
- 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, España: Alianza.
- Otañi, L. y Gaspar, M. (2009). “Sobre la gramática”, en *Entre líneas* Alvarado, M. (coord.) (2009). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Otero, C. (1984). *La revolución de Chomsky*. Madrid, España: Tecnos.
- Otero, C.P. (1974). “Introducción”. En: Chomsky (1974) *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- Sadighi, F. y Bavali, F. (2008). “Chomsky’s Universal Grammar and Halliday’s Systemic Functional Linguistics: An Appraisal and a Compromise”. En *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. Azad University. 12(1), 11.28).
- Schuster, F. (1992). *El método en las ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: CEAL.
- Wodak, R. y Meyer, M. (comp. 2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, España: Gedisa.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

**Los modelos gramaticales: dimensión científica y artefactos descriptivos:
Estructuralismo**

- Alcaraz Varó, E. (1990). *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy, España: Marfil.
- Bally, C. (1932). *Linguistique générale et linguistique française*. Berne, Francia: Francke.
- Barrenechea, A.M. y Manacorda de Rosetti, M.V. (1975). *Estudios de gramática estructural*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bello, A. (1988). *Gramática de la lengua española*. Buenos Aires, Argentina: Sopena.
- Bloomfield, L. (1973). *Language*. London, Inglaterra: Ed. George Allen & Unwind LTD, Museum Street.

- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie*. Jena. Trad. española de J. Marías: *Teoría del lenguaje*. Madrid, Revista de Occidente.
- Cabré, M. T. y Lorente, M. (2004). “Panorama de los paradigmas en lingüística”. En A. Estany, *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Vol. Ciencias exactas, naturales y sociales*. Madrid, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Di Tullio, A. (2007). *Manual de Gramática del español*. Buenos Aires, Argentina: Edicial.
- Gili Gaya, S. (1978). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona, España: Vox.
- Harris, Z. (1951). *Methods in Structural Linguistics*. University of Chicago, Estados Unidos: Chicago Press
- Harris, Z. (1952). “Discourse analysis”. En *Language*, Vol. 28, nº1 (Enero-Marzo) pp. 1-30. Published by: Linguistic Society of America Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/409987>. Accessed: 29/04/2008 06:09.
- Hjelmslev (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid, España: Gredos.
- Hjelmslev (1976). *Principios de gramática general*. Madrid, España: Gredos.
- Jespersen (1924). *The Philosophy of grammar*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Kovacci, O. (1977). *Tendencias actuales de la gramática*. Buenos Aires, Argentina: Marymar.
- Kovacci, O. (1986). *Estudios de gramática española*. Buenos Aires, Argentina: Hachette.
- Kovacci, O. (1990). *El comentario gramatical. I, II, III*. Madrid, España: Arco / Libros.
- Lepschy (1966). *La lingüística estructural*. Barcelona, España: Anagrama.
- López Serena (2003). “Algunos aspectos epistemológicos de la lingüística contemporánea.” En *Res Diachronicae*, 212-220.
- Manoliu, M. (1973). *El estructuralismo lingüístico*. Madrid, España: Cátedra.
- Martínez Celadrán, E. (comp. 1998). “Morfología”. En *Lingüística. Teoría y aplicaciones*. Cap. 4. Barcelona, España: Masson.
- Martínez Celadrán, E. (1998). “Sintaxis”. En *Lingüística. Teoría y aplicaciones*. Cap. 4. Barcelona, España: Masson.
- Mathesius V. (1929). *Functional Linguistics*. Proc. First Congress of Slavists: Prague.
- Real Academia Española (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (1995). *Diccionario de la lengua española*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (1999). *Gramática de la lengua española*. Tomos I, II y III. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Sapir, E (1921). *Language. An introduction to the study of speech*. New York, Estados Unidos: Harcourt, Brace.
- Saussure, F.: (1961). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Argentina: Losada
- Supisiche, P (2007). Apunte de cátedra. Córdoba, Argentina: UNC. Inédito.

Supisiche, P. (2012). *Teorías Gramaticales y Contraste Descriptivo (Anexo)*. III Jornadas de Investigación del ÁREA LETRAS. Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. Inédito.

Generativismo

Calvin W. y D. Bickerton (2010). *Lingua ex Machina*. España: Ed. Gedisa.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge Ma, Estados Unidos: MIT Press.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language*. New York: Praeger

Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge*. Cambridge Ma, Estados Unidos: The MIT Press

Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge Ma, Estados Unidos: The MIT Press. (Edición en español: *El Programa Minimalista*. Madrid, España: Alianza Editorial

Chomsky, N (2002). *On Nature and Language*. Cambridge Ma, Estados Unidos: The MIT Press.

Chomsky, N (2004). “Beyond explanatory adequacy”. En A. Belletti (ed) *Structure and beyond. The cartography of syntactic structures (vol 3)*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

Chomsky, N (2005). “Three factors in language design”. En *Linguistic Inquiry*, 36, pp. 1-22.

Chomsky, N (2015). “Some Core Contested Concepts” En *J. Psycholinguist Res* 44, pp. 91–104.

Demers (1990). “Lingüística y Comunicación Animal”. En Frederick Newmeyer (comp.) *Panorama de la Lingüística Moderna*. Vol. 1 (361-384). Madrid, España: Visor.

Eguren, L. y Fernández Soriano, O. (2004). *Introducción a una sintaxis minimalista*, Madrid, España: Gredos

Fodor, J. (1983). *Modularity of Mind*. Cambridge Ma, Estados Unidos: MIT Press.

Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura.

Grodzinsky, Y. (2013). “Dos problemas en sintaxis experimental”. En V. Jaichenco y Y. Sevilla (coord.) *Psicolingüística en Español. Homenaje a Juan Seguí*” (pp 277-305). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la FFyL UBA.

Karmiloff-Smith, A. y Karmiloff, K. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid, España: Morata.

Lenneberg, E. (1985). *Fundamentos Biológicos del Lenguaje*. Madrid, España: Alianza Universidad.

Longa y Lorenzo (2009). “Beyond generative geneticism: rethinking language acquisition from a developmentalist point of view.” En *Lingua* 119, pp. 1300–1315.

Piaget, J. (1983). “La psicogénesis del conocimiento y su significado epistemológico”. En Piatelli-Palmarini (comp.). *Teorías del Lenguaje, Teorías del Aprendizaje*. Barcelona, España: Ed. Crítica.

- Pinker, S. (2001). *El Instinto del Lenguaje*. Madrid, España: Alianza.
- Saussure, F. de (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Stokoe, W (1978). "Sign Language versus spoken language". *Journal Sign Language Studies*, 7:18, pp. 69-90.

Sistémico-Funcional

- Alcaraz Varó, E. (1990). *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. España: Editorial Marfil S.A.
- Cabré, M. T. y Lorente, M. (2003). "Panorama de los paradigmas en lingüística". En A. Estany, *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Vol. Ciencias exactas, naturales y sociales*. Madrid, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Eggins, S. (2008). *Introducción a la lingüística sistémica*. España: Universidad de La Rioja.
- Ghio, E. y Fernández, M. D. (2008). *Lingüística sistémico funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Givon, T. (1995). *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Gómez Soliño, J. (1995). Texto y Contexto en la Teoría de la Gramática Funcional. En *Revista de lenguas para fines específicos N°2*. Universidad de La Laguna.
- Halliday, M.A.K. (1975). "Estructura y función del lenguaje". En John Lyons *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Halliday, M.A. K (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K (1985-1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres, Inglaterra: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K (1998). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del significado*. Colombia: Fondo de cultura económica.
- Halliday, M.A.K. y Mathiessen, Ch. (2004). *Introduction to Functional Grammar*. Londres, Inglaterra: Arnold.
- Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, España: Edelsa, pp. 27-47.
- Jara Murillo, C. (2001). "Racionalismo, empirismo y funcionalismo en la explicación de los universales lingüísticos". En *Revista de Filología y Lingüística XXVII* (1). Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Pp. 165-178.
- Martínez Lirola, M. (2007). *Aspectos esenciales de la gramática sistémica funcional*. España: Universidad de Alicante.
- Mathesius, V. (1975). *A Functional Analysis of Present-Day English on a General Linguistic Basis*. J. Vachek (ed.) (Traducción de L. Dusková). The Hague: Mouton.

- Matthiessen, C. y Halliday. M. (1997). *Systemic functional grammar: a first step into the theory*. Sídney.
- Lyons J. (1975). *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- López Serena, A. (2003). “Algunos aspectos epistemológicos de la lingüística contemporánea”. En *Res Diachronicae*, 2. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Pp. 212-220.
- Soto, G. (2001). “Perspectivas para la lingüística: más allá de la dicotomía formalismo/funcionalismo”. En *Revista Chilena de Humanidades*. Santiago de Chile, Chile: Universidad de Chile. Nº 21; pp. 115-154.
- Supisiche, P. (2014). “*Diseño de una Gramática Significativa como herramienta para la educación lingüística*”, Tesis Doctoral. Córdoba, Argentina: UNC. Inédito.
- Supisiche, P. M. (2015). “Teorías gramaticales: contraste descriptivo y transferencia a corpus”. En *Estudios sobre el Lenguaje y la Gramática. Entre la Praxis, la Teoría y la Enseñanza*. Córdoba, Argentina: Brujas Editorial.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, España: Gedisa. A. Editorial.
- Van Dijk, T. (2000). *Estudios sobre el discurso: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, España: Gedisa S. A. Editorial. Vol. I y II.
- Van Dijk, T. (2011). “Hacia una teoría sociocognitiva del contexto” en *Sociedad y discurso. Cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*. Barcelona, España: Gedisa S. A. Editorial.