

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

TESIS DOCTORAL

Directora: Dra. Cecilia Defagó

Codirectora: Dra. Dora Riestra

Diseño de una Gramática Significativa como Herramienta (GSH)

Patricia Supisiche

2014

ÍNDICE

ÍNDICE	5
LISTA DE ABREVIATURAS	9
1) PRESENTACIÓN	11
II. FUNDAMENTACIÓN	13
III. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	23
IV. INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN.....	28
V. HIPÓTESIS.....	29
VI. ALCANCES.....	31
VII. OBJETIVOS.....	33
VIII. METODOLOGÍA.....	37
IX. ESTRUCTURA GENERAL.....	39
2) DESARROLLO	41
I. <i>PRIMERA PARTE:</i>	
<i>LA GRAMÁTICA Y SU ENSEÑANZA:</i>	
<i>CONCEPCIONES Y ABORDAJES ACTUALES</i>	<i>43</i>
II. <i>SEGUNDA PARTE:</i>	<i>73</i>
<i>LA GRAMÁTICA SIGNIFICATIVA:</i>	
<i>EL MARCO GENERAL</i>	<i>73</i>
1) EPISTEMOLOGÍA Y GRAMÁTICA APLICADA.....	75

2) DELIMITACIONES CENTRALES DE LA GSH: LAS NOCIONES DE PERSPECTIVA, CAMPO, ENFOQUE, INSTANCIA Y DOMINIO	107
3) FORMA, FUNCIÓN, RELACIÓN EN EL LENGUAJE Y LA GRAMÁTICA...	119
4) LA GRAMÁTICA Y SUS ENFOQUES: ACERCA DEL DOMINIO GRAMATICAL	153
5) EVALUACIÓN DE TEORÍAS GRAMATICALES para la educación lingüística.....	177
6) TEORÍAS GRAMATICALES: CONTRASTE DESCRIPTIVO y transferencia a corpus.....	207

III. TERCERA PARTE:

<i>EL DISEÑO DE LA GRAMÁTICA SIGNIFICATIVA</i>	257
1) CONCEPTUALIZACIONES Y ASOCIACIONES GRAMATICALES EN Y PARA LA ENSEÑANZA	259
2) INTUICIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y REFLEXIÓN*, EJES DE LA GRAMÁTICA SIGNIFICATIVA.....	273
3) LOS CONTENIDOS DE LA INTUICIÓN, LA SISTEMATIZACIÓN Y LA REFLEXIÓN*	293
4) ACERCA DEL MÉTODO.....	311
5) ACERCA DE LAS TEORÍAS DE ENTRADA.....	347
6) EL DISCURSO PERIODÍSTICO COMO CORPUS DE LA GSH.....	367
7) ACERCA DE LAS TRANSFERENCIAS	377
7.1) Punto de partida	377
7.2) ASPECTOS GENERALES DE LA GSH	387
7.3) PAPEL DE LOS VERBOS DE VIDA INTERIOR EN LA PRENSA ESCRITA.....	397
7.4) CUESTIONES GRAMATICALES EN PRÁCTICAS DISCURSIVAS:	

EL PAPEL DEL SINTAGMA	407
7.5) VALOR DISCURSIVO DE COMPLEMENTOS ADJUNTOS O PERIFÉRICOS	419
7.6) EXTENSIONES DE LA NOCIÓN DE SUJETO Y SU TRANSFERENCIA A LA ENSEÑANZA	439
7.7) LA NOCIÓN PERSPECTIVA: CATEGORÍA METODOLÓGICA EN LA INTERFAZ GRAMÁTICA-DISCURSO.....	453
3) CONCLUSIONES	469
4) REFERENCIAS	481
5) ANEXO	533

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

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.

1) PRESENTACIÓN

I. TEMA DESARROLLADO

Diseño de una Gramática Significativa como Herramienta (GSH)

II. FUNDAMENTACIÓN

Abordar temas gramaticales y su enseñanza en la escolaridad sistemática no es una tarea menor en complejidad, ya que supone interrogarse acerca de la relevancia de la inclusión o no de contenidos gramaticales en la educación, cómo hacerlo y cuáles los pertinentes. Además, considerando las posturas extremas de, por ejemplo, Lomas y Cassany, que han sostenido y sostienen la exclusión del contenido gramatical, observo que no siempre es posible determinar qué es la gramática al postularla, muchas veces, como un existente autónomo de alguna teoría. Para ellos, la gramática *existe, es*, a punto tal de que no sólo no discuten la concepción acerca de ella, sino que tampoco delimitan conceptualizaciones claves y terminan adoptando algún contenido gramatical con escaso debate. Asimismo, la complejidad antes mencionada opera en un triple sentido: por la cantidad de información que debe manejarse para hacer una selección posterior, por la articulación que requiere esa información heterogénea y, al mismo tiempo, por la precisión que exige.

Al sarampión gramatical –tal es la denominación que los críticos han atribuido a la perspectiva centrada en la gramática–, se le opuso un sarampión ateórico, acientífico y asistemático. Más precisamente, García Santos critica el “... *sarampión comunicativista...*” (2011: 1) que optó por una gramática comunicativa genérica y vaga, en el marco de un enfoque comunicativo que se refiere más a objetivos que a medios concretos.

En la situación actual de la enseñanza gramatical hallo perspectivas antagónicas, que, o bien abordan contenidos gramaticales despojados del contexto –lingüístico y

extralingüístico- y lo hacen de manera ocasional y dispersa, a modo de refuerzo posterior; o se inundan las clases de Lengua de taxonomías texto-discursivas, aisladas de la información gramatical relevante de la que derivan.

Relacionado con lo anterior, la hipótesis de la presente tesis señala que las dificultades registradas en los estudiantes del Ciclo Básico de la Educación Secundaria² respecto de la comprensión y producción lingüísticas, se derivan del escaso lugar de la formación gramatical en la enseñanza de la lengua y de su abordaje atomizado. De lo anterior, formulo la necesidad de realizar ajustes en las clases de Lengua en el Ciclo Básico, a través de una revalorización de la gramática, cuyos contenidos, articulados entre sí y con el uso, no repliquen la estructura de las teorías lingüísticas.

La fundamentación de la inclusión de una perspectiva gramatical ‘especial’ para la enseñanza de la Lengua es sostenida desde la concepción del lenguaje y de la gramática de Halliday-Matthiessen (2004), quienes consideran que el primero es un recurso conformado por unidades mínimas, cuya combinatoria, desde los niveles más someros a los más complejos, va incrementando sus posibilidades de “elección”. Esto es, si bien los hablantes están constreñidos a cierta organización fonética, fonológica, morfológica, sintáctica y semántica, no hay una única manera de regulación en el campo de la frase: el lenguaje se ofrece como un sistema organizado de opciones, también reguladas, lo que determina la necesidad de conocer esos principios y reglas y sus opciones, ese sistema mínimo.

Respecto de la gramática, asumo la posición de Halliday acerca de su papel en una teoría del lenguaje en general, en el análisis de los textos y en la enseñanza en particular.

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

El análisis del discurso debe fundarse en un estudio del sistema de la lengua. Al mismo tiempo, la principal razón para estudiar el sistema es que permite echar luz sobre el discurso –lo que

² Utilizo la denominación actual de Ciclo Básico de la Educación Secundaria, tal como es consignada por el Ministerio de Educación de la Nación, que reemplaza a las anteriores delimitaciones de Educación General Básica (EGB) y Ciclo Básico Unificado (CBU); también empleo *Nivel Medio* como un equivalente de mayor alcance.

las personas dicen, escriben, escuchan y leen-. De otro modo, no será posible comparar un texto con otro, o con lo que pudo haber sido pero no es. Y quizás lo más importante, sólo partiendo del sistema podremos ver al texto como un proceso. (2004, XXII).

Esta presentación se fundamenta, especialmente, en la necesidad de articular, en la enseñanza de la Lengua Materna, algunos contenidos que sostienen el lenguaje desde su materialidad básica como la información morfológica, sintáctica y semántica, las cuales, según sostengo, deben considerarse centrales en tanto constituyen los discursos (Halliday-Matthiessen, 2004; Ciapuscio, 2011); en consecuencia, resulta pertinente su transferencia a prácticas discursivas de comprensión y producción de textos. El postulado básico de esta tarea se funda en la interacción de campos: el gramatical y discursivo, en una doble relación: lo gramatical y su incidencia discursiva o estratégica; lo discursivo basado en la información gramatical.

La Gramática, al estar constituida por información de naturaleza morfológica, sintáctica y léxico-semántica, es un contenido ineludible en la enseñanza de la lengua. Si bien enseñar Lengua tiene más amplio alcance, su basamento reside en la gramática, tanto en sentido amplio como restringido; es decir, lengua implica la consideración de aspectos o componentes extralingüísticos, extrasistemáticos, extraoracionales y texto-discursivos, a los que no relego, sino que afirmo que ellos se ven enriquecidos, contenidos y constituidos por el fundamento gramatical. El último enunciado no debe tomarse como evaluativo sino descriptivo en cuanto a la constitución del lenguaje. La integración de la información gramatical y discursiva se ancla en el hecho de que muy habitualmente se relega el estudio gramatical por una concepción simplista y esquemática de la gramática. Con otras palabras, me estoy refiriendo a aquellas perspectivas que identifican gramática con determinadas reglas y un modelo o modelos de análisis gramatical que, en realidad, competen a una tendencia como es la Estructural en la versión canónica norteamericana de principios del siglo XX.

En tal dirección, considero que difícilmente sea posible acceder al aspecto comunicativo, a la intencionalidad, al sentido –del texto y del contexto–, obviando o suponiendo el componente gramatical. A la inversa, tampoco podrá ser abordado el sentido si las unidades rudimentarias no son conducidas en, por y para el sentido. En consecuencia,

las clases de Lengua no pueden reducirse a actividades de comprensión y producción de textos disociadas del aspecto gramatical; o a actividades de reconocimiento de estructuras – sintácticas-, disociadas de las prácticas discursivas: si el análisis gramatical aislado no conduce al sentido, tampoco resulta posible acceder a él sin tener en cuenta las unidades mínimas conformadoras que terminan operando como un pretexto para el acceso al sentido - objetivo sin el cual toda práctica áulica de Lengua se torna irrelevante-, a través de reflexiones lingüístico-gramaticales previas, paulatinas y continuas, sobre la meta de sistematizar el conocimiento intuitivo que los alumnos, como usuarios, tienen de las formas estudiadas, orientándolos ahora a la objetivación de ese saber, para permitir ejercer mayor control crítico de las opciones morfo-sintáctico-semánticas.

Un aspecto central de este trabajo es intentar evitar el aplicacionismo por la insuficiencia e inadecuación de tal perspectiva. Al contrario, la propuesta tiene que ver con la reivindicación de la información gramatical –que está dispersa en las teorías gramaticales y más dispersa y fragmentaria en teorías texto-discursivas-, que exige la revisión de tales teorías en términos, conceptos y categorizaciones que pueden nutrir prácticas discursivas concretas. Los enfoques gramaticales tienen, cada una de ellos, supuestos y metas diferentes, por lo que no es adecuado ‘aplicar’ la teoría tal cual. Sin embargo, algunas nociones provenientes de las distintas teorías son válidas para la consideración del lenguaje en su empleo, por lo que es necesario seleccionar algunos de sus aportes. Por otro lado, las teorías discursivo-textuales– Lingüística Crítica, Análisis Crítico del Discurso, Enunciación, Pragmática, Sociolingüística, etc.-, toman algunos fenómenos gramaticales como cohesión, anáfora, coherencia y otros, pero no remiten al aspecto gramatical que, en sentido amplio, implican. Además, al formularlos como propiedades de los discursos, los plantean como existentes, conocidos y manejados. Las últimas teorías nombradas suelen funcionar de manera compacta e integran lo gramatical en sus delimitaciones como información supuesta o conocida.

En cuanto a la determinación de ‘Significativa’ que caracteriza a esta Gramática Significativa como Herramienta (GSH) que formulo, el criterio de significatividad opera en el momento de la selección de unidades o fenómenos que conformarán esta gramática como herramienta. Es decir, está estrechamente unido al de operatividad: una unidad es operativa

–y por tanto, será incluida- siempre y cuando haga posible, sobre la base de elecciones posibles de un sistema de unidades disponibles, inferir o elaborar algún significado ideológico, nocional, social, individual, etc. La significatividad es la propiedad de ciertas unidades formales que habilitan a identificar valores en el sentido de roles u opciones que agregan información adicional acerca de cómo fue estructurado el enunciado, su selección esquemática, semántica y/o morfológica.

Continuando, el criterio de operatividad es aquel que posibilita seleccionar los fenómenos constitutivos de la GSH; esta operatividad se basa, como he dicho, en el criterio de significatividad, sostenido sobre la finalidad de esta gramática, que apunta a sistematizar unidades gramaticales que permitan reflexionar sobre el lenguaje en uso, sobre qué hacemos y qué informamos mediante selecciones morfosintácticas y léxicas. Acerca del criterio de selección de unidades, ya que la GSH no apunta a ser una gramática teórica o empírica que dé cuenta de la totalidad de las formas lingüísticas de una lengua sino, antes bien, centrada en cómo circulan esas formas concretas en discursos, no todos los conceptos gramaticales de una lengua tendrán cabida en ella, sino aquellas unidades operativas y/o significativas en los sentidos ya definidos. Añado que, si bien habrá una selección, tal descripción apuntará a ser lo más precisa posible, siempre en congruencia con factores texto-discursivos.

Como he señalado recientemente, selecciono operar con criterios de selección de unidades para no caer en taxonomías escasamente significativas para los usuarios del lenguaje, o en categorizaciones que pertenecen al campo de la Lingüística Teórica. A pesar de que categorizaciones y taxonomías son necesarias para la constitución de la Lingüística como ciencia, este ámbito es diferente, ya que me posiciono en el lugar en donde, aceptados algunos supuestos de la Lingüística teórica y empírica, los reanalizo y considero en su empleo concreto. En tal sentido, me ubico en una Gramática Pedagógica o Aplicada a la enseñanza que, aunque necesariamente debe basarse en los aportes de la ciencia Lingüística, necesita reformularlos y revisarlos en función de otros objetivos.

Respecto de la determinación de ‘herramienta’ que caracterizaría a la Gramática Significativa, ello se justifica en varias direcciones. Primero, es herramienta porque la

gramática posibilita construir e interpretar significados. La noción de Gramática Significativa o como Herramienta se remonta a las posiciones de Halliday, a quien sigo en sus lineamientos. En un sentido, es herramienta por la concepción de gramática que sustento, que, en el marco de la Gramática Sistémico-Funcional (GSF), se delimita por ser un recurso –sistema de opciones-, que está contenida dentro del lenguaje, el que, a su vez, también es considerado como ‘recurso’:

... para construir y mantener nuestras relaciones interpersonales y del orden social que hay detrás de ellos, y al hacerlo hemos de interpretar y representar el mundo para sí y para nosotros mismos [...] y una herramienta para representar el conocimiento o [...] para construir el significado. (Matthiessen-Halliday, 1997: 1).

Por tanto, una gramática como herramienta es 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. Al mismo tiempo, esta gramática significativa 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, al mismo tiempo, 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.

En otra dirección, me baso en Vygotsky (1964), para quien el lenguaje permite una reconstrucción del pensamiento, por lo que le atribuye el papel de herramienta que interviene en un proceso de mediación. En la misma línea, es posible mencionar a Bronckart (2008), quien sostiene que las producciones lingüísticas deben estar enmarcadas en una concepción de actividad en general, que será necesario operar con constructos como los géneros de textos y que las lenguas naturales posibilitan la realización efectiva de una acción verbal. También adaptando a Schneuwly, quien asigna valor de ‘megaherramienta’ al género de texto ya que “... *mediatiza la actividad a la manera de instrumento o llave de acceso a ciertos conocimientos organizados con una finalidad social específica*” (citado

por Riestra, 2006: 82), en un nivel diferente puede pensarse, entonces, la gramática como herramienta en términos de dispositivo que hace factible acceder a los géneros desde sus aspectos sistemáticos.

En un cuarto sentido, esta gramática es una herramienta para la enseñanza porque se constituye en una etapa intermedia entre los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs), su planteo y reelaboración en los manuales, y la práctica docente. De este modo, es un instrumento de mediación para la implementación de los saberes en Lengua.

Por último, en la línea de las justificaciones, puedo destacar tres orientaciones que preciso:

- La justificación teórica, relacionada con la elaboración de una Gramática Significativa que se constituya en una herramienta para la educación lingüística. Esta Gramática Significativa es una verdadera Gramática Aplicada que ya no supone la aplicación o calco directo de teorías lingüístico-gramaticales sino que es resultado de una indagación sistemática acerca de la discusión, relación, caracterización y evaluación de las teorías gramaticales básicas –ciencia pura o básica-, sobre las que la aplicada seleccionará sus contenidos, su metodología, sus técnicas de trabajos, entre otros.
- La justificación empírica, que está dada por la recurrencia, al menos, de tres factores:
 - las dificultades que evidencian algunos usuarios del lenguaje en relación con procesos de comprensión y producción texto-discursivas;
 - la ausencia de abordajes sobre información gramatical sistematizada en la mayoría de los materiales trabajados en la educación sistemática en Lengua;
 - apreciaciones de los docentes respecto de la necesidad de dominar contenidos gramaticales para poder transmitir tal saber a los estudiantes y, al mismo tiempo, el reconocimiento de sus propias insuficiencias en la formación gramatical y limitaciones para

vincular los contenidos gramaticales con otros textuales, asumiendo que los primeros son fundamentales.

- En cuanto a la justificación personal, esta tesis es resultado de mi trayectoria docente, en un proceso de integración de dos campos de conocimiento: *gramática* y *redacción*. Los dos campos se retroalimentan y de ello da cuenta un interés particular por acceder al discurso desde la gramática –frente a otras líneas que la dan por supuesta-, y hacer derivar, conducir y orientar la gramática hacia discurso –frente a líneas que la describen de manera autónoma, sin realizar paso o transferencia-. Vale destacar que, a pesar de la retroalimentación mencionada, en este trabajo el centro de interés y punto de partida es la gramática.

El primer campo corresponde al dictado de cursos de redacción destinados a estudiantes universitarios de diferentes carreras de grado y posgrado. Algunas de ellas tenían mayor afinidad como Comunicación, Diseño Gráfico, Abogacía; en otros casos, había muy poco vínculo como en cursos de posgrado dictados para ingenieros. Por otra parte, otros espacios tenían diferentes destinatarios, como autoridades y empleados de diferente jerarquía de distintas instituciones públicas y privadas, capacitación llevada a cabo en ámbito laborales.

Interesa resaltar que en todos los casos, tanto en cursos previstos en diseños curriculares como en cursos de capacitación, concluí dos aspectos centrales:

- a. Las dificultades en producción son similares, independientemente de la carrera, ámbito, jerarquías, edades y género³.
- b. La necesidad de revisar y completar mi formación lingüístico-gramatical: no era posible dictar redacción sin partir de conocimientos gramaticales supuestamente ya sistematizados y sin trabajar sobre

³ Por razones de espacio no sistematizo las dificultades. Por otro lado, destaco que me refiero a dificultades en general acerca de limitaciones referidas a organización y jerarquización de la información, disponibilidad léxica, transgresiones a las convenciones de formato. En un estudio más detallado, deberían ser consideradas las variables etarias y contexto laboral o académico.

nuevos conocimientos gramaticales, pero ahora reorientados. Sin embargo, dictar redacción no podía asimilarse a una clase de gramática básica que se atuviera a los aspectos descriptivos del sistema.

Estas dos cuestiones determinaron, por un lado, que reivindicara el papel de la información gramatical en el lenguaje en particular y en la producción y comprensión en particular. Pero también hizo que me interrogara acerca del ‘valor’ en términos de significatividad de cada uno de los contenidos gramaticales según nivel, unidad, dimensión, etc. Si bien dictar contenidos gramaticales era absolutamente necesario, esa información debía ser diferente en esos niveles. No obstante, la escasísima formación de los asistentes para la reflexión gramatical superior limitaba esa posibilidad. Es decir, no había andamiaje previo que permitiera ascender de nivel o pasar de la descripción del sistema a la complejidad en el uso.

El otro campo de mi actividad docente tiene que ver con el dictado de cursos regulares para estudiantes universitarios de grado, posgrado y extensión en el campo de la gramática, como un estudio en sí (Saussure, 1961: 33), como una “... *estructura sui generis*...” (Hjelmslev, 1971: 15). Siempre los destinatarios han sido expertos, a diferencia de los cursos de redacción, orientados a usuarios con formación básica. En el caso de los cursos de y sobre gramática, se trata de abordajes de la investigación pura o básica, información que es insumo fundamental para los futuros docentes o investigadores en Lengua.

Así, entonces, resulta este trabajo de tesis en el que apunto a hacer confluir la formación gramatical de base teórica y empírica como sostén de una gramática orientada y aplicada hacia la significatividad de las formas lingüísticas sistemáticas en tanto ellas circulan, forman y conforman los discursos.

Para ello, he dividido esta presentación en tres ejes o dimensiones: la empírica, la teórico-conceptual y la transferencial o ilustrativa. **La primera dimensión, la empírica** está constituida por el examen de información suministrada por el contexto de la enseñanza de la gramática, que incluye el examen de las asociaciones de los docentes acerca de la delimitación del objeto gramatical, los contenidos que incluye, su abordaje y justificación.

Ello es complementado con el análisis documental del lugar ocupado por la información gramatical en lineamientos oficiales.

En la dimensión teórico-conceptual indago la existencia de tal gramática desde la Epistemología, marco en el que preciso y caracterizo la distinción entre una ciencia básica o pura y aplicada; a fin de delimitar el objeto, sistematizo y doy cuenta de una concepción del lenguaje –y de la gramática- en términos de relación, lo que habilita a situar y profundizar acerca del dominio gramatical. Asimismo preciso términos teóricos que permitan ubicar la Gramática Significativa en el campo de las Ciencias del Lenguaje. Desde una perspectiva más particular, la indagación teórica continúa con el examen de los diferentes enfoques gramaticales, tanto en sus aspectos epistemológicos como metodológicos a fin de evaluarlos en función de la meta formulada; ese momento se completa con un examen contrastivo de los aspectos descriptivos de tales enfoques, para luego ilustrar el funcionamiento de tales dispositivos en un corpus concreto. El examen teórico-conceptual se complementa con el análisis de seis aspectos centrales para la constitución de la GSH: el primero analiza las conceptualizaciones gramaticales imperantes referidas a la enseñanza; el segundo examina distintas asociaciones vinculadas con la finalidad de la enseñanza gramatical, a fin de formular las fases o momentos de abordaje gramatical, que he denominado *intuición, sistematización y reflexión*^{*4}; el tercero se detiene en los contenidos correspondientes a cada momento; en cuanto al cuarto, se introduce en la problemática del método; el quinto está destinado al examen de las teorías de entrada pertinentes para esta GSH, para cerrar en el sexto con una selección y justificación del corpus de trabajo.

La tercera dimensión está conformada por una selección de transferencias posibles de esta Gramática Significativa aplicada a la educación lingüística, que funciona como una ilustración de la problemática abordada, las discusiones realizadas y las propuestas formuladas.

⁴ En este trabajo, emplearé 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, emplearé la notación Reflexión* para indicar una etapa del abordaje gramatical.

III. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El punto de partida de este trabajo reside en las limitaciones⁵ registradas en estudiantes y egresados de institutos de Nivel Medio, referidas tanto a instancias de comprensión como de producción textual, vinculadas con otras relacionadas con la enseñanza de la asignatura. De este modo, son frecuentes las referencias sobre las deficientes competencias y habilidades lingüísticas de los alumnos, como así también menciones sobre desarticulaciones y lagunas de los contenidos abordados en Lengua y, en ese contexto, el gramatical. En esta situación se enmarca el proyecto: en una serie de severas deficiencias lingüísticas de quienes han atravesado más de diez años de educación sistemática, a partir de lo cual formulo la hipótesis de que es necesaria la enseñanza de la gramática en el Nivel Medio, contenido que será reformulado en sus aspectos instrumentales mediante el diseño de una Gramática Significativa como Herramienta (GSH) en el marco de una gramática aplicada y orientada a la educación lingüística. Asignarle relevancia a la base gramatical supone también sistematizar aportes teóricos e integrar información semántica, morfológica, sintáctica y semántica de distintos enfoques gramaticales, considerando su papel en ‘prácticas discursivas’.

Así, en este trabajo apunto a la elaboración y conformación de una Gramática Significativa como Herramienta que contemple la in-formación gramatical en la enseñanza de la Lengua en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Vale destacar que pretendo arribar a un modelo de gramática fundamentado y consistente que se responda con los objetivos de enseñanza de la lengua y, por lo tanto, que sirva de insumo para la Didáctica específica. Con ello apunto a algunos de los factores que contribuyen a identificar las causas de las deficiencias lingüísticas antes mencionadas: la actual desarticulación de los contenidos que se enseñan en Lengua; la escasa incidencia de la naturaleza gramatical en

⁵ Me estoy refiriendo a los resultados del Operativo Nacional de Evaluación y de los exámenes PISA, a lo que es posible sumar observaciones propias provenientes de mi experiencia docente universitaria. Asimismo, se trata de dificultades correspondientes al campo de la enseñanza de la Lengua en el Nivel Medio, simplificando, de algún modo, un problema social de amplio alcance en el que concurren diferentes variables.

esos abordajes; y por último, la insuficiente reflexión lingüística respecto de las potencialidades del lenguaje en situaciones concretas. Algunos especialistas en enseñanza de la lengua, didactistas y pragmáticos, por ejemplo, formulan propuestas gramaticales amplias y genéricas. Al contrario, expertos en gramática abogan por el valor ‘per se’ del conocimiento gramatical. Adelantándome, en este trabajo sostengo que tanto opositores como partidarios de la gramática deben ponerse en diálogo en términos de una enseñanza gramatical que, en su fase final, termine en la reflexión* en discursos y una enseñanza de la lengua y del discurso que se ancle en la información gramatical.

De este modo, me posiciono frente a cuestiones muy difundidas y centrales en relación con la gramática, referidas a afirmaciones y decisiones curriculares que asignan un lugar secundario a los temas gramaticales, para reemplazarlos por ópticas o perspectivas que contemplan las dimensiones de los sujetos como usuarios del sistema o del habla. Al escaso dictado de contenidos gramaticales de manera sistemática, con el soporte y sostén implícito de alguna línea teórica, se suma el hecho de que los manuales escolares mezclan y superponen perspectivas gramaticales, generalmente de la Gramática Tradicional o Estructural, que no siempre sostienen las mismas visiones; o bien se adopta un enfoque gramatical en una versión simplificada. Se registra así, además de reduccionismo y fragmentación, un abordaje mecanicista en el que se enlistan una serie de fenómenos y conceptos. Esto es, dictar/aprender gramática es reconocer y aplicar el metalenguaje del/os modelo/s adoptado/s, lo que no siempre conduce a la reflexión lingüística, necesaria tanto para los docentes como para los estudiantes. A lo anterior es posible añadir que los educadores suelen desconocer que el material con el que trabajan ha sido objeto de una fuerte selección entre varias alternativas posibles.

Por otra parte, puedo destacar que a las fragmentarias descripciones –gramaticales-, se agrega el hecho de la dispersión en el desarrollo de los contenidos: gramática, comunicación, discurso, texto, literatura, comprensión y producción textuales, son dictados en secuencias lineales, con escasas interrelaciones entre los contenidos, lo que puede dar lugar a cierta asistematicidad en el dictado de las temáticas. Asimismo, al igual que en los contenidos gramaticales, predomina “metalenguaje” en las descripciones texto-discursivas, muchas veces taxonómicas, referidas a discursos, 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. 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: 146), a lo que agrego la simplificación de que es objeto la gramática en el Nivel Medio en términos de reduccionismo.

En esta situación se enmarca esta presentación: en una serie de severas deficiencias lingüísticas de los sujetos luego de haber atravesado más de diez años de educación sistemática, relacionadas con las propias dificultades de los docentes en la selección y jerarquización del contenido de enseñanza, derivadas de un abordaje fragmentario y reduccionista respecto de los aspectos centrales del lenguaje en general y de la gramática en particular.

Asimismo, del problema central que orienta en la formulación de la GSH, consistente en el escaso lugar destinado a la base gramatical, que sería correlativo en la determinación de la deficiente formación gramatical de docentes y, por ello, la de los estudiantes, se desprenden problemas puntuales que tendré en cuenta a la hora de diseñar la GSH.

En primer lugar, tanto desde líneas gramaticales como texto-discursivas, desde y para la enseñanza y fuera de ella, se han opuesto la comunicación y el sistema. Esto está claramente expresado en los lineamientos curriculares que expresan la política educativa para la enseñanza de la lengua. Entre esos grandes lineamientos y la práctica docente se interponen los manuales, que tienden a replicar a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs) y plantean 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; esa etapa intermedia será el objeto de indagación, es decir, **una Gramática Significativa como Herramienta orientada, especialmente, para la tarea de docentes del Ciclo Básico de la Educación Secundaria.**

Un segundo aspecto tiene que ver con la confusión en la delimitación de la Investigación Aplicada. Desde la Epistemología, se distinguen investigación pura o básica y aplicada, en donde la pura puede ser teórica o empírica. En cambio, desde la enseñanza de la lengua y la gramática, los autores que promueven la enseñanza y el aprendizaje centrados en el uso, suelen oponer Lingüística teórica y aplicada y caen en el mismo aplicacionismo cuestionado al enfoque ‘gramatical’, sólo que cambian un paradigma por otro. Oponiendo intuitivamente investigación teórica y aplicada, optaron por una/s teoría/s a las que consideran empírica/s, para aplicarla/s sin más. Sin embargo, pertenecen tanto a la investigación pura el enfoque estructural, el Generativismo, como la Lingüística del Texto, la Pragmática y la Sociolingüística, por ejemplo, ninguno de los cuales tiene como meta ser transferido ni resolver cursos de acción, sino describir y explicar una porción del universo para incrementar el conocimiento.

En tercer lugar, destaco la vaguedad en la identificación de gramática; ella suele estar supuesta como un fenómeno en sí mismo o ser identificada con algún enfoque gramatical, evidenciado esto en algunas posiciones sustentadas por expertos como Lomas, Osoro y Tusón (1992), Cassany (1989) por citar algunos; en documentos oficiales en los que se consignan contenidos y se brindan recomendaciones metodológicas; y en muchas respuestas ofrecidas por los docentes en encuestas que he realizado.

En cuarto lugar, las propuestas de enseñanza gramatical en lengua materna, a diferencia de lo que ocurre con lenguas extranjeras, se caracterizan por la ausencia de formulación de etapas en la enseñanza. Los abordajes se presentan en un bloque compacto, sin distinción de niveles o etapas, ni diferenciación de tipo de contenido –semántico, morfológico, etc.-, replicando el recorrido de la teoría gramatical seleccionada. Por lo que he advertido en las prácticas y por el lugar subordinado asignado en los manuales y en las

recomendaciones metodológicas analizadas, ocurre también que los contenidos gramaticales se disocian y sólo ilustran algún caso particular que caracteriza, la mayoría de las veces, rasgos de los discursos y los textos.

En quinto lugar, resalto la identificación de gramática con un modelo taxonómico que realizan autores provenientes de líneas lingüísticas pragmáticas. Más precisamente, se trata del Estructural como una muestra ejemplar, taxonomía que también está presente en modelos texto-discursivos, que reducen el abordaje al reconocimiento de características, esquemas, patrones. La gramática es concebida como reglas (ortográficas, sintácticas y morfológicas), procedimientos de descripción (formas, funciones y clases de palabras) y/o principios que generan oraciones gramaticales o mecanismos cohesivos.

Relacionado con lo anterior en el sentido de homologar gramática con una teoría gramatical, sostengo la necesidad discutir la adopción de una/s teoría/s de entrada para una Gramática Significativa. 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 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, 2010; Bosque, 1991).

Otra cuestión a tener en cuenta es cómo abordar la enseñanza gramatical, punto crítico en esta temática: la identificación de gramática con un modelo gramatical – Estructural- del que se tomaron sus propuestas metodológicas, condujo a un errado diagnóstico que determinó la dispersión y hasta la desaparición, en casos extremos, de la gramática como contenido. Por otro lado, respecto de los materiales de trabajo, he observado que la mayoría de los manuales trabaja con discursos canónicamente escolares como narraciones literarias, textos expositivos con temáticas afines a otras asignaturas del mismo año, pero se ofrece muy poco lugar para otras variedades discursivas. Cuando aparece el discurso periodístico como corpus de trabajo, es tomado como resultado y no en

su proceso de construcción, a lo que es posible agregar que se apunta a detectar en él categorizaciones (teóricas) provenientes de los estudios texto-discursivos.

Como consecuencia de las limitaciones observadas en estudiantes del Nivel Medio respecto de procesos de comprensión y producción textuales, además de cierta posición ‘acrítica’ acerca del valor de las formas lingüísticas, en concomitancia con algunas dificultades que expresan los docentes para el abordaje gramatical, se deriva esta tesis que apunta a colaborar con la tarea docente en el sentido de vincular contenidos gramaticales y texto-discursivos a fin de contribuir a la competencia lingüística de estudiantes de Nivel Medio. Así, sostengo que la gramática es una de las herramientas de construcción de significados y, por su carácter de recurso, su consideración abre las puertas para la reflexión del lenguaje en el uso (Halliday-Matthiessen, 2004). En este marco, las teorías gramaticales no pueden ser calcadas ni seleccionadas arbitrariamente, sino que resulta pertinente el diseño de una Gramática Significativa como Herramienta que, investigando componentes descriptivos de las teorías gramaticales como Tradicional, Estructural, Sistémico-Funcional y Generativa, articule esos aspectos en el uso, a fin de propiciar una relación bidireccional entre gramática y discurso.

IV. INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN

Desarrollaré seguidamente una serie de interrogantes generales, de los que se desprenden subproblemas, cuya respuesta contribuirá a la conformación de la GSH.

Interrogantes generales

- I. ¿En qué consiste una Gramática Significativa como Herramienta (GSH)?
- II. ¿Qué aportes tomar de los distintos modelos gramaticales?

Interrogantes particulares

- 1) ¿Qué relación mantiene la GSH con la investigación aplicada?
- 2) ¿Cuál es el marco general de esta GSH en términos de *investigación, perspectiva marcos y dominio y discurso?*

- 3) ¿Cómo puede ser abordada la información gramatical?
- 4) ¿Cuáles son los supuestos epistemológicos, metodológicos y componentes descriptivos de cada teoría gramatical?
- 5) ¿Cómo, para qué y con qué criterios evaluar cada teoría?
- 6) ¿Cuál es la conceptualización de gramática y qué tipo de información contiene?
- 7) ¿Cuáles son los componentes, fases, teorías de entrada, método y corpus de la GSH?
- 8) ¿Cómo funcionaría esta GSH?

V. HIPÓTESIS

El trabajo se basa en el postulado de la pertinencia del manejo y dominio de las estructuras gramaticales como base y punto de partida para abordajes que permitan reflexionar sobre el lenguaje en uso. Las nuevas perspectivas centradas en los usos lingüísticos concretos suelen considerar de modo impreciso los aspectos regulares del lenguaje, a pesar de que la reflexión sobre el sistema hace posible su consideración como fenómeno amplio y complejo que circula en contextos. El análisis lingüístico, en su naturaleza estricta, orienta hacia el sistema de la lengua; y en su naturaleza optativa, encamina directamente al ámbito del empleo de la lengua. Abordar los aspectos más sistematizados, aunque sean básicos, no es secundario, mientras que en la situación actual se privilegian más aquellas dimensiones que tienen que ver con el empleo, para relegar la información gramatical que posibilita la manifestación del lenguaje.

De la hipótesis fundamental se deriva la necesidad de formular una gramática destinada a la enseñanza, una Gramática Significativa como Herramienta (GSH), producto de la selección de contenidos gramaticales de una/s teoría/s de entrada y adopciones referidas a lineamientos metodológicos y de corpus de trabajo. Esto es, el diseño de la GSH apunta a cubrir los vacíos, desajustes y lagunas que afronta actualmente la enseñanza de la Lengua en general y de la Gramática en particular. Si sostengo que desde la asignatura

Lengua el para qué de la enseñanza es mejorar las competencias de los estudiantes respecto de la comprensión y producción de textos, la meta primordial de la educación en general es promover el pensamiento crítico en los estudiantes. En Lengua, la tarea docente será orientar y conducir instancias de reflexión*, para lo cual una propuesta que integre la información gramatical en los discursos es una de las vías posibles.

Asimismo, anticipo que de la investigación de las propuestas gramaticales, especialmente concentrada en los aportes de la Gramática Tradicional, Estructural, Funcional y Generativa, resultaron operativas algunas conceptualizaciones provenientes de tales enfoques; por ello, más allá de que se trate de teorías rivales en el sentido de Kuhn (1975), el criterio de la investigación y de la selección ha sido el de unidades, elementos, componentes y fenómenos gramaticales que puedan ser transferidos a los procesos de producción y comprensión. Así, siguiendo a Schuster (1992), asumo un pluralismo que no debe confundirse con eclecticismo. Esto es, he analizado, contrastado y evaluado diferentes aspectos de los enfoques gramaticales, siempre basado en el criterio de su operatividad en la puesta en funcionamiento; es decir, en el discurso.

En este contexto, distingo, en función de los destinatarios de la formación gramatical, dos tipos de gramática: unas Gramáticas Teóricas y Empíricas (GTyE)⁶ 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 como Herramienta (GSH) 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 que el educador esté en condiciones de orientar a sus alumnos en la reflexión del aporte de la información gramatical a sus prácticas de lectura y escritura.

De este modo, estoy realizando una división artificial entre unas Gramáticas Teóricas y Empíricas Generales (GTyE) y una Gramática Significativa como Herramienta

⁶ Estas GTyE incluyen tanto perspectivas de estudio gramatical que describen las lenguas como las que explican el lenguaje.

(GSH), las que se diferencian 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 metas y destinatarios de la formación gramatical; las GTyE, conformadas por distintos modelos de explicación y descripción gramatical del lenguaje; la GSH, basada en las anteriores, implica un proceso de reformulación, recorte, adecuación e interrelación, de modo tal que, articulando gramática y texto-discurso⁷, apunte al logro de hablantes y escuchas, escritores y lectores competentes en discursos de diferente naturaleza. Este esquema de trabajo se basa en el postulado de la interacción de dos campos: el gramatical y discursivo, en una doble relación: lo gramatical y su incidencia discursiva o estratégica; lo discursivo, basado en la información gramatical.

VI. ALCANCES

En cuanto a los alcances de esta tesis, deseo ubicar la GSH en lo que considero cuatro niveles de abordaje de la información gramatical. El primero corresponde a la gramática general teórica o empírica, objeto de indagación sistemática que se sitúa en el campo de la ciencia. El segundo nivel es intermedio y constituye una articulación entre las gramáticas científicas y una gramática orientada a la educación que también es científica, sólo que aplicada. Este nivel intermedio es el insumo para el tercer nivel, que es el correspondiente a la Didáctica de la Lengua. En el cuarto nivel, la Didáctica se concreta en la práctica docente. Esta tesis se sitúa en el segundo nivel, intermedio, de la gramática aplicada que examina y evalúa el primer nivel que corresponde a la ciencia. Más precisamente, señalo que la didáctica y la práctica docente en sí exceden los límites de este trabajo. No apunto a formular un método o una técnica que sea aplicada directamente a aula, sino que me ubico en el momento en que la indagación sistemática es previa a la tarea de los didactistas.

⁷ He optado por la denominación texto-discurso para referir a esa entidad que es abordada tanto por las líneas de la Lingüística del Texto como las del Análisis del discurso, aunque al objeto de estudio de esta tesis le corresponde la de discurso.

Por otro lado, aclaro que no tomo como variables diferenciadas la comprensión o producción textuales por entender que, más allá de la especificidad de cada una de ellas, el examen crítico de las formas lingüísticas determina su pertinencia en ambos procesos, tanto para la fase de elaboración y de revisión de productos realizados por los propios estudiantes, como para la interpretación de materiales ajenos.

Además, esta GSH que aspira a interrelacionar gramática y texto-discurso, requerirá de una concepción de una Lingüística del Texto que, a la par que aborde la escritura, asigne a la gramática especial relevancia, tanto en las instancias de planificación como de revisión. Así, compatible con una perspectiva funcional del lenguaje, sigo a De Beaugrande y Dressler (1997) respecto de una Lingüística del Texto que, desde un enfoque procedimental, tiene en cuenta la información gramatical. Planteando que durante mucho tiempo se han estudiado Sintaxis y Semántica sin considerar cómo se usan, el uso se ha relegado al campo de la Pragmática. En cambio, ellos sostienen que “... *en un enfoque procedimental se describen todos los niveles lingüísticos en relación con su uso comunicativo.*” (De Beaugrande - Dressler, 1997: 69). Más adelante los autores afirman que, al ser la lengua un sistema ‘virtual’ de opciones disponibles susceptibles de ser activadas, el texto es un sistema ‘real’, en el que se han elegido unas opciones determinadas y se han utilizado en la producción de una estructura concreta. En el marco de este estudio, interesa particularmente la búsqueda de expresiones lingüísticas propias y ajenas como un caso especial de resolución de problemas “...*mediante la construcción de trayectorias de relación que cruzan desde un nivel de organización a otro.*” (1997: 80).

Por último, respecto de la selección de una GSH destinada especialmente a los docentes de los últimos cursos del Ciclo Básico de la Educación Secundaria, justifico tal decisión el hecho de que los estudiantes ya han recibido formación lingüística durante ocho años, lo que permitirá abarcar temáticas más complejas y completas⁸. Asimismo, vale recordar que el ciclo de especialización o Polimodal es reservado a la Literatura.

8 No obstante, haré referencia al abordaje gramatical para los distintos ciclos de la EGB.

VII. OBJETIVOS

Generales:

- Diseñar una GSH pertinente para la formación gramatical en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria y en cursos extracurriculares, destinada a una mejora de las posibilidades comprensivas y expresivas de los usuarios.
- Analizar los fundamentos teóricos y metodológicos de diferentes modelos gramaticales.
- Reconocer las unidades que postulan y sus criterios de individuación.
- Establecer las correlaciones entre las unidades de la gramática y las del discurso.
- Seleccionar contenidos, unidades, teoría/s de entrada, método y corpus de trabajo pertinentes para la enseñanza de la gramática.

Específicos:

- Identificar los aspectos principales de la problemática de la enseñanza de la gramática en la actualidad.
- Ubicar la GSH de acuerdo con conceptos como *Perspectivas*, *Campos* y *Dominios*, en el contexto de la enseñanza de la lengua en general y de la gramática en particular.
- Delimitar la noción de gramática y sus componentes.
- Evaluar teorías gramaticales rivales según los criterios de potencia o adecuación descriptiva, explicativa y transferencial.
- Confrontar teorías gramaticales en sus componentes epistemológicos, metodológicos y dispositivos descriptivos, para su posterior transferencia a un corpus.

- Distinguir concepciones de gramática en la enseñanza y sus asociaciones regulares.
- Formular fases de abordaje gramatical en términos de *intuición, sistematización y reflexión**.
- Considerar contenidos, metodología y teorías de entrada de las distintas fases.
- Introducir en la problemática del corpus de trabajo.
- Ilustrar el funcionamiento de la GSH en la fase de reflexión*.

VIII. METODOLOGÍA

Metodológicamente el trabajo, que apunta a la articulación de los campos gramaticales y texto-discursivos, es teórico, descriptivo y propositivo en el sentido de que planteo un diseño de una Gramática Significativa como Herramienta que, en posteriores estudios interdisciplinarios, podría ser corroborado empíricamente y complementado en una planificación didáctica.

Por otra parte, el estudio, centrado en una metodología cualitativa, contiene diferentes técnicas de investigación, aunque no todas presentan idéntica jerarquía ya que se trata de un trabajo esencialmente teórico. Las diferentes técnicas se expresan en tres dimensiones o ejes de trabajo, tales como:

- 1) **Dimensión empírica.** Se realizaron encuestas a docentes a fin de indagar la noción de gramática, contenidos, modalidad de trabajo y valor que para ellos adquiere el objeto gramatical. Destaco, por otro lado, que no he abordado estadísticamente la información recolectada ya que no procuro hallar regularidades en términos de medición cuantitativa.
- 2) **Dimensión teórica.** Apelo a la técnica documental que, a través de procedimientos de análisis, síntesis, inducción, deducción, etc., permiten realizar

un proceso de abstracción científica, generalizando sobre la base de lo fundamental y recopilando adecuadamente datos a fin de redescubrir hechos.

Este análisis documental se orientó hacia dos temáticas:

2.1. Examen de documentos oficiales, entre ellos, los lineamientos curriculares de 1994 y 2004, recomendaciones metodológicas y conceptuales, en los que he identificado noción, valor y planteos generales y particulares referidos a la gramática, sus contenidos y abordaje; tanto la dimensión empírica reseñada en el apartado anterior como ésta tienen que ver con ofrecer evidencias respecto de las concepciones y condiciones actuales acerca de la enseñanza de la gramática.

2.2. La parte central de la tesis está constituida por el examen de las delimitaciones conceptuales, tanto en lo referente a nociones teóricas lingüístico-gramaticales, como a precisiones epistemológicas y metodológicas de alcance general. Como acabo de decir, distingo en el examen teórico temas de alcance general, como los referidos a la epistemología y metodología de la gramática y su papel en la constitución de una Gramática Significativa como Herramienta orientada a la educación lingüística; es decir, la relación entre gramática y enseñanza. Pero también exige el examen de delimitaciones más particulares referidas al dominio gramatical, el abordaje contrastivo de teorías gramaticales en sus aspectos descriptivos, fases, contenidos y corpus de trabajo de la GSH.

Como ya lo he expresado, la dimensión teórica, que ocupa las partes II y III de esta presentación, constituye el núcleo central del trabajo.

3) **Dimensión transferencial:** de carácter ilustrativo, está conformada por una selección de temas gramaticales, a través de la cual doy cuenta del modo como funcionaría esta Gramática Significativa en lo atinente a:

- a) Conceptos gramaticales
- b) Objetivos
- c) Cuerpo teórico y fuentes de consulta
- d) Corpus

- e) Procedimientos y actividades
- f) Metalenguaje
- g) Análisis ilustrativo

Seguidamente sintetizo las dimensiones seleccionadas y su organización en etapas de trabajo:

1) ETAPA PREVIA: Situación Actual

a. Dimensión empírica:

- i. Encuestas a 77 docentes para identificar nociones de gramática, papel, y rol.

b. Dimensión teórica: Estado de Situación según documentos oficiales:

- I. Análisis de las Fuentes para la Transformación Curricular, correspondiente a la reforma educativa de 1994, documentos 1996.
- II. Análisis de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs) de los tres ciclos y para todas las jurisdicciones, correspondientes al año 2004.
- III. Análisis de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAPs) y diseños curriculares de Córdoba para 3° ciclo de EGB - Lengua. Período 2009-2010, documento de trabajo. Período 2012-2015.
- IV. Análisis de recomendaciones metodológicas para docentes de Lengua, materiales correspondientes a la Serie Cuaderno para el Aula y sugerencias generales acerca del papel de la información gramatical y su abordaje (2010).

2) ETAPA CENTRAL:

2.1. Constitución de la GSH:

- a) Compromisos epistemológicos y metodológicos de la GSH: Investigación básica e investigación aplicada.
- b) La Gramática orientada a la Educación Lingüística. Delimitaciones técnicas en términos de Perspectivas, Enfoques, Campos, Dominio.
- c) Acerca de la noción de lenguaje y gramática.

- d) Acerca del dominio gramatical.
 - e) Acerca de la teoría de Entrada.
 - i. Evaluación de la potencia –científica- de los enfoques gramaticales.
 - ii. Examen de supuestos epistemológicos, metodológicos y caracterización de las propuestas, considerando los conceptos fundamentales. Confrontación de enfoques:
 - Gramática Tradicional
 - Gramática Estructural
 - Gramática Generativa
 - Gramática Sistémico-Funcional.
 - iii. Confrontación de dispositivos descriptivos a un corpus.
 - f. Fases, contenidos, metodología general y corpus de trabajo de la GSH.
- 2.2. Transferencias: selección de conceptos e ilustración a corpus.
- 3) ETAPA DE CIERRE:
- a) Conclusiones.
 - b) Nuevas propuestas de trabajo.

IX. ESTRUCTURA GENERAL

La estructura general de esta tesis contiene cinco bloques: 1) Presentación; 2) Desarrollo; 3) Conclusiones; 4) Referencias; y 5) Anexos. Por su parte, la sección destinada al desarrollo contiene tres secciones o partes, cada una con distinto nivel de densidad y complejidad. Vale destacar que la naturaleza teórica del estudio determina que, si bien hay

un listado de referencias generales, en cada apartado o capítulo indico las fuentes específicas que han sido objeto de consideración y discusión⁹.

La primera parte del desarrollo, capítulo I, que corresponde parcialmente a lo que en Metodología he denominado ‘etapa previa’, analizo sintéticamente concepciones de la enseñanza gramatical tal como es sostenida por expertos y documentos oficiales que delinean la política educativa en términos de contenidos; además, el capítulo contiene la información recolectada mediante encuestas destinadas a docentes, a fin de identificar las dificultades más frecuentes y las nociones, contenidos seleccionados, como así también el papel y valor asignado a la gramática.

En la segunda parte, capítulo II, me concentro en el marco general de esta indagación, que es la conformación de una Gramática Significativa como Herramienta orientada a la educación lingüística, lo que supone el abordaje de la relación entre ciencia aplicada y la ciencia básica que le da origen, en el contexto de una diferenciación entre la práctica educativa y el quehacer científico. También considero nociones fundamentales en torno al lenguaje, relacionado con conceptos como *forma, función y relación*. Tal discusión constituye la tarea fundamental que permitirá circunscribir el *campo gramatical* y sus componentes. Este apartado es el más denso y técnico desde un punto de vista conceptual, y fundamental para no correr el riesgo de que la enseñanza de la gramática se reduzca al ‘aplicacionismo’. Asimismo circunscribo el dominio gramatical y las diferentes escuelas, tendencias o enfoques, junto con una breve caracterización de cada una de ellas. Esta sección se caracteriza por contener una serie de referencias a autores representativos de distintas teorías gramaticales; en este caso, he tomado la decisión de ofrecer al lector y a la lectora una serie de precisiones teórico-metodológicas ya que no es sencillo hallar materiales específicos que aborden de modo contrastivo los principales enfoques gramaticales, especialmente los del siglo XX.

⁹ Las referencias están consignadas de dos maneras: en el capítulo correspondiente se mencionan las fuentes utilizadas, las que luego son recuperadas en el listado completo de las fuentes trabajadas.

La tercera parte, capítulo III está constituida por una propuesta programática de abordaje gramatical en dos sentidos: la distinción entre fenómenos y conceptos gramaticales; y la formulación de tres etapas de abordaje de la gramática, que son la *intuición*, la *sistematización* y la *reflexión**, lo que incluye, además, los contenidos correspondientes a cada fase, aspectos metodológicos generales y la introducción de la discusión de las teorías de entrada para las etapas mencionadas. Abordo también problemáticas que tienen que ver con el corpus de trabajo de esta GSH. El capítulo cierra con la presentación de una serie de transferencias ilustrativas respecto del funcionamiento de la GSH en la fase de reflexión*.

2) DESARROLLO

I. PRIMERA PARTE

LA GRAMÁTICA Y SU ENSEÑANZA: CONCEPCIONES Y ABORDAJES ACTUALES

1) Punto de partida

En esta primera parte indago de modo sistemático varios factores que apuntar a completar el problema y tarea de estudio desde su marco general. El apartado contiene dos partes bien diferenciadas. En la primera, me centro en los abordajes gramaticales en la enseñanza en el contexto internacional, para concentrarme más adelante en las perspectivas adoptadas para el campo nacional, como así también el lugar asignado en los lineamientos curriculares de 1994 y otros posteriores a 2004 como los NAP 2009 y otros.

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, a fin de precisar los alcances del problema formulado.

Las fuentes consultadas han sido, para el diagnóstico en general de la enseñanza de la gramática Bronckart (1985), Halliday-Matthiessen (2004), Lomas, Osoro, Tusón (1992) Lomas (1999), Camps y ot. (2010), Castellá Lidón (1994), Charolles (1999), González Nieto (2001), Tusón (1980), Salazar, V. (1992) y Wodack (2003). He seleccionado a Kovacci (1962, 1992, 1996), Riestra (2008), Manacorda (1994) y Otañi- Gaspar (2001) para el análisis de la evolución de la educación gramatical en Argentina. Tengo en cuenta también documentos oficiales como Di Tullio (2010), Ciapuscio, G. (2006, 2010), Ciapuscio y ot. (2011), Gaspar-González (2006), Otañi (2010), Salinas y ot. (2013), los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2006) y el Diseño curricular de la provincia de Córdoba (2012).

2) 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 gramática en el campo educativo.

Según Lomas (1999), la enseñanza en todos los niveles ha estado centrada en la estructura formal de la lengua, que no ha logrado 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 de la educación lingüística 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 (dentro y fuera de las aulas) con las palabras y, en consecuencia, a la mejora de sus acciones lingüísticas y comunicativas (1999:23). 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: 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 cotidianidad y que la reflexión teórica sobre ese uso es un camino posible.

Volviendo a la finalidad de la educación lingüística, Lomas expresa que la educación 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.”* (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.”* (1999:78).

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 se pueda observar articulación alguna con los ejes que ha sostenido. Es decir, la misma autonomía que critica a la perspectiva gramatical replica en esta propuesta.

En cuanto a la Didáctica, Lomas sostiene que será tarea central de la Educación Lingüística interrogarse acerca de los objetivos de la enseñanza, para lo que será necesario examinar (y seleccionar) los contenidos, los métodos de enseñanza, las tareas de aprendizaje y los criterios de evaluación. Vale destacar que, más allá de las intenciones expresadas por los distintos autores, en ellos no están presentes la selección de contenidos gramaticales ni los vínculos que ellos mantienen entre sí y los que entablan con la dimensión comunicativa expresiva y comprensiva. Al contrario, en este trabajo estudio los contenidos gramaticales adecuados para la meta del desarrollo de capacidades expresivas y comprensivas, los que deberán ser articulados y orientados en un enfoque comunicativo. Se trata de una tarea previa para la consideración de los otros aspectos didácticos. Como planteó Bronckart (1985), se trata de invertir las relaciones entre las prácticas pedagógicas y las disciplinas de referencia: entre la gama de propuestas teóricas aceptables de las ciencias del lenguaje contemporáneas, la Gramática Pedagógica elige en función de sus objetivos y de los conocimientos sobre el desarrollo verbal de los alumnos, por lo que creará o adaptará los instrumentos conceptuales o metodológicos que necesita. Hay que abandonar, remarca Bronckart, la idea de que hay un modelo teórico (o incluso más de uno) adecuado para la enseñanza de la lengua. También en esta línea, otros autores hablan de *sincretismo pedagógico* para explicar la relación que la Gramática Pedagógica ha de

establecer con las ciencias del lenguaje (Bosque, 1991; Camps y ot., 2010; Castellá, 1994; Cuenca, 1992, Cuenca, 1994; González Nieto 2001).

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-Manacorda de Rosetti y Kovacci; de modo incipiente en los 70, aparece en “... *una concepción utilitaria complementaria...*” (83). Ya en los 80, se descarta la posibilidad de un estudio gramatical autónomo, “... *ha desaparecido como contenido.*” (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: 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: 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 aborda la noción de gramática como problemática en función de asignarle diferentes sentidos. Sostiene que ella, 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 otra 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 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, aunque sostiene, muy correctamente, que “... *abordar un problema lingüístico implica manejar ciertos conceptos teóricos que permitan la observación y la descripción adecuadas.*” (1992: 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-Hassan, 1985: XVII).

Por otro lado, autoras como Otañi, L. - 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.*” (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 como Herramienta 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 reflexión del lenguaje como recurso. Otañi, L. - Gaspar, M. (2001) critican la descontextualización del abordaje gramatical en las prácticas escolares. En este contexto de discusión de las críticas al estado actual y nuevas propuestas, la GSH no se corresponde ni implica un retorno a enfoques anteriores a la reforma curricular sino que implica limitar y ampliar para sistematizar la información gramatical, a través de su resignificación y contextualización en discursos.

Seguidamente ocuparé de la concepción y el lugar asignado a la gramática en documentos oficiales en el contexto 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 la propuesta para la educación lingüística en general y de la gramática en particular. Desde esa posición, la autora aborda el conocimiento lingüístico. Siguiendo a Simone, distingue dos tipos de inteligencia –la simultánea o global y la analítica o secuencial-, reivindicando para la escuela la segunda (114). Para ello, asumiendo algunas conceptualizaciones de Vygotsky, concluye que “... *el papel de la escuela es enseñar a utilizar las destrezas ‘conscientemente’.*” (1996: 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: 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: 118).

El mismo material 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: 118).

Habiendo delimitado los diferentes alcances de la gramática, me interesa destacar la vinculación que establece Kovacci 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.***” (1996: 122; el destacado me corresponde). Esto es, en el contexto de justificar la gramática en la educación, supera 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 disociar la base gramatical del uso.

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: 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 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 será el objeto de indagación, es decir, una Gramática Significativa como Herramienta, 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*”. (2006:16), 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 páginas, tal como cito:

- 3) La escritura de textos (narraciones, exposiciones, cartas y argumentaciones) atendiendo al proceso de producción y teniendo en cuenta el propósito comunicativo, las características del texto, los aspectos de la gramática y de la normativa ortográfica aprendidos en cada año del ciclo, la comunicabilidad y la legibilidad.” (18).
- 4) “La reflexión sistemática acerca de algunos aspectos normativos, gramaticales y textuales aprendidos en cada año del ciclo.” (18)
- 5) “La reflexión sistemática, con ayuda del docente, sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos trabajados en el año...” (27, 37).
- 6) “La narración. Su estructura prototípica. Distintas funciones de la descripción y el diálogo en el relato. Personas gramaticales y tipos de narrador. Los tiempos verbales propios del relato y sus correlaciones: pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto para dar cuenta de los hechos, pretérito pluscuamperfecto para narrar hechos anteriores al tiempo del relato, presente y pretérito imperfecto para presentar el marco o describir personajes u objetos presentes en el diálogo, condicional para el futuro de los hechos del relato. Conectores temporales, causales y consecutivos. (28).

Interesante resulta el hecho de que los NAPs para el Primer Ciclo EGB, Nivel primario. Lengua. Serie Cuadernos para el aula (Gaspar-González, 2006), términos gramaticales como *sustantivo*, *verbo* y *adjetivo*, en un documento de 144 páginas, sólo aparecen 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 abordaje es siempre secundario, como lo muestran las siguientes frases: “*Abordar proyectos de escritura (de narraciones, exposiciones, cartas y argumentaciones) atendiendo al proceso de producción y con ajuste cada vez más satisfactorio a las condiciones discursivas, textuales, gramaticales y ortográficas.*” (2012:4). 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.*”

(2012:4). “*Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales en los textos narrativos...*” (2012:4). 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: 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: 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: 28).

Desde la posición asumida, 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 ella 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 -3º y 6º año de la Educación Primaria- y otro a la secundaria -2º/3º año y 5º/6º 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: 7).

Tanto el material destinado a primaria como el 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 presentan 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.*” (40), sin que se procure alguna fundamentación acerca de alguna categoría gramatical que explicita los procesos o secuencias o que se delimite cuál es el criterio para delimitar que alguna 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.

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

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. (2012:77),

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 orienta 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 u orientaciones 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 es siempre global. 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 morfográfica¹⁰, con escasísimas menciones a la información gramatical, ni siquiera en la primaria. Cuando aparece alguna mención 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 exterior 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 artículos en *La Formación docente en la alfabetización inicial 2009-2010*. Se trata de

¹⁰ Es decir, preocupada por aspectos exteriores como títulos, esquemas, gráficos, negritas, etc.

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 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 ella 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 escritura, como instrumento para mejorar la expresión.*” (2011: 185). Expresa que el conocimiento gramatical posibilita la competencia comunicativa en su naturaleza ‘construccional’ (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: 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 posibilidades 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 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: 191) de la oracional, basándose en que la estructura de los textos se basa en la gramatical. Frente a tales antinomias, Ciapuscio propone una enseñanza *holística* e integral: la lengua contiene partes relacionadas en donde las actividades de reflexión gramatical están integradas 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 la base 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: 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: 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 referencia al desplazamiento de la formación gramatical para que ocuparan su lugar otras nociones (2011: 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 otras nociones. 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: 217). Así, concluye que la gramática, además de una herramienta, debe ser objeto 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. (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.

3) Enseñanza de la gramática: respuestas de docentes

A través de la realización de encuesta 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 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 con el dictado de cursos de capacitación destinados a docentes de Lengua, siempre en el contexto universitario. No se brindaban precisiones y el instrumento, que consta en Anexo, se aplicaba 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 general de los alumnos. La mayoría responde que es *suficiente* (9) o *bueno* (16), aunque algunos responden que es *insuficiente* (18) y muy escasa la valoración de *muy bueno* (4).

Valoración general acerca del nivel lingüístico de sus alumnos:

Respuestas	Excelente	Muy bueno	Bueno	Suficiente	insuficiente
	0	4	16	9	18

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

Conocimiento de los NAP:

Respuestas	Sí	No
	69	8

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...”.

Empleo de los NAP:

Respuestas	Sí	No	A veces
	61	12	4

En cuanto a la consigna 2, la mayoría de los informantes 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 sobre la información que recolectan de los manuales recientemente mencionados. Considero relevantes aquellas respuestas que hacen

referencia al empleo de obras literarias –*novelas, cuentos, teatro*. Por otra parte, algunos encuestados indican que elaboran un cuadernillo que contiene información referida, por ejemplo, a “... *poesía, teatro, argumentación...*”; “... *coherencia, cohesión, verbo, sintaxis...*”; “... *temas de lingüística y de literatura*”.

Materiales de trabajo:

Materiales	Respuestas
Manuales	52
Textos literarios (novelas, cuentos, poemas)	14
Videos de you tube	2
Material propio elaborado	9

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 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*). Otros conceptos asociados son *sujeto y predicado (1 informante)*. Un único informante responde *modificadores, complementos, concordancia*. Sin embargo, creo que el dato más relevante está constituido por la cantidad de encuestados que responden *coherencia y cohesión (21 informantes)*, “*texto, contexto y situación comunicativa...* (9 informantes). Si bien hay respuestas 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 informantes procuran una integración al responder “... *oración en el texto*”; “... *componentes de la oración en el texto...*”; “...*gramática y escritura...*”. También destaco algunas 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 estas respuestas, 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.

Temas gramaticales trabajados:

Temas	Respuestas
Oración simple y compuesta	9
Sintaxis (y análisis sintáctico)	12
Clases de palabras	31
Ortografía	5
Puntuación	5
Gramática textual	3
Coherencia	8
Cohesión	13
Texto	9
Sujeto/Predicado	1
Morfología	6
Clasificación semántica	5
Verbos irregulares	6

En la cuarta consigna he indagado acerca del abordaje del contenido gramatical en términos de su relación con otros. Siete informantes no responden; 12 expresan que no dictan temas gramaticales; nueve 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 integración 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.

Dictado de los temas gramaticales:

Temas	Respuestas
Dicta temas gramaticales	12
No dicta temas gramaticales	7
Integrados al texto	46
Integrados a la producción	4

A fin 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 pudieran dar más de una respuesta, introduje dos opciones.

Definición de gramática

Definiciones	Respuestas
No responden	10
Gramática es una disciplina.	2

Disciplina que estudia el sistema lingüístico.	7
Ciencia que estudia la morfología y sintaxis.	2
Análisis sistemático de los elementos del lenguaje.	3
Estudio de las relaciones lógicas y sintácticas de las palabras.	1
Estudio de una lengua.	2
Relaciones entre los elementos de la oración: sintaxis.	1
Análisis de la oración.	1
Abarca Morfología y sintaxis.	1
Análisis (de la lengua).	2
Estudio de las clases de palabras.	2
Estudio de las palabras.	2
Estudio de las palabras de una lengua.	6
Gramática son las relaciones entre los elementos.	1
Relaciones que ordenan el sistema de la lengua.	6
Sistema de estructuras.	2
Uso de la lengua y análisis.	1
Parte matemática de la lengua y la literatura.	2
Es una parte de la lengua.	2

Compendio de reglas.	2
Normativa para el funcionamiento.	3
Uso correcto.	4
Reglas de combinación en los discursos.	1
Soporte del funcionamiento del signo coherente.	1
Estudio de las palabras y su funcionamiento en el texto.	1
Estudio de relaciones entre las palabras para formar oraciones y textos.	4
Ciencia que ayuda a comprender y escribir mejor todo tipo de textos orales y escritos.	1

Vale destacar que todos los encuestados ofrecieron una sola delimitación, al tiempo que observo que en ocasiones ofrecen definiciones; en otras, la delimitan por su finalidad. Más allá de la variabilidad de las respuestas, se agrupan en varias categorías:

I. 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.*

II) 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.*

III) 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.*

IV) Asociada con corrección:

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

V) 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 informantes, 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.

Inconvenientes al dictar contenidos gramaticales.

Temas	Respuestas
Alumnos	
- Resistencia por ser contenidos abstractos	15
- Falta de significatividad	10
- Falta de saberes previos	34
	23
- Falta de interés	
Docentes	
-Conocimiento insuficiente	5
Contenidos y métodos	
- Metalenguaje	1
- Mecanización de la enseñanza	1

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

- Pronombres, verbos, estructuras	1
- Integración con el texto	5
Aspectos contextuales	
- Falta de tiempo	1
- Indisciplina	2
- Falta de materiales	2

La última consigna, la 7, solicita que expresen una posición fundamentada acerca de la enseñanza de la gramática. Resulta muy relevante que 9 informantes opten por la afirmativa ya que favorece “...*la reflexión...*”. Salvo dos informantes que no responden y cinco 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...*”.

Justificación de la enseñanza de la gramática:

Justificación	Respuesta
No responde	2
No ofrece argumentos	5
Favorece la reflexión	9
A favor pero con restricciones	64

Vale destacar que, a pesar de que la encuesta es realizada en el contexto de cursos que explícitamente abordan la gramática, muchos docentes expresan 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.

4) Recapitulaciones

He señalado desde el comienzo de este estudio 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 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 otro enfoque gramatical que, tomado en bloque compacto y en sí mismo, se aplique directamente.

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 es una *tekné* más compleja, más alejada del conocimiento intuitivo y semántico, con un metalenguaje más técnico y complejo. Añado que las líneas texto-discursivos también son enfocadas 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 gramatical y sus diferentes enfoques¹². De allí que tanto las propuestas como las críticas suelen carecer de solvencia empírica y teórica porque hablar de gramáticas, teorías y conceptos gramaticales requiere de cierto tecnicismo que provee la formación específica. Tanto de los documentos oficiales como de la información

¹² Volveré más adelante sobre este punto.

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 docentes 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 algunas¹³. Es decir, los estudiantes suelen destacar el aspecto semántico. Sin embargo, los profesores 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. Agrego 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. Añado que, en caso de abordar la gramática, lo hacen desde un modelo estructural, del que se seleccionan

¹³ Una investigación llevada a cabo en 2011 dio cuenta de la interferencia de la información semántica en delimitaciones sintácticas (Ver Supisiche y ot. (2011) “Vacilaciones sintáctico-semánticas en la identificación de estructuras: categorización de dificultades en estudiantes universitarios”).

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 discursos canónicamente escolares, con casi nula presencia del discurso periodístico. Cuando éste es contemplado, no es abordado 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 promueven la reflexión del papel del lenguaje como mediador y conformador del pensamiento constructor y posicionamiento socio-ideológico.

Un aspecto central que me interesar destacar está relacionado con los datos que se 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, delimitar, caracterizar y justificar su objeto de enseñanza, estará en condiciones de transmitir a sus estudiantes la complejidad y riqueza del lenguaje en general y de la gramática en particular.

II. SEGUNDA PARTE:
LA GRAMÁTICA SIGNIFICATIVA:
EL MARCO GENERAL

1) EPISTEMOLOGÍA Y GRAMÁTICA APLICADA

1) *Punto de partida*

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

Los materiales especializados en Lingüística y Gramática abundan para la investigación teórica y empírica -de hecho, en la mayoría de los casos la ciencia es identificada con alguna de ellas-, pero para la Aplicada sólo hay menciones sobre transferencias. Desde la Didáctica y la enseñanza de la gramática, son muy escasos los abordajes expresos acerca de la relación entre el campo científico y el de la educación, con exclusión casi absoluta de planteos metodológicos y epistemológicos. Las delimitaciones suelen ser realizadas desde el sentido común, planteando un eje que no siempre es el correcto en términos de teoría/práctica//realidad/abstracción. Su/s objeto/s, metodologías y principios están supuestos y el campo es definido por una serie de metas y especificaciones generales, posición mayoritaria en estos materiales lingüístico-gramaticales. Es decir, en la enseñanza no se da lugar a la Epistemología o filosofía de la ciencia en cuestión, lo que induce a aceptar un modelo sin discutirlo. En el marco de la investigación básica en Lingüística, se destacan los planteos positivistas del Estructuralismo norteamericano y de la Sociolingüística, la adhesión al falsacionismo en la Generativa y las discusiones epistemológicas que plantea Bernárdez (1994) para la Lingüística del Texto.

Es habitual tanto sostener como cuestionar la Perspectiva Comunicacional en la educación lingüística, posiciones que determinaron que me interrogara si verdaderamente esa perspectiva no es la adecuada, considerando que la dificultad estriba en el término *perspectiva* y en el conglomerado terminológico que inunda a las Ciencias del Lenguaje en su dimensión teórica, empírica y aplicada, aunado a cierta reticencia a abordar los problemas lingüístico-educativos desde los marcos epistemológicos y metodológicos, como lo requieren las propias denominaciones de Lingüística Aplicada, Gramática Aplicada o Gramática Pedagógica, por citar sólo algunas.

En este marco, resulta fundamental la delimitación del quehacer científico y la práctica educativa, para lo que apelo al término de *Perspectiva* que se delimita en función de la finalidad formulada. Para ello trabajaré con dos nociones diferenciadas, de acuerdo con la meta que se postule respecto del quehacer lingüístico, de lo que resultan una *Perspectiva Científica* y otra *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.

Asimismo, la *Perspectiva Comunicacional* deberá nutrirse de fuentes teóricas, tal como ocurre con la investigación aplicada, pero será pertinente buscar la congruencia entre la perspectiva, el papel que les cabe a los marcos, a los dominios y al discurso como instancia (Ver Cap. II.2. de este trabajo). Esta perspectiva se enlaza y articula con los avances teóricos de las Ciencias del lenguaje, en el marco de una sociedad compleja, global y ‘comunicacional’, que cada vez más demanda hablantes, escritores, lectores y productores de discursos orales y escritos.

Para la distinción entre una perspectiva científica y otra comunicacional, tuve en cuenta diferentes parámetros diferenciadores como objeto, fines, destinatarios, caracterizaciones de las que ofreceré los aspectos principales en un cuadro sintetizador ubicado al final del capítulo; para ello, previamente distingo conceptos como ciencia, ciencia pura, básica y aplicada; empírica y teórica, por un lado. Por el otro, el solapamiento entre Lingüística, Gramática y Didáctica Aplicadas, Gramática Comunicativa, Pedagógica, Didáctica, entre otras, determinó otro análisis conceptual para ubicar la Gramática Aplicada en el contexto científico y educativo, respectivamente. Esto es, el análisis se concentra en los parámetros epistemológicos y metodológicos que caracterizan a la Ciencia Aplicada, para luego contrastarlo con diferentes propuestas de ‘aplicación’ desde la Lingüística, como es el caso de las denominaciones antes citadas.

En el estudio, de carácter teórico documental, sigo a especialistas en Epistemología como Bunge (1981, 1983, 1999), Klimovsky (1994), Méndez (1995) y Padrón (2004, 2006 Y 2008). Desde la Lingüística/Gramática Aplicadas, destacan Lyons (1993), Alcaraz Varó (1990), Álvarez, Z-Menegotto, A. (2004), Arnáez Muga (2010), Baralo (2010), Barrera Vidal (2010), Camps y ot. (2011), Corder (1992), Crystal (1994), Di Tullio (1997), Fernández Pérez (1999), García Santos (2011), González Nieto (2011), Kovacci (1992), Lewandovsky (1983), Lomas (1992, 1993, 1999), Moreno García (2010), Navarro (2010), Nieto- Martínez Vázquez (2012), Otañi- Gaspar (2001), Pérez

y Rogieri (2006), Riestra (2008), Robins (1971), Rodríguez Gonzalo (2012), Santos Gargallo (1999), Vargas (2004), Salazar (1992), Viramonte (1998), Widdowson (1990) y Zayas (2010, 2011).

2) Delimitaciones

2.1) Relaciones entre la ciencia pura y aplicada

2.1.1) Desde la Epistemología

Desde la Epistemología y la Metodología, Bunge (2010) señala que ella no es sólo un cuerpo de conocimientos sino también una actividad de investigación, formulando para cada ciencia particular una decatupla CP: [C,S,D,G,F,B,P,A,O,M], en donde CP es ciencia particular y:

C: Comunidad de investigación.

S: Sociedad.

D: Dominio (universo del discurso o clase de referencia).

G: Supuestos filosóficos.

F: Fondo formal.

B: Fondo específico, fundamentos que se admiten.

P: Problemática.

A: Fondo de conocimiento acumulado.

O: Objetivos: ciencia básica: nuevos conocimiento.

M: Metódica: método científico, experimentación y métodos particulares.

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

Bunge precisa que la meta fundamental de la investigación científica es el progreso del conocimiento, lo que incluye también a la aplicada, que busca conocimiento 'útil'. La diferencia

fundamental entre la pura y la aplicada consiste en el conocimiento del mundo de los hechos en el caso de la pura; el control de hombre sobre los hechos en el caso de la aplicada. El autor (1981) asigna a la última el rasgo de **utilidad** porque dispone de conocimientos adecuados, lo que permitirá manipular con “éxito” las cosas. Según Bunge, “...es redundante exhortar a los científicos a que produzcan hechos aplicables: no pueden dejar de hacerlo.” (1981:34). Y agrega: “Es tarea de los técnicos emplear el conocimiento científico con fines prácticos y los políticos son los responsables de que la ciencia y la tecnología se empleen en beneficio de la sociedad.” (1981: 34).

La ciencia es útil porque es fundamento de la tecnología y también porque elabora una concepción del mundo que concuerda con los hechos y promueve una actitud más libre y flexible (1981:36).

Por otro lado, Klimovsky (1994), en el marco de justificar la ciencia pura, menciona que la ciencia moderna es instrumento de acción social para la solución de problemas prácticos; es decir, la ciencia como aplicación del conocimiento, convirtiéndose en ciencia aplicada que interactúa con las teorías para solucionar problemas y cambiar la realidad. Señala también que las aplicaciones de la ciencia se refieren a la tecnología y “... en general, a todo aquello que puede ser considerado como una práctica relacionada con la ciencia...” (1994: 151) o el contexto de aplicación de una teoría. Allí se discuten las aplicaciones del conocimiento científico en términos de utilidad, beneficio o perjuicio; esto es, implica considerar el provecho de aplicar el conocimiento científico para la invención de medios que solucionen problemas de la vida social y natural. La capacidad descriptiva, explicativa y predictiva de la ciencia pura pueden emplearse para buscar soluciones, mientras que la aplicación supone el empleo de “medios eficaces”. El conocimiento científico, que es sistemático y ordenado, contribuye a la solución del problema (Méndez, C., 1995). En mi caso, apunto a la solución del ‘problema’ de la enseñanza de la lengua (problema general) y, más precisamente, de la enseñanza de la gramática (problema específico). Vale anticipar que el contexto de aplicación, que es la educación, dará lugar a discusiones acerca de la pertinencia de los enfoques gramaticales, que desarrollaré en los capítulos II.5 y 6.

Según la toma Bunge (1981), la ciencia aplicada es el campo en el que los problemas científicos con sentido práctico se investigan sobre la base de los descubrimientos de la ciencia pura. La primera se especifica por su objetivo: de esa investigación se esperan resultados de interés práctico, pero los resultados no son artefactos sino conocimientos. En mi caso, se trata de la selección de los contenidos gramaticales. El científico aplicado no pone a prueba teorías sino que las usa. Los expertos en educación, por ejemplo, son científicos aplicados porque se dedican a la investigación y no por su

práctica profesional; en el último caso, se trata de artesanos altamente calificados. Esta afirmación resulta relevante en la medida en que, como desarrollaré más adelante, los lingüistas aplicados muchas veces se concentran en la práctica, homologando práctica –artesano/docente- con el científico que debe ofrecer los instrumentos de marco conceptual y metodológico a los prácticos.

La ciencia aplicada usa la ciencia básica pero no se desprende naturalmente de ella ya que la ciencia siempre implica una investigación original. No sería ciencia si la aplicada no supusiera investigación o diera menos conocimiento. Explota parte de la reserva de conocimiento que produce la investigación básica, aunque la ciencia aplicada, si bien hace descubrimientos, no produce teorías ni leyes generales. En tal sentido, el alcance de la ciencia aplicada es menor que el de la ciencia básica. Entre la ciencia pura y aplicada existe una estrecha relación: “... *los adelantos nutren y permiten el desarrollo de aplicaciones y éstas se someten a prueba y permiten revisar los logros de las ciencias puras...*” (Bunge, 1999: 278). En mi caso, no se trata de aplicar una teoría tal cual sino de indagar acerca de la pertinencia de contenidos gramaticales y su respectivo abordaje. La diferencia entre ciencia pura y aplicada reside en la concepción del problema y de su solución. En la ciencia aplicada, hay cierta urgencia en la resolución del problema; en cambio, en la ciencia pura, no la hay.

En cuanto al problema en la ciencia aplicada, en ella la investigación se realiza para obtener información para ayudar a resolver un problema específico. No dice que lo resuelva sino que está orientada a problemas específicos. Para ubicar a la aplicada, es necesario considerar su eje de referencia que es la teórica. Así, Padrón (2008) señala que la pura – denominada también básica, teórica o dogmática-, se basa en un contexto teórico cuyo fin es desarrollar una teoría mediante el descubrimiento de amplias generalizaciones o principios. No atiende a cuestiones de la aplicación sino que el fin es formular nuevas teorías o modificar las existentes para incrementar los conocimientos. Parte de un marco teórico y permanece en él para desarrollar teorías y llegar a generalizaciones cada vez mayores.

En cuanto a la relación entre ciencia, teoría y acción, en la ciencia (pura y aplicada), la teoría es el fin de un ciclo de investigación y una guía para investigaciones posteriores. En la ciencia aplicada, las teorías son base de un sistema de reglas que prescriben el curso de una acción práctica óptima.

La ciencia aplicada averigua sobre lo que hay que hacer para conseguir una mejora o evitar un problema; es más pobre conceptualmente y menos profunda. En consecuencia, la investigación

aplicada esquematiza el sistema como una caja negra, lo que implica que tome un punto de partida y no ponga en duda todos los principios. En el dominio de la acción, las teorías profundas o complicadas son ineficaces porque requieren mucho esfuerzo para obtener idénticos resultados con medios más simples. La verdad profunda, esencial en la ciencia pura, no es económica, mientras que el científico aplicado opera con teorías eficientes. Y para la evaluación de las teorías, considera: “... *si el out put o producto técnicamente utilizables de dos teorías rivales es el mismo, entonces la simplicidad [---] pragmática será decisiva.*” (Bunge 1981, 688).

A diferencia de los científicos, técnicamente el práctico no contrasta teorías sino que las usa, como, por ejemplo, el docente. Vale destacar que la práctica no es equivalente al experimento. Bunge distingue entonces entre conocimiento científico y conocimiento instrumental. Por eso, “... *puede haber conocimiento práctico con ignorancia teórica y conocimiento teórico con ignorancia práctica.*” (1981: 691). Sin embargo, las barreras entre la investigación pura y aplicada se están borrando progresivamente, a pesar de que persistan diferencias entre ambas.

Por otra parte, Padrón (2006), refiriéndose a diferentes acepciones de las ciencias aplicadas, expresa que se trata de una denominación nacida en el siglo XX para hacer referencia a estudios científicos que buscan resolver problemas o controlar situaciones prácticas. Distingue varias acepciones:

- 1) Como esfuerzo sistemático y socializado aunque no sea programático; es decir, aunque no pertenezca a una trayectoria de investigación descriptiva y teórica. En este sentido, la investigación aplicada incluye la innovación técnica, artesanal e industrial.
- 2) Ciencias aplicadas son aquellas que explotan las teorías científicas previamente validadas. Solo son investigaciones aplicadas las que se enmarcan dentro de la secuencia programática de las teorías científicas.

En el mundo científico, la ciencia aplicada suele ser identificada con la acepción 2) porque puede ser controlada y gestionada. Respecto de la línea 1), tiene su fundamento en la diferencia entre saber-hacer, verdad-acción, conocimiento-práctica, explicación-aplicación. La idea de fondo es la utilidad del conocimiento, a pesar de que no es posible negar el valor del conocimiento descriptivo y teórico.

Respecto del problema en las ciencias aplicadas, Padrón (2006) establece que la investigación aplicada se opone a la descriptiva y explicativa, de las que procede, precisando sus especificaciones metodológico-estructurales:

- 1) El problema es de orden práctico.
- 2) Se parte de una situación problemática que es descripta sistemáticamente bajo criterios relevantes.
- 3) Se inspira en una teoría reconocida y aceptada. Se exponen de esa teoría sus conceptos centrales y contextuales.
- 4) Se examina la situación de 2) sobre la teoría expuesta en 3). Se deriva de esta teoría un sistema de acciones y previsiones.
- 5) Se describe sistemáticamente el prototipo tanto en sus secuencias de uso como en sus instrumentaciones asociadas. Se ensaya y se pone a prueba el prototipo, y se calculan las probabilidades del prototipo para resolver el problema descrito en 2).

Bunge también desarrolla con precisión los rasgos de los problemas aplicados:

- 1) Debe reflejar una necesidad surgida de la “...*falta de conocimiento...*” (1999: 279). Se espera que la necesidad se resuelva con los cambios.
- 2) No debe ser hipotético. Debe fundarse en hechos reales.
- 3) Debe sugerir hipótesis significativas que puedan ser contrastables.
- 4) Debe ser relevante y manejable.
- 5) Debe distinguirse la situación problemática; es decir, una descripción clara de tal problemática, siguiendo las características técnicas de un problema.
- 6) Debe considerarse el problema en forma teóricamente significativa.
- 7) Constituye un problema lo que otros no tuvieron en cuenta, se lo inserta en un marco de conocimiento y se busca resolverlo.
- 8) La resolución del problema es fuente de otras cuestiones problemáticas (Bunge, 1999).

2.2) Desde la Lingüística

En este apartado sólo me detendré en delimitaciones específicas referidas a la Investigación Aplicada en Lengua y Gramática en términos de objeto, meta, destinatarios, etc., acotación que implica que no aborde algunas otras cuestiones que no forman parte del eje central. Las aplicaciones en Lingüística suelen adoptar diferentes denominaciones, de entre las que he seleccionado *Lingüística Aplicada, Enseñanza de la Gramática, Didáctica de la Lengua y de la Gramática y Gramática Pedagógica*.

En primer lugar indagaré acerca de las divisiones de la Lingüística Teórica y Aplicada tal como la formulan expertos como Lyons (1993) y Alcaraz Varó (1990). 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 destaque. En un apartado se refiere a la distinción entre Lingüística Teórica o General y Aplicada; a la primera le asigna la tarea de estudiar 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: 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: 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 ya que en el material relevado 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 abstracción. El problema es si el aparato descriptivo y explicativo de las teorías puede dar cuenta del uso.

Por otra parte, Fernández Pérez (1999) habla de que, a pesar de que la denominación de **Lingüística Aplicada** es reciente, goza de amplia tradición ya que la ‘transferencia’ de teorías lingüísticas ha sido objeto de constante preocupación. A diferencia de la Lingüística Teórica, cuyos terrenos se deslindan según lo que se busque conocer, en la Aplicada será el concerniente a la orientación, valorando las posibilidades de ‘proyección resolutive’ en relación con la importancia de la problemática que se busca conocer. La autora sostiene que la mayor dificultad reside en la

concepción de que la Lingüística Aplicada es el lugar en donde se aplica la Lingüística Teórica (ver Lomas, 1999, desarrollado en cap. 1). En otras ocasiones, se la define por oposición a la Teórica: la Aplicada no es pura ni básica –es secundaria-; no tiene teoría -es práctica-. En el segundo caso, si fuera así, no tendría relevancia científica. La delimitación fundamental que aporta Fernández Pérez se orienta en dos direcciones: primero, una Lingüística Aplicada se define por los tipos de ‘aplicaciones’ para resolver situaciones problemáticas reales (244); segundo, esta Lingüística busca conocer para resolver problemas reales. *“Lo exclusivo de cada área son sus propósitos y no la presencia o ausencia de investigación y de teoría en su interior.”* (245). Ubica la aplicación en el marco de la estructura diacrónica de los programas científicos (Padrón, 2006): *“En su evolución y progresión, la Lingüística se ve abocada, por lógica, a las aplicaciones ya que después de una fase de crecimiento hacia la abstracción y la conceptualización, viene la fase realista de atención a los fenómenos naturales.”* (1999: 243). Más allá de la precisión de las afirmaciones anteriores, resulta extraño el dato de que no oponga Lingüística Básica a Aplicada sino que contraste la última con la Lingüística Teórica, sin considerar que la ciencia básica puede ser tanto teórica como empírica. Así, expresa que la pauta fundamental de la Lingüística Teórica reside en el afán de conocer. Sin embargo, los enfoques científicos empíricos de la Lingüística se inscriben en la ciencia básica o pura. Lo antes dicho resulta evidente cuando opone, en realidad, abstracción y la fase realista. Creo que esta errónea simplificación está en la base de parte de las confusiones que circulan respecto de las relaciones entre ciencia básica y aplicada.

En cuanto a los problemas o campos de aplicación de la Lingüística Aplicada, especialmente de índole social, la autora menciona la Lingüística Computacional -interesada en el procesamiento automático o en el tratamiento de datos lingüísticos-, la Lingüística Forense –centrada en procesos de reconocimiento de voz para identificar a los acusados-; la Planificación Lingüística o de regulación de usos lingüísticos –ocupada en la homogeneización o modernización de estructuras y componentes de lenguas, de ordenación en el manejo de variedades y lenguas en la educación-; la Didácticas de las lenguas –que apuntan a enseñanza-aprendizaje de 1º y 2º lenguas; Traductología y Terapéutica.

Baralo (2004) sigue a Fernández Pérez (1996) en la distinción entre Lingüística Teórica y Aplicada, equivalente a abstracto/concreto: la primera busca el conocimiento en sí mismo mientras que la Aplicada apunta a la propuesta de soluciones que resuelven problemas materiales surgidos en torno al lenguaje y las lenguas. Precisa que la Didáctica es el campo preferencial de la Lingüística Aplicada, iniciada con Bloomfield cuando comenzó a aplicarse, del Estructuralismo, el método audio-

oral para la enseñanza de lenguas extranjeras. Sostiene que la Lingüística Aplicada es una dimensión de la Lingüística, caracterizada por ser un estudio interdisciplinario en continuo avance pero no es una subdisciplina. Para Baralo (2004), la Lingüística Aplicada nace independiente de la Lingüística Teórica, de la Psicología y la Didáctica, si bien también es un área interdisciplinaria que recoge modelos de todos ellos para su aplicación en la enseñanza.

Lewandovsky (1983) distingue una Lingüística pura, orientada a la teoría, mientras que la aplicada opera en campos estrechamente ligados al uso lingüístico y a la didáctica, que tienen que operar con criterios absolutamente selectivos según su pertinencia didáctica, los resultados de la investigación lingüística y los casos específicos de las diferentes teorías gramaticales.

Crystal (1994) refiere que la Lingüística Aplicada es el ámbito de aplicación de teorías, métodos y hallazgos lingüísticos de la elucidación de los problemas lingüísticos surgidos en otros dominios, relacionándola del mismo modo con la lingüística educativa, consistente en la aplicación de las teorías y métodos lingüísticos al estudio de la enseñanza-aprendizaje de la lengua en escuelas y otros entornos educativos.

Para otros, la Lingüística Aplicada aparece como la disciplina mediadora entre el desarrollo teórico de las Ciencias del Lenguaje y la práctica de la enseñanza de la lengua. “Aplicada” se refiere al campo de la educación y a la **conversión** de algunos postulados teóricos en instrumentos pedagógicos. Pero no toda la teoría es objeto de la conversión sino fragmentos de ella. Y puede ocurrir que las teorías que se usan tengan diferentes orientaciones y en Lingüística Aplicada se busca su complementariedad (Viramonte, 1998).

Arnáez Muga (2010) examina los parámetros esenciales de una Lingüística Aplicada ya que, sostiene, el lenguaje es la herramienta fundamental para aprehender y relacionarse. Plantea, en el panorama de los estudios lingüísticos, el paso de la lingüística inmanentista a paradigmas centrados en el uso y cuestiona la situación en la enseñanza en su afán por ‘aplicar’ prematuramente los avances de otras disciplinas, sin que se considere la aplicabilidad de las teorías y sin métodos adecuados. El autor se refiere también a algunas dicotomías en la Lingüística Aplicada como competencia/actuación, deber ser/ ser (de la práctica), saber sobre la lengua /hacer con la lengua, enseñar lengua/ enseñar gramática. Sostiene que cuando se abandonó la base gramatical, se avanzó en el comunicacionalismo, producto de la Lingüística Aplicada. Sin embargo, Arnáez Muga, al discutir cuestiones metodológicas de la Lingüística Aplicada excluye lo gramatical. Como otros autores, confunde Lingüística Teórica con empírica y mezcla criterios; por ejemplo, cuando cuestiona al Estructuralismo y al Generativismo,

lo hace desde la investigación pura, pero justifica la enseñanza de disciplinas del paradigma comunicacional (que también son investigaciones puras) por su carácter empírico (el Estructuralismo de EEUU también lo era). Es decir, la discusión es planteada desde el sentido común, no desde la Epistemología, para terminar excluyendo la información gramatical en la Lingüística Aplicada.

Robins (1971) plantea que la Lingüística Aplicada consiste en la aplicación de algunos resultados de los estudios lingüísticos, con metas diferenciadas en el profesor y el lingüista:

- a) El profesor apunta a lograr el aprendizaje de una lengua, por lo que debe presentar el material en un orden diferente del que utiliza el lingüista. Dice Robins: “... *ha de haber gramáticas de **disposición...** algo distinta según los estudiantes a que vayan destinadas...*” (1973: 453; el destacado me corresponde).
- b) El lingüista se concentra en la descripción y el análisis sistemático y exhaustivo de diferentes lenguas, con lo que le ofrece al profesor salir del conocimiento intuitivo y llegar al conocimiento objetivo; puede esperarse que los métodos y técnicas elaborados por el lingüista faciliten el trabajo del profesor.

Destaca así una clara distinción de los actores y los destinatarios para la lingüística científica y la aplicada.

Por su parte, Santos Gargallo presenta una interesante delimitación en virtud de considerar diferentes parámetros. Así, expresa que “*La lingüística aplicada es la disciplina científica mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística.*” (1999, 10). Esta delimitación resulta central para la GSH: no banaliza la aplicación ya que le asigna el carácter de *disciplina científica*; también le atribuye el papel de mediación entre la teoría y la práctica; del mismo modo, especifica su campo -la educación- y la finalidad -la resolución de problemas-. Es decir, implícitamente plantea que en la relación ciencia/práctica docente deben tenerse en cuenta tres términos, uno de los cuales es el intermedio, constituido por la ciencia aplicada como condición de la práctica docente.

Tanto Fernández Pérez como Baralo y Lewandovsky oponen Lingüística Teórica y Aplicada sobre la base de eje opositivos sistema/uso, abstracto/concreto. Por otra parte, es común en autores afiliados a la Lingüística Aplicada la crítica al Estructuralismo porque simplificó el análisis gramatical al análisis sintáctico, con exclusión de otros aspectos. También cuestionan lo metodológico por las

actividades mecánicas de repetición y copia, no centradas en la intuición ni en la reflexión, confundiendo los medios con los fines. No obstante, si bien puedo coincidir en algunas de estas notas dirigidas contra el Estructuralismo, ellas se concentran en el objeto y la metodología, pero los cuestionamientos tampoco dan respuesta al problema del para qué y sobre qué la reflexión y la intuición lingüística. ¿Se trata de un problema del objeto o metodológico? ¿Sobre qué y para qué operan la reflexión y la intuición? La propia denominación de Lingüística Aplicada es muy amplia; de allí que no haya precisiones sino vagas menciones al campo y al objeto en general, ya que dada la complejidad de las líneas lingüísticas, no puede dar lugar a puntualizaciones referidas a las teorías de entrada, metodología, contenidos, etc.

Seguidamente presentaré someramente algunas delimitaciones referidas a las relaciones entre **Enseñanza, Gramática y Ciencia Aplicada**, precisando algunos aspectos ya abordados en la primera parte del desarrollo de esta tesis.

Lewandovski (1983) expresa que la enseñanza de la gramática, parte integrante de la enseñanza de la lengua, es ineficaz si su objetivo es reconstruir la gramática subyacente al lenguaje en su funcionamiento, especialmente la forma y la sintaxis para el uso lingüístico correcto. Propone partir de la frase dentro del contexto y la situación, teniendo en cuenta la intención del hablante y los efectos comunicativos. Es decir, sugiere el paso de una gramática formal a otra gramática expresiva que implique la consideración completa de la lengua para estudiar críticamente la lengua hablada y escrita, y textos de consumo masivo. Las delimitaciones están centradas en aspectos metodológicos y en el modelo gramatical que está en la base de la enseñanza. Separa la educación lingüística del estudio de la gramática pero ambas coinciden en el distanciamiento crítico frente al fenómeno lingüístico, distanciamiento que, según sostengo, se erige en la meta de la enseñanza en términos de contacto sistemático y analítico del contenido gramatical en la formación lingüística.

Zayas (2011), refiriéndose a la situación actual de enseñanza gramatical, precisa que el modelo más frecuente está constituido por la identificación y análisis de las formas lingüísticas que previamente ha mostrado y descripto el profesor y propone otras actividades centradas en la manipulación, reelaboración, composición y revisión reflexiva de textos, en un planteo que es casi exclusivamente metodológico. El mismo autor en su material de 2010 hace referencia a la tendencia de las últimas décadas respecto de la inversión en las relaciones entre práctica pedagógica y las disciplinas de referencias: “... *los programas y los métodos de enseñanza no se conciben como una aplicación de la lingüística.*” (2010: 71). Son interesantes sus reflexiones en el sentido de que no son pertinentes las críticas acerca de que el fracaso de la enseñanza de la gramática es una cuestión de

‘método’. Al contrario, Zayas hace intervenir también “... *la indeterminación de los objetivos en la enseñanza de la gramática [...] lo que afecta tanto a la selección de contenidos como al modo de integrar la reflexión gramatical en el aprendizaje de las habilidades lingüísticas.*” (2010: 71).

Otra autora consultada es Carmen Rodríguez Gonzalo quien, en una explícita reivindicación de la formación gramatical, precisa que en estos tiempos hay coincidencia respecto de que

... un cierto tipo de gramática explícita, es ineludible en la didáctica de la lengua escrita desde los primeros niveles, en los usos elaborados de la lengua oral y en una didáctica de la lengua (de las lenguas) en contextos multilingües. Se requiere desarrollar cierta conciencia metalingüística, con distintos grados de explicitud, para poder utilizar bien las lenguas que aprendemos en la escuela; es decir, para poder utilizarlas en distintas situaciones, públicas y privadas, y para diferentes finalidades. (2012: 89).

En cuanto a los argumentos para tal tarea, se concentra en dos: la mejora del uso de la lengua, con inclusión de aspectos normativos como requisito de los usos formales, y “... *la gramática como conocimiento interesante en sí mismo y como instrumento para acceder al conocimiento de otras lenguas diferentes de la materna.*” (2012:90). Asumida la necesidad de abordar la gramática, pasa a cuestionar el modo como es enseñada, “... *centrada mayoritariamente en la descripción de categorías gramaticales y en el análisis sintáctico, con planteamientos vinculados a la enseñanza tradicional (memorización de definiciones y ejercicios de identificación y análisis).*” (2012:90). La autora refiere a la posición sustentada por Bialystok, quien propone un equilibrio entre actividad lingüística de control y actividad lingüística de análisis, apuntando a la necesaria complementariedad de las dos en la enseñanza de la lengua:

... carece de sentido, a su juicio, una propuesta de enseñanza que se oriente solo al control funcional de la lengua sin tener en cuenta la función analítica que interviene en el uso; y, a la inversa, también carece de sentido promover únicamente actividades analíticas, de reflexión gramatical sobre la lengua, que no surjan de los usos discursivos en los que el control referencial tiene un peso importante (Guasch, 1995: 122, citado por Rodríguez Gonzalo, 2012: 94).

En el campo nacional, respecto de la enseñanza de la Gramática Estructural, Ferreyra (2004) se detiene en representantes del Estructuralismo, como Barrenechea, Lacau, Rosetti, las que toman la metodología estructural; de ellas Ferreyra critica la distinción entre lengua y habla, el énfasis en la lengua como sistema, el estudio de la forma y no del significado y el análisis de oraciones por unidades bien diferenciadas que, en las prácticas escolares, significó el análisis mecánico de identificación de las funciones sintácticas. Esta crítica no tiene en cuenta que los estructuralistas optaron por el objeto propio del Estructuralismo, caracterizado por ser una teoría metodológica. En realidad, el inconveniente reside en la copia casi textual de los postulados de un enfoque científico en las prácticas escolares, no en la teoría en sí, a pesar de que contiene limitaciones por la exclusión del

significado y el abordaje inmediato y mediato del sistema. Por otra parte, acota la autora que si bien no resultó fructífero para la mejora de la interpretación de textos, los procedimientos estructurales permiten el desarrollo de capacidades superiores del pensamiento. Aunque Ferreyra atribuye un papel y protagónico a la gramática, concentra sus observaciones en cuestiones relacionadas con el **cómo** o metodológicas, sin que se interrogue acerca del **qué** o acerca del objeto, que es la posición que sustento. Además, nuevamente veo que el eje de los cuestionamientos se basan en un eje opositivo articulado sobre abstracto-forma (enfoque estructural) // concreto-uso (enfoque comunicativo).

Por su parte, Navarro (2010) en otro marco, el de la transposición de la oralidad, se refiere a la concepción dominante del lenguaje según la cual la función de representación tiene primacía (y precede) a su función. Considera también los enfoques que se centran en las estructuras verbales (relacionadas con las estructuras lógicas) que conforman un sistema fijo y universal (906), principios que determinan propuestas de enseñanza de la lengua orientadas a un enfoque gramatical –oracional– que apunta a que los alumnos cuenten con conocimientos sobre las categorías y estructuras del sistema. La autora objeta tales enfoques basada en Kerbrat-Orecchioni, quien critica que la enseñanza esté basada en “... *el sistema abstracto de la lengua, apprehendida a partir de ejemplos fabricados. La metodología es deductiva (de la norma a modelos normativos a las ejercitaciones).*” (1996:11) y concentrada en aspectos sistemáticos, homogéneos y ‘canónicos’ de la lengua escrita. Navarro precisa que el enfoque gramatical se asentó en los 60 y continuó vigente hasta los 80. Citando a Riestra, menciona que cuando luego de los 80 ingresan diferentes enfoques y objetos de enseñanza -lenguaje, lengua, texto, discurso-, los **contenidos se dispersan**. En las propuestas de la enseñanza de lengua, la gramática suele estar disociada de su funcionamiento real, disociación replicada en los objetos de conocimiento de los enfoques comunicativos –géneros de textos-, ya que se centraron en tipologías textuales abstractas (Riestra, 2008).

García Santos (2011) es uno de los pocos autores que saltea la cuestión metodológica y se interroga acerca de las nociones centrales de la enseñanza de la gramática en el enfoque comunicativo, del que critica la falta de precisión de la gramática comunicativa. En este contexto, plantea García Santos que persiste el problema de qué gramática seleccionar, del que se desprenden dos cuestiones. La primera, la de las diferencias objetivas en el componente gramatical: los componentes de la gramática tienen diferente jerarquía y sostiene que

Así, en el ámbito de la morfo-sintaxis —entendida en un sentido muy restringido de conocimiento de las formas y de dominio de su uso— no se pueden situar en un mismo plano, por un lado, cuestiones como la propia existencia de variaciones de género y número, de formas del artículo, del demostrativo, del posesivo..., la presencia de una variación formal en el verbo o, en fin, el hecho de la existencia de la concordancia nominal o verbal, y por otra parte, la realidad gramatical compleja que el uso de esos elementos supone. Pues bien, lo

primero —la propia presencia o existencia de esos elementos gramaticales— constituye una «mismidad» de la lengua, por lo que no se puede anular ni se puede prescindir de ella, con independencia del método de aproximación que se adopte. (2011:12).

En cuanto a la segunda cuestión, que es el establecimiento de niveles en la enseñanza de la gramática, especialmente en el marco de segundas lenguas, hace referencia a aspectos organizativos y de preparación y presentación de materiales. Destaco que, a diferencia de lo que ocurre para la enseñanza de las lenguas extranjeras, para la lengua materna no suele hablarse de niveles; a lo sumo, hay diferenciación de contenidos según cierto nivel de complejidad y ordenamiento que proviene de la propia teoría gramatical, especialmente Tradicional o Estructural.

En el material de Di Tullio (1997) hay una explícita reivindicación de la enseñanza de la gramática. La autora habla de una fuerte tradición de gramáticas escolares que apuntaban al uso correcto de la lengua, meta fundamental de la que se derivaba la descripción gramatical. Contraponen el enfoque gramatical tradicional al actual, que ha logrado estatuto científico al explicar el funcionamiento del sistema lingüístico, lo que supone reconocer las unidades lingüísticas por criterios formales, identificar los principios generales que subyacen a las reglas y conectar explícitamente los componentes de la descripción lingüística, afirmaciones que, según entiendo, ahondan aún más la brecha entre objetivos y metodología de la ciencia gramatical y la enseñanza de la gramática. Expresa que el abandono de la enseñanza gramatical surge de cierto escepticismo en el sentido de que:

... del conocimiento de sus reglas no se sigue necesariamente la capacidad de usar la lengua adecuadamente. Sin embargo, resulta difícil probar que la incidencia del conocimiento gramatical sea nula a la hora de ejercitar habilidades complejas como las implicadas en la comprensión o producción de un texto.” (1997: 10).

Pero más adelante precisa que:

Ante todo, convendría precisar el alcance de tal supuesta inocuidad:

a. en un sentido fuerte supone que el conocimiento explícito y consciente que proporciona la gramática es inocuo para desarrollar una cierta habilidad lectora y productiva y, por lo tanto, se prescinde de tal aprendizaje, fatigoso y farragoso;

b. en un sentido débil implica que este conocimiento no basta pero contribuye, de manera directa e indirecta, a tal objetivo.

De acuerdo con este segundo alcance, al que adherimos, la gramática no es una condición suficiente pero sí probablemente necesaria para lograr los objetivos generales de la educación lingüística. (1997:11).

Es posible observar las siguientes regularidades en los autores considerados. Unos examinan la enseñanza de la información gramatical en un marco general —el aporte que implica el saber o conocimiento explícito— entre quienes incluí a Di Tullio, Ferreyra, Zayas, García Santos y Rodríguez

Gonzalo. Otros realizan el análisis desde un campo particular, especialmente el metodológico y aquí distingo dos grupos: a favor y contrarios a su inclusión. Aquellos que la aceptan, aportan argumentos para su abordaje. Al contrario, quienes la rechazan se concentran en las limitaciones que supone la adopción ‘dominante’ del Estructuralismo como teoría de base. Una crítica general hacia la gramática enseñada se dirige a la dessemantización –Estructural- y a la descontextualización –Estructural y Generativa-, como puntos fuertes de las limitaciones observadas y hacia adonde apunta esta propuesta de una gramática contextualizada y significativa. A pesar de que puedo coincidir con algunas conclusiones, la mayoría de los autores no suelen resolver los principales problemas de la enseñanza al no discutir en profundidad los contenidos ni distinguir las etapas.

Otra denominación tiene que ver con la **Didáctica de la lengua y de la gramática**. Lewandovski (1983) desarrolla la Didáctica de la lengua sin considerar especialmente a la gramática. La primera es una didáctica especializada dedicada a la enseñanza de la Lengua, una teoría que aborda las condiciones, objetivos y contenidos de la enseñanza de la lengua. El autor plantea que la multiplicidad de enfoques de modelos lingüísticos y teorías gramaticales con terminología diferente exige una visión general y una selección según su relevancia para la enseñanza: “... *es preciso dominar teórica y operacionalmente el ineludible aparato conceptual...*” (1983: 100). El punto referido a la complejidad de la didáctica planteada por Lewandovski resulta central para la propuesta de la GSH en la medida en que la tarea que desarrollo en esta tesis sería requisito para posteriores trabajos en conjunto con la Didáctica.

En el ámbito nacional, Desinano (2006) reflexiona sobre la Didáctica, para lo que distingue entre materia y objeto, en donde la primera es observada y analizada desde diferentes puntos de vista. Sigue a Saussure en el sentido de indicar que el lenguaje es una “... *materia múltiple...*” (2006: 90) que se despliega en diversos objetos (y teorías), como un punto de partida que debe abordar la Didáctica de la lengua en tanto complejidad del campo. Considerando que esta multiplicidad se refleja claramente en las divergencias entre el campo científico y el de la práctica, Desinano formula como tarea para la Didáctica “... *generar un proceso de abstracción que permita a los alumnos transformar esos aspectos en objetos de estudio; analizar esos objetos según la teoría que permita problematizarlos con mayor claridad; sistematizar, si cabe, la fundamentación teórica pertinente...*” (2006: 91).

Hago notar que los abordajes considerados suponen planteos teóricos más generales, tanto en lo referente al objeto como a los vínculos con otras disciplinas.

A continuación abordaré algunos autores que, en el marco de la Gramática Pedagógica, tienen especialmente en cuenta la relación entre las gramáticas teóricas y la pedagógica, atendiendo los diferentes contextos de cada una de ellas. La denominación de **Gramática Pedagógica** es la más frecuente en el material analizado e incluye autores como Castellá-Lidón, Lomas, Osoro y Tusón, Moreno García, Nieto y Martínez Vásquez, González Nieto, Camps y otros, como una tarea pendiente. Algunos de ellos insertan sus reflexiones en el marco epistemológico y metodológico, como la distinción entre gramática científica y pedagógica, lo que no ha ocurrido en otras delimitaciones ya analizadas. Pero también hay especialistas que presentan la Gramática Pedagógica como un programa de trabajo genérico y descontextualizado; en estos casos, los expertos enlistan una serie de fenómenos, esbozan algunas soluciones, aunque caracterizados por la ausencia de articulación entre los contenidos contemplados entre sí y en relación con otros campos (Castellá-Lidón: 1994). Inclusive Lomas, Osoro y Tusón (1993), que señalan las fuentes de las que deberá nutrirse la planificación didáctica en lengua, son imprecisos respecto de la información gramatical en sí, ya que manifiestan que deben considerarse las aportaciones de la Lingüística y ciencias conexas; detallan algunas de ellas como Pragmática, Lingüística del Texto y Análisis del Discurso, sin tener en cuenta alguna perspectiva gramatical. Con relación a las gramáticas del texto, la mayoría de las veces remiten a “... *una actividad gramatical, más o menos clásica, ‘a partir de los textos’.*” (Charolles, 1999: 79), sin que los contenidos hayan sido adecuados. En cuanto a la Gramática Aplicada, en general ella hace referencia a un listado de ‘usos adecuados’. Es decir, se trata de una perspectiva prescriptiva en la que se enumera una serie de empleos correctos de algunos fenómenos o construcciones, subordinada a otros fines como la comprensión y producción de textos.

Para Moreno García (2010), la Gramática Pedagógica implica una manera de concebir la enseñanza del sistema lingüístico que no puede ser reducido a la sintaxis. Es una manera de conocer y entender el sistema de la lengua en relación con los objetivos y personas a quienes va destinada, para una reflexión y mejora a través de esa explicación. Es decir, se trata de puntos de partida de un programa de trabajo.

Nieto, H. – Martínez Vásquez, J. (2012) citan a Martin Peris, quien delimita que “*El objeto de la Gramática Pedagógica consiste en facilitar tanto el sistema de la lengua como de sus distintos usos [...] efectuando para ello una selección de contenidos.*” (2012: 8). Peris establece criterios de selección como la descripción de las expresiones efectivamente usadas por los hablantes, selección que determina preferir la simplificación a la exhaustividad y la claridad al rigor científico. Si bien noto

que esta afirmación no es incorrecta, debiera tomársela con cuidado porque una Gramática Pedagógica no es una vulgarización. Por otro lado, aconseja aprovechar el conocimiento implícito de los enseñantes y usar un metalenguaje adecuado. Veo así que estos autores, tangencialmente, abordan la relación entre una teoría científica y una gramática dedicada a la enseñanza.

Por su parte, para González Nieto (2010), una Gramática Pedagógica es aquella que permite al profesor actuar de intermediario entre la gramática implícita del alumno y las gramáticas científicas, lo que determina que distinga cuatro tipos de gramática:

- 1) Una determinada **teoría sobre el lenguaje** y las lenguas (gramática general o teórica); por eso hay unas gramáticas estructurales, generativas o pragmático-funcionales.
- 2) Una **descripción sistemática** de una lengua conforme a una determinada teoría, lo que supone el uso de un lenguaje y una terminología.
- 3) Una **normativa** que explica lo que se considera *correcto*, es decir, socialmente aceptable.
- 4) Una **gramática implícita**, o competencia gramatical, que es la que permite a los hablantes utilizar su lengua y construir «frases nuevas», deduciendo las reglas de construcción a partir del uso; es decir, ejercer un control de su actuación y de la comprensión de los demás. Destaco que, aunque en la mayoría de las fuentes el término gramática implícita proviene del Generativismo, en este autor no es de base innata sino que es deducida del uso, que sería la fuente de la Gramática Pedagógica (2010:20).

En este contexto, el profesor debe tener una visión de conjunto de los diferentes modelos de gramática científica, lo que determina una conflictiva relación entre la gramática científica y la pedagógica:

Por un lado, desde la perspectiva científica, la primera condición de una gramática es su coherencia interna; en principio, no es concebible una descripción que mezcle criterios tomados del Generativismo y del Estructuralismo funcional, porque el lingüista, además de explicar un fenómeno, está verificando la validez de una teoría. Desde la perspectiva pedagógica, un cierto sincretismo es inevitable, como lo es una cierta simplificación. Por otro lado, las descripciones científicas de las lenguas siempre se encuentran con ciertos fenómenos difíciles de explicar o menos desarrollados; el profesor, lo quiera o no, tiene que atender todos los campos, a pesar de las posibles limitaciones de la teoría y de la descripción científicas (González Nieto, 2010: 21).

Dos observaciones valen: primero, a falta de precisiones, la Gramática Pedagógica sería resuelta por el profesor, tal como se manifiesta ver en la cita anterior. Segundo, cierta apelación a la divulgación y a la heterodoxia no es compatible con la posición que sustenta Vargas (2004), a la que adhiero: expresa que el concepto de transposición es limitado, por lo que propone el de reconfiguración didáctica; la construcción de contenidos de enseñanza de la gramática constituye un

proceso similar al del proceso de construcción de los saberes científicos. Así, determina que no se pueden amalgamar contenidos procedentes de diferentes marcos científicos; es decir, la reconfiguración es diferente de la recomposición, que acumula elementos. El criterio de la reconfiguración se basa en la coherencia interna entre los elementos tomados de diferentes perspectivas. El criterio de coherencia interna, fundamental en el campo de la ciencia pura, también funciona en el campo de la investigación aplicada, como es el caso de la Lingüística Aplicada o la Gramática Pedagógica, e implicaría no retener o incluir en cada nivel de estructuración lingüística, ninguna definición o procedimiento que pueda ser invalidado en otro nivel de estructuración (Vargas: 2004).

Zayas (2011), respecto de la Gramática Pedagógica, se refiere explícitamente a la problemática de los contenidos y advierte que la tarea pendiente “... *no es “modernizar” los contenidos gramaticales de acuerdo con las últimas teorías (que por otra parte llegan al sistema educativo con mucho retraso), ni tampoco buscar nuevos métodos de transmisión de estos otros contenidos.*” (2011:2). De este modo, propone redefinir los contenidos gramaticales cambiando la perspectiva tradicional de reconocer, analizar y definir las formas gramaticales, enfocando la tarea en su uso reflexivo en enunciados usados en los intercambios comunicativos. Criticando la enseñanza gramatical actual, precisa algunos rasgos de la Pedagógica, en donde las formas lingüísticas deben ser seleccionadas según “... *su función en el discurso; la dimensión semántica y pragmática de la lengua ha de ocupar un lugar más importante que la descripción formal; los hechos lingüísticos objeto de reflexión han de contemplar la diversidad de tipos y géneros textuales.*” (2011: 13, 14).

También Rodríguez Gonzalo (2012) toma la problemática de la Gramática Pedagógica, especialmente en lo referente a sus contenidos y precisa:

... no implica una nueva selección sino una redefinición que priorice las dimensiones pragmática y semántica sobre la forma, y que incluya los usos de los fenómenos estudiados. [...] no se selecciona el contenido gramatical en función del texto que se está interpretando o elaborando, como indicábamos antes, sino que se ponen en primer plano contenidos gramaticales tradicionalmente vinculados a la oración y a la palabra y se aborda la reflexión sobre ellos desde otros presupuestos. (2012:107),

tarea que creo pendiente.

Considero que los desarrollos más completos de esta Gramática Pedagógica corresponden a Camps, A., Guasch, O. Milian, M., Ribas, T. (2010), denominación que expresa la necesidad de tener un cuerpo teórico simplificado pero coherente sobre el funcionamiento de la lengua. Las autoras mencionan a Besse y Porquier (1984), quienes distinguen una *gramática intuitiva* correspondiente al

conocimiento implícito o competencia gramatical, una *gramática analítica* asociada a los modelos elaborados por expertos, que incluye la gramática descriptiva, científica y una gramática real, aprendida y usada por los sujetos, a la que denominan *gramática del aprendizaje*; la relación entre ellas no es vertical sino ‘transversal’. Camps y ot. también se refieren a la tensión entre elaboración teórica y el análisis de las lenguas como una constante en el estudio del lenguaje, manifestado en el énfasis de investigaciones teóricas durante el siglo XX, a las que contraponen con el surgimiento de otras tendencias como enunciación y discurso. Nuevamente se presentan autores que operan con la oposición abstracto-sistema// concreto-uso; es decir, homologan ciencia a teoría cuando, en sentido estricto, tanto las líneas formales como las vinculadas con el uso son teorías científicas. Al respecto, tanto las líneas más teóricas como las empíricas operan con criterios científicos y no pueden ser calcadas (ninguna) a la práctica. Se trataría, en el caso de estas investigadoras, de replicar ciertas simplificaciones y contradicciones ya anotadas en otros casos.

Creo que el propio conocimiento científico correspondiente a la Lingüística y la Gramática se ha ampliado y derivado en una superposición y multiplicidad de enfoques de los que se toman en la enseñanza algunos objetos o fragmentos de ellos. Por lo tanto, termina en una dispersión que diluye el objeto, subdividido algunas veces contradictoriamente en múltiples partes, todo ello apuntando a que el estudiante acceda a las variadas dimensiones o facetas del objeto. Esto es evidente en la segunda mitad del siglo XX, momento a partir del cual el lenguaje fue entendido como ciencia social, natural o formal, con metodologías cuantitativas y cualitativas, basado en epistemologías positivistas, neopositivistas o críticas, todas ellas superpuestas, con relaciones concurrentes en la disciplina en general y excluyentes entre los diferentes enfoques o líneas de la Lingüística.

Señalando que “... *la visión estrictamente sincrónica en el análisis de las relaciones entre las teorías lingüísticas y la enseñanza de la lengua ha marcado negativamente la enseñanza gramatical.*” (Camps y ot., 2010: 9), argumentan que el contenido de la enseñanza de la lengua proviene de ámbitos científicos y que la escuela debe hacerlos apropiados, acotando que a lo largo de la historia las finalidades prácticas fueron punto de partida para la elaboración de las gramáticas. Respecto de estas consideraciones, puedo oponer varias objeciones: primero, no es la escuela la que debe hacerlos apropiados sino los lingüistas y gramáticos que se dedican a la investigación aplicada. En segundo lugar, el vínculo entre aplicaciones prácticas marcó, precisamente, todo el período de la gramática precientífica, de diferentes tipos. La preocupación extracientífica puede generar una inquietud inicial pero luego se ingresa en el campo de la ciencia.

Continuando con el vínculo entre la gramática como ciencia básica y pura y la pedagógica, Camps y ot. destacan que la Gramática Pedagógica presenta dos aspectos contradictorios: uno, positivo por el intento de racionalizar los contenidos de la gramática enseñada, como es el caso de la Gramática Tradicional; otro, negativo, ya que tanto el Estructuralismo como el Generativismo acentuaron la diferencia entre el estudio formal de la lengua y la actividad o el uso: “*Son minilecciones de lingüística desvirtuada.*” (9). Si bien es cierto a primera vista, cualquier enfoque puede convertirse en una minilección desvirtuada. En ese sentido, es posible señalar que algo similar ha ocurrido con otros contenidos como macroestructuras o superestructuras, esquema textuales, por citar sólo algunos casos de temáticas correspondientes a otros enfoques o escuelas lingüísticas; así, podría objetarse la existencia de transposición cuando, al abordar el lenguaje desde la perspectiva del uso y enseñar categorías enunciativas o cohesivas, por ejemplo, se opta por la racionalización de la teoría de base. Además, se trata de una manera de invertir el problema, que no corresponde a las teorías científicas sino a la aplicación de esas teorías. Los problemas entre las teorías son de otra naturaleza. Me estoy refiriendo a que se critica al enfoque gramatical por sus limitaciones para la práctica, lo que no correspondería desde el punto de vista de la investigación básica. No se puede cuestionar al Generativismo o al Estructuralismo ‘desde’, ‘por’ y ‘para’ la práctica ya que ellos no fueron formulados para ese campo.

Afirman Camps y ot. que la construcción del saber escolar deberá contar con modelos gramaticales específicamente escolares, que resultará en una Gramática Pedagógica. Vale resaltar que más adelante, en ocasión de considerar la/s teoría/s de entrada, volveré a la distinción entre marco teórico y cuerpo teórico, correlativo a la distinción entre ciencia básica y ciencia aplicada respecto del andamiaje conceptual. Con referencia a la relación entre las teorías gramaticales y los contenidos escolares, me interesa destacar 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. Esta reorientación requiere buscar la coherencia de los contenidos escolares a pesar de los diversos referentes teóricos (2010:17).

Esto es, la diferencia de contextos condiciona la variedad de objetos y procedimientos en la investigación básica y la aplicada respecto del dominio gramatical. De los objetivos derivaría la problemática de los contenidos, la exigencia de coherencia entre ellos y la inclusión de la problemática metodológica.

También Otañi (2011) se refiere al tema al distinguir las esferas de lo gramatical según se trate del campo científico y el de la educación. Partiendo de la existencia de una distancia entre ellos, plantea que

La gramática científica (o las gramáticas científicas) elaborada por la comunidad de investigadores se constituye en una fuente de conocimientos que deben ser necesariamente objeto de selección, apropiación, reformulación, reordenamiento y uso para adecuarlos al contexto escolar, en particular, a sus finalidades y a los conocimientos previos de sus actores.” (2011: 219).

Como continúa pendiente la conflictiva relación entre la gramática científica y la pedagógica, tomo a Widdowson (1990), quien propone la denominación ‘mediación pragmática’ como proceso para relacionar la teoría y la práctica, que implica:

1. La interpretación de las teorías usando los mismos términos.
2. La evaluación de pertinencia y validez de las teorías en su contexto de aplicación. De la evaluación de las teorías puede determinarse su valor de transferencia, que específico más adelante como **integralidad de los dominios**.

b. La aplicación, relacionada con la práctica que incluye dos fases:

1. La operación: fase en que las ideas teóricas se ponen en práctica por técnicas diversas.
2. La evaluación empírica; actividad docente que las pone a prueba.

En este marco, deseo destacar que sigo a Widdowson en los dos momentos que incluye la etapa de apreciación y en el primer momento de la aplicación.

3) *Propuesta*

Hablar de gramática implica siempre cierto tecnicismo y especificidad, cuyo desconocimiento por parte de algunos expertos se hace evidente en algunas expresiones que relegan o directamente rechazan la inclusión del dominio gramatical, especialmente cuando se refieren a la enseñanza de la gramática y su metodología; algunos de ellos manifiestan cierto conocimiento disperso o conocimiento residual, evidenciado en menciones a gramática tanto en general, como sistema de reglas –prescriptivas o descriptivas–, sin que sea problematizada la propia conceptualización de gramática o sus diferentes tendencias o paradigmas. En tal sentido, coincido con Pérez y Rogieri (2006), quienes al asumir “... *el presupuesto de que no hay hiato entre la práctica docente y la formación teórica, las herramientas con que los docentes pueden acercarse a los CBC pertenecen a la*

reflexión metalingüística.” (2006: 145), expresan la imposibilidad de plantear en términos de oposición irreductible la práctica y la teoría.

Sostengo así la diferencia entre Perspectiva Científica y la Comunicacional, precisando que la noción de Perspectiva es abarcadora de la de Paradigmas, que son “...*realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.*” (Kuhn, 1971: 12). La comunidad científica comparte un estilo de trabajo y en ella hay consenso respecto de aspectos lógicos, epistemológicos y prácticos.

En el cuadro de la página siguiente ilustro las diferencias entre las perspectivas y sus parámetros:

Perspectiva		CIENCIA				
Denominación equivalente	Ciencia Básica o pura		Ciencia Aplicada			
Subdivisiones	Teórica	Empírica	Lingüística Apl icada	Gramática Aplicada	Enseñanza de la gramática	Gramática Pedagógica
Objeto	Obtención de mayor conocimiento acerca del lenguaje en sí –sistemático y su uso.		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.			
Contexto	Comunidad científica		Ámbito socio-educativo, social en general; no científico.			
Destinatarios	Expertos		Docentes y estudiantes			
Tipos	Descriptiva, explicativa (generativa o funcional), predictiva.		Transferencial, con previa inclusión de la descripción, explicación y predicción.			

n

Métodos	Empíricista e inductivo e	Hipotético-deductivo.	Parte de hipótesis; selecciona contenidos y métodos; transfere.
Estrategia metodológica	Cuantitativa, cualitativa		Propias de la didáctica específica.
Criterios de validez	Consistencia interna y externa		Consistencia interna –adopción de una teoría de entrada-. Consistencia externa: la teoría contribuye a ampliar las posibilidades comunicativas.
Enfoques Paradigmas	Tradicional, Generativo, Sistémico-Funcional.	Estructural,	Gramática Significativa.
Perspectivas	TEÓRICAS y EMPÍRICAS (GTyE)	CIENTÍFICA GRAMÁTICAS	COMUNICACIONAL GRAMÁTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA GRAMÁTICA SIGNIFICATIVA COMO HERRAMIENTA (GSH)
PRÁCTICA DOCENTE			

Seguidamente describiré el problema de estudio según las formulaciones de Padrón (2008) y Bunge (1999):

- 1) Objetivo: 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.
- 2) Situación problemática; Si bien la he descrito en la parte I, me refiero, sintéticamente, a informaciones sistemáticas y asistemáticas acerca de limitaciones lingüísticas –en todas sus dimensiones- en sujetos menores escolarizados¹⁴.
- 3) Teoría Aceptada. Como lo desarrollaré más adelante, he optado por un cuerpo teórico que seleccione los aportes del enfoque Estructural, Generativo y Sistémico-Funcional, en una articulación de la información gramatical que proceda según etapas (Parte II, capítulos 3, 4, 5 y 6).
- 4) Descripción sistemática, que contiene los siguientes aspectos:
 - Contenidos y fenómenos gramaticales (Parte III, cap. 1).
 - Etapas de abordaje gramatical (Parte III, cap. 2).
 - Contenidos, metodología y Teoría/s de entrada (Parte III, cap. 3, 4, 5).
 - Corpus de trabajo (Parte III, cap. 6).
 - Transferencias (Parte III, cap. 7).

¹⁴ Vale destacar que datos asistemáticos me permiten extender tales deficiencias a sujetos de otras franjas etarias y de distintos niveles socioeducativos y socioeconómicos: trabajadores y funcionarios de instituciones públicas y privadas, profesionales de diferentes campos –contadores, administradores y abogados pero también magistrados y empleados judiciales, comunicadores y docentes en general y de lengua en particular-.

4) Recapitulaciones

Como he indicado anteriormente, desde la Epistemología se distinguen investigación pura o básica y aplicada, en donde la pura es teórica y empírica. En cambio, desde la Lingüística algunos autores oponen, de una manera simplificada, Lingüística Teórica y Aplicada, equivalente a abstracto-especulación// concreto-práctica.

Quienes hablan de Lingüística Aplicada, al tiempo que orientan sus justificaciones en y por el estudio del uso, caen en el mismo aplicacionismo cuestionado al enfoque ‘gramatical’, sólo que cambian un paradigma por otro. Además, suelen ser imprecisos: oponen el paradigma gramatical en general al del uso y evidencian algún desconocimiento o conocimiento vago de las teorías gramaticales –es necesario recordar que hablar de gramática exige cierto tecnicismo–. Esto es, los que excluyen la gramática se basan en la siguiente dicotomía:

- a. Lingüística teórica (abstracta) /Lingüística empírica (concreta).
- b. Lingüística teórica/aplicada

Es decir, realizan sus críticas desde un eje incorrecto ya que la oposición entre investigación pura/aplicada no es equiparable a la teórica/empírica. Tal estado de situación se refleja claramente en los núcleos de aprendizajes prioritarios que serían resultado de la investigación aplicada en la enseñanza de la lengua materna, en donde han quedado pendientes los planteos previos a la selección de los contenidos y metodologías pertinentes para las mejoras expresivas y comprensivas orales y escritas de los estudiantes. En tales documentos se van superponiendo diferentes capas, cada una de ellas referida a un contenido de un paradigma o enfoque lingüístico que se corresponde SIEMPRE con la investigación básica o pura, sea teórica o empírica, explicativa o descriptiva, de alto o bajo nivel de abstracción. El avance de la propia ciencia Lingüística provocó, erróneamente, una visión simplificada de los problemas científicos en donde la aparición de una/s teoría/s determinó la desaparición de otras anteriores. En este contexto, el dominio gramatical resultó desfavorecido, sin que fuera advertida la necesidad de una gramática aplicada y muy especialmente, una Lingüística verdaderamente aplicada. Al oponer intuitivamente investigación teórica y aplicada, lo que realmente hacen es elegir una/s teoría/s que creen o sostienen como empíricas.

Entonces, nunca transponen una investigación o la tornan aplicada sino que toman una ciencia (empírica) y la aplican. Esto quiere decir que pertenece tanto al campo de la investigación pura el enfoque Estructural, el Generativismo como la Lingüística del Texto y la Pragmática. Todo esto da cuenta de una investigación en Lingüística/Gramática Aplicada que no se ha erigido ni conformado acorde a los principios epistemológicos que corresponden a cualquier investigación aplicada. Lo que han hecho es, oponiendo abstracción/realidad, elegir una teoría con base empírica que tiene como meta, no ser transferida ni resolver cursos de acción, sino describir y explicar una porción del universo a fin de incrementar el conocimiento. La Lingüística Aplicada no será más fructífera porque se base en la Sociolingüística, Pragmática, la Lingüística del Texto, el Análisis del Discurso y la Teoría de la Enunciación. Además, suele haber alguna oposición entre el estudio del lenguaje en sí mismo o en función del uso, en una concepción que creo errada: la consideración del lenguaje –como sistema y como uso, teniendo en cuenta sus procesos previos y su empleo posterior– es el fin de la reflexión y el estudio lingüísticos. Claro que, en realidad, no estoy coincidiendo con la propia especificación de qué significa el estudio lingüístico. Es decir, el lenguaje en sí mismo está tanto en el sistema como en el uso, y el uso en sí mismo está articulado en el sistema.

Al contrario, quienes hablan de gramática aplicada o Gramática Pedagógica discuten la selección de una/s teoría/s gramaticales y se interrogan cómo hacer el paso del saber científico al escolar, y ponen en cuestión cuál de ellas elegir. La mayoría de los autores aluden a la relación entre ciencia pura y su aplicación. En algunos y a pesar de que es tarea pendiente, abogan por una reformulación como García Santos, Lewandovsky, Heringer, Öhlschläger, etc. Por otra parte, destaco el valioso el aporte de Camps en la distinción entre marco y cuerpo teórico, la noción de mediación, la distinción de contextos, destinatarios, contenidos.

Frente a una dicotomía entre dos términos, ciencia/práctica o teoría/aplicación, sostengo, sostengo la existencia de tres términos, adaptando a Santos Gargallo al introducir terminología propia:

- 1) **Gramáticas teóricas y empíricas (GTYE)**. Con Adecuación explicativa y descriptiva. **Ciencia básica o pura**, teórica y empírica.

2) Gramática Significativa como Herramienta (GSH). Con adecuación observacional, descriptiva y transferencial. **Ciencia Aplicada, Gramática Pedagógica.**

3) PRÁCTICA DOCENTE

Para esta diferenciación, he tomado los aportes de Álvarez, Z- Menegotto, A. (2004) quienes, siguiendo a Corder, S. P. (1992) distinguen:

... la tarea del lingüista teórico que describe la gramática de una lengua para otros lingüistas está tratando de mostrarles a sus lectores que su análisis, basado en un modelo teórico particular de la lengua, revela propiedades del lenguaje humano y, por tal razón, de la lengua determinada en cuestión, que no podrían ser revelados por una teoría diferente. El objeto de estas descripciones lingüísticas teóricas es dar validez a una teoría determinada. Por el contrario, el lingüista aplicado o el maestro esperan otro tipo de resultados en sus destinatarios. (2004:1).

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 como Herramienta (GSH) 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 docentes 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 Empíricas Generales (GTyE)¹⁵ y una Gramática Significativa instrumental o como

¹⁵ Estas GTyE pueden ser tanto descriptivas como explicativas.

Herramienta (GSH), las que se diferencian 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 metas y destinatarios de la formación gramatical; las GTyE, conformadas por distintos modelos de explicación y descripción gramatical del lenguaje; la GSH, 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 GSH es pertinente de acuerdo con las metas de la enseñanza y su adecuación a los distintos destinatarios: 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 sumo, 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 Sistemático-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 GSH, 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 tesis. Esto es, una gramática para la práctica docente en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, de la que destaco la pertinencia que supone 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 GSH, 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.

Así, la Lingüística Aplicada que formulo equivale a una Perspectiva Comunicacional no entendida como paradigma sino delimitada por su meta. En ella, no hay dicotomía entre gramática comunicativa, reglas y procedimientos sobre la consideración del papel de la base gramatical en la construcción de significados ya que, como he dicho, los significados –lingüísticos- requieren de ella. En cuanto al alcance de esta gramática aplicada, ya he anticipado que me centro en la etapa de su diseño y no su evaluación a través de la aplicación, tarea que quedará en mano de los técnicos, no en la de los científicos aplicados. Creo que el marco para este diseño es la Epistemología, por lo que destaco que para quienes abogan por la investigación pura, distinguen contexto de descubrimientos, justificación y aplicación. En el último caso, el criterio es de beneficio, provecho no material. Por mi parte, la aplicada tiene que tomar aportes de la investigación pura, explicativa y descriptiva, agregando un criterio propio de selección que ha sido analizado en otro capítulo y que, siguiendo a Widdowson (1990) llamo *valor de transferencia*, complementado por lo que postulo como la *integralidad de los dominios abordados*. Esto es, la formación gramatical en la educación lingüística provee de instrumentos de análisis y de construcción de los discursos que los sujetos del lenguaje en general y docentes y estudiantes en particular, interpretan, producen y se producen en su entorno inmediato –familiar y escolar- y mediato –social-.

2) DELIMITACIONES CENTRALES DE LA GSH: LAS NOCIONES DE PERSPECTIVA, CAMPO, ENFOQUE, INSTANCIA Y DOMINIO

1) *Punto de partida*

En este trabajo reflexiono, en y desde el campo de las Ciencias del Lenguaje, acerca de la necesidad de delimitar y definir nociones solapadas tales como *Perspectiva*, *Marcos*, *Instancias* y *Dominios*, nociones que formulo, especialmente, adaptando algunas distinciones de Fernández Pérez (1999). La delimitación 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 delimitado, tarea reflexiva enmarcada en la conformación de la GSH, por lo que creo fundamental la delimitación de diferentes términos.

Aunque tiene carácter anecdótico, este apartado surgió de un comentario de una colega, referido a que la dificultad en la enseñanza de la Lengua tiene que ver con el anclaje en la Perspectiva Comunicacional, lo que provocó que comenzara a interrogarme si verdaderamente esa perspectiva no era la adecuada y que la dificultad estribaba en el término *perspectiva* y al conglomerado terminológico que inunda a las Ciencias del Lenguaje, tanto en su dimensión teórica y empírica como aplicada.

El solapamiento y la superposición terminológica al que he hecho referencia arriba son una variable, entre otras, que supongo constituye una de las dificultades para la educación lingüística. Tanto el objeto lingüístico en sí mismo como el metalenguaje lingüístico, gramatical y textual son arbitrarios y, por ello, ofrecen un panorama complejo que determina esta tarea de delimitar algunos términos, sus alcances y características. Esto es, realizo el ejercicio analítico como una manera de despejar la complejidad que supone el discurso como intersección de una compleja red de relaciones entre perspectivas, marcos, instancia y dominios, reflexión que recae sobre la enseñanza de la lengua.

En cuanto a la organización del trabajo, en primer lugar haré una breve reseña de las denominaciones y su consecuente delimitación y clasificación respecto de términos como *Perspectiva, marcos, instancia, dominio*¹⁶, para lo cual sigo a autores 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- Matthiessen (2004) y Butler (1999), vinculados con precisiones correspondientes a Van Dijk (2000).

En segundo lugar, expondré las distinciones propuestas, estableciendo para ello ciertos rasgos organizadores como *meta, caracterización y relación entre las unidades*. No he tomado como criterio distintivo las alternativas metodológicas en términos de inducción, deducción, etc. dado que no resulta operativo por su heterogeneidad¹⁷. Este trabajo, de naturaleza analítico-sintética sobre reflexiones propias, en diálogo con algunos autores, ordena los términos de lo general a lo particular, sin que ello implique jerarquía alguna.

2) Delimitaciones

Este trabajo se enmarca en el problema de las denominaciones y de los conceptos lingüísticos que circulan en el campo de la Lingüística. En el terreno de la ciencia, se debe regular el uso de los enunciados para saber exactamente de qué estamos hablando (Jiménez Ruiz, 2007). Jiménez distingue palabra, cuando se ordena el conocimiento exterior, de los términos, cuando se regulan los enunciados del mundo lingüístico, agregando que es fácil confundir concepto con término, para lo que delimita que concepto es lo que permanece igual aunque cambien las expresiones. Las palabras expresan un mismo concepto cuando poseen igual significado.

¹⁶ Vale destacar que en otros capítulos desarrollaré con mayor profundidad dos términos centrales de este trabajo, como son *lenguaje y gramática*.

¹⁷ Con esta caracterización me refiero a que no es posible delimitar los términos seleccionados según el criterio de adopción de una metodología de investigación como inductiva, deductiva o hipotético-deductiva por ejemplo.

Como he dicho, el examen se divide en dos partes; la descripción de la terminología empleada por autores representativos y la presentación de una propuesta que articule los términos en la conformación de la GSH en el marco de la enseñanza de la lengua y la educación lingüística.

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

Reserva la denominación de movimiento, escuelas o tendencias para Estructuralismo. Generativismo, Funcionalismo, etc.; es importante destacar que, a pesar de ser un material editado en 1993, no menciona al discurso ni al Análisis del Discurso.

Respecto de Crystal (1994), en la estructura lingüística distingue componentes que son diferentes facetas que reciben el nombre de niveles de organización lingüística. Se trata de diferentes puntos de vista sobre el funcionamiento de la estructura del lenguaje. Cada nivel funciona de modo independiente primero y relacional después. Cada uno de ellos tiene su objeto, términos técnicos y métodos propios, y da lugar a las Ramas, equivalentes a las Partes de Lyons. La Morfología y Sintaxis, integrantes de la gramática como Rama, son los subcomponentes de la última. En otra oportunidad define una Rama como Campo. Ofrece ejemplos de enfoques como Etnografía, Sociolingüística, Psicolingüística, Retórica, Estilística. Al igual que Lyons, distingue Macro, aunque no siempre de modo coherente, según una concepción amplia de la investigación lingüística que incluye a la Sociolingüística y la Psicolingüística como campos interdisciplinarios. Por otro lado, asigna a la Microlingüística la tarea de estudiar detalladamente los datos lingüísticos. Habla de Dominio al definir Lingüística

como ciencia o disciplina académica y también hace referencia a distintas dimensiones en el estudio lingüístico, ilustradas con especificaciones como diacrónicas, sincrónicas, etc. Asimismo, diferencia enfoques o escuelas de pensamiento representadas por la Gramática Funcional, Tagmémica, Gramática Estratificacional, Generativa.

En cuanto a Alcaraz Varó (1990), es central la noción de paradigma en la versión de Kuhn, para precisar que en Lingüística se destacan el Estructural, Generativo y Pragmático. Se trata de teorías lingüísticas que se caracterizan por la percepción unitaria del objeto. Pero también alude a Estructuralismo y Generativismo, por ejemplo, como movimientos. En este autor el término Perspectiva alude a estudios diacrónicos, sincrónicos o a líneas investigativas en áreas próximas a la Lingüística como la Psico y Sociolingüística. Más adelante, en el capítulo correspondiente a la Pragmática, la define como una amplia perspectiva investigativa, una rama de la Lingüística con rango de disciplina o campo de investigación, similar al de Fonética y Fonología, siempre relacionada con el contexto. Pero también como paradigma investigador que investiga el lenguaje en general o un aspecto, siempre como fenómeno discursivo, comunicativo y social *a la vez*.

Menciona que hay dos visiones del objeto: una, restringida que supone el estudio lingüístico en un paradigma; otra, amplia que es el estudio del lenguaje en todas sus manifestaciones, tales como fonética, fonología, sintáctica, histórica, literaria, como ritual y como uso social. En otras oportunidades, las manifestaciones se definen por su pertenencia a un Nivel, como en el caso de la Fonética. En el ámbito la comunicación, lo comunicativo es un aspecto o meta del estudio y el Discurso es definido como el lenguaje usado en la comunicación para producir un efecto.

Respecto de Butler (1999), habla de teorías lingüísticas funcionales, marco en el que Sintaxis, Semántica y Pragmática son funciones del lenguaje, para describirlas posteriormente como perspectivas o enfoques. Funcional y formal son perspectivas. Fonética, Fonología, Morfología y Sintaxis son subáreas. Pero también Gramática y Semántica son ‘informaciones’, al igual que la Pragmática, que es información derivada del contexto y la situación. Lo Psicolingüístico es un plano. El Estructuralismo es un movimiento y el Generativismo es una teoría gramatical. Por otro lado, encuentra que enunciado, discurso y oración pertenecen al dominio de la lengua, por su carácter sistemático.

Fernández Pérez (1999) diferencia el objeto lingüístico que, delimitado y perfilado según una visión particular a partir de la materia, conduce al saber especializado –producto de la observación y no de la ejecución como hablantes-. Los objetos pueden ser fónicos, sociolingüísticos, sintácticos, pragmáticos. Las pautas para delinear y definir los objetos de estudio implican distintas técnicas (disección y segmentación en Fonética); aislamiento de afijos por ocurrencia sistemática (Morfología); otros objetos han sido elaborados a través de procesos de abstracción e idealización, como es el caso de la Sintaxis. Dos términos son centrales en la autora: naturaleza y fundamentos. La naturaleza social y biológica del lenguaje da lugar a dos fundamentos soportes de su ontología: el fundamento biológico (natural) y el social (humano). El énfasis asignado a los fundamentos origina las *vertientes*. Y esta doble naturaleza, considerando los objetos de interés y estudio distintos, determina distintas dimensiones; *culturales, simbólicas y sociológicas; y neuronales y psicológicas*.

Fernández Pérez habla de multidimensionalidad del lenguaje y cauces de investigación, en relación con objetos de estudio, temas de interés y áreas de la Lingüística. Las diferentes perspectivas o dimensiones tienen lugar en la realidad inmediata. Por otra parte, las divisiones 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. Divide Gramática por las diferentes *escuelas* que contiene. También distingue Ramas, según coordenadas externas. Psicolingüística, Sociolingüística, Neurolingüística, Pragmática. Aquí opera un criterio existencial. La Socio y Pragmática también son marcos, campos y corrientes, como así también la Lingüística del Texto.

Tanto las divisiones como las ramas tienen objetos de estudio definidos y pueden coincidir en objetivos, metodología. También reciben la denominación de 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.

Cabré y Lorente (2003) expresan que la actividad del lingüista se reparte entre los avances teóricos para la explicación del fenómeno que estudia y los desarrollos de

aplicaciones con diferentes fines. Emplean el término ‘vertientes’ para referirse a la Lingüística Cognitiva, Simbólica y Social, al tiempo que hablan de ‘escuelas’ u orientaciones lingüísticas que coexisten. La noción de paradigma se identifica con las diversas teorías lingüísticas que se han ido sucediendo. Desde esta perspectiva, sostienen que hay tres grandes líneas programáticas: lingüística formal, lingüística funcionalista y lingüística cognitiva. Cada uno de estos paradigmas está representado por varios modelos o propuestas teóricas.

Para cerrar este apartado, destaco la heterogeneidad terminológica que atraviesa a distintos autores, lo que podría no ser un obstáculo si cada investigador mantuviera o guardara coherencia; sin embargo, en general el empleo de los términos es vago, flexible y ambiguo. Hay otra dificultad que puede derivarse de lo anterior en la medida en que tales delimitaciones pueden transferirse, sin el debido juicio crítico, a la enseñanza de la lengua, por ejemplo, lo que en ocasiones determina una transcripción fiel o una aplicación de las investigaciones lingüísticas, con resultados escasamente operativos para la Didáctica, o correr el riesgo de que se diluyan o confundan las metas de la educación lingüística con las que corresponden a la investigación básica.

Aunque se trata de nociones relativamente triviales, no se las encuentra aclaradas de manera explícita. No obstante, su estricta delimitación proporciona perspectivas adecuadas para resolver muchos falsos problemas que se les presentan a docentes y expertos, especialmente en el campo de una Gramática Significativa para la educación lingüística.

3) Revisión y propuesta

De la heterogeneidad descripta, selecciono los de *Perspectiva*, *Marco*, *Enfoque*, *Dominio e Instancia*, delimitándolos y caracterizándolos por suponerlos principios ordenadores.

Como ya he precisado en el apartado anterior, 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 función de 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...” (Butler, 1999:28). 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-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 tal perspectiva 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 pertinente buscar la congruencia entre la perspectiva, 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 marco 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 Macro de Lyons y a las Ramas de Fernández Pérez; 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 los objetos de enseñanza de la Educación Lingüística ya que operan como teorías de ‘referencia’.

De los diferentes Marcos –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-I) define discurso como “...*un suceso de comunicación (...) o interacción verbal* (23), delimitación que supone “... *sus tres dimensiones principales: a) el uso del lenguaje; b) la comunicación de creencias (cognición) y c) la interacción en situación de índole social.*” (23). Más adelante sostiene que la tarea del Análisis del Discurso “... *consiste en proporcionar descripciones integradas en sus tres dimensiones...*” (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 1999:34).

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-Matthiessen, 2004) es un término-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. Las dos últimas nociones 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, concentrándome en el dominio gramatical, en la descripción estructural orientada hacia el discurso mismo (Van Dijk, 2000-I).

La posición que sostengo, si bien coincide en algunos puntos con la sostenida por 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.

3) *Recapitulaciones*

El panorama abordado da cuenta de la intromisión –y no de diálogo- de la investigación básica o pura en el campo de la educación lingüística, al tiempo que es

manifestación de la ausencia de una investigación aplicada que se interrogue acerca de cómo articular los diferentes términos.

La delimitación realizada no constituye una axiomática ni es dogmática, sino que sólo se presenta un principio de ordenamiento. 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 compleja que permita organizar cierta asistematicidad terminológica.

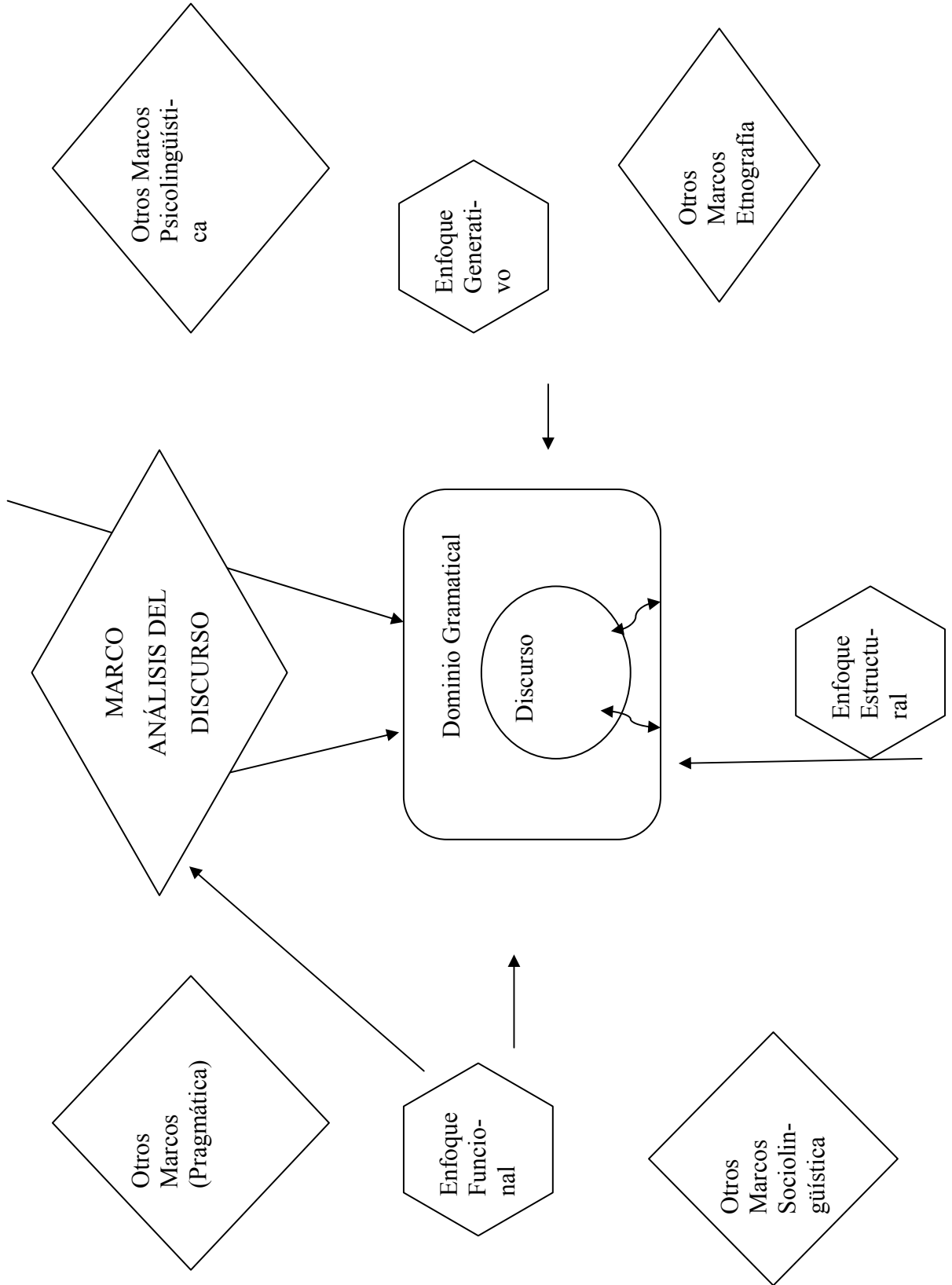
Para sintetizar, estoy postulando una educación lingüística desde una Perspectiva Comunicacional (función de comunicación en discursos), cuyo Marco se basa especialmente en el Análisis del Discurso -además de nutrirse de la Psicolingüística, Sociolingüística y Pragmalingüística-, orientada al Dominio 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.

Se ha dicho que el problema en la Educación Lingüística radica en que es el centro de contradicciones epistemológicas y metodológicas, lo cual es cierto. También se ha dicho que no se puede dar gramática fuera de contexto o que ella no puede reducirse al metalenguaje de una/s teoría/s. Otros han sostenido que no se puede dar discurso sin dar gramática y que no se puede suplantar el metalenguaje gramatical por otro textual, discursivo, cognitivo o sociolingüístico. Agrego que la compleja tarea también se ve atravesada por solapamientos y superposiciones terminológicas que impiden, quizás, perfilar claramente la meta de la enseñanza de la Lengua.

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

PERSPECTIVA COMUNICACIONAL



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, 2000:61,62, Vol. I), marco congruente con la Perspectiva Comunicacional que adopto para una Educación Lingüística ‘significativa’.

El Análisis del Discurso en la Educación Lingüística ilustra el modo como las perspectivas, marcos y dominios lingüísticos se instancian, proceso entendido como la posibilidad de existencia del lenguaje en un contexto dado. En esta intersección, a la gramática le cabe el aspecto descriptivo, el marco al Análisis del Discurso y al discurso 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 Comunicación, en el contexto general de las Ciencias del Lenguaje.

3) FORMA, FUNCIÓN, RELACIÓN EN EL LENGUAJE Y LA GRAMÁTICA

1) *Punto de partida*

En este capítulo indago conceptos centrales de la Lingüística en general y de la Gramática en particular, como lo son los de **forma, función y relación**, buscando caracterizar y delimitar cada uno de ellos, bajo el supuesto de que tal tarea hará posible articular esos términos en una conceptualización de una Gramática Significativa para la educación lingüística¹⁸.

Los conceptos abordados generalmente están supuestos en la formación de los especialistas en Lengua, por lo que haré un recorrido a fin de ponerlos en cuestión a través de una indagación sistemática que me permita un acercamiento a conceptualización del lenguaje y de la gramática. Sabido es que tanto en la Didáctica como en otros campos se imponen nuevas perspectivas y miradas, y quedan supuestas nociones centrales que no suelen ser discutidas, a pesar de que han sido profusamente trabajadas por líneas diferentes, por lo que los términos pueden ser equívocos, ambiguos y con distintos alcances según los diferentes autores.

En cuanto a la estructura del capítulo, me centro en la noción de forma y su abordaje por parte de autores representativos de diferentes tendencias como la Estructural, Generativa¹⁹ y Funcional. Seguidamente me dedico a la delimitación de función y un término asociado con él como es el de relación. Por último, vincularé los conceptos analizados en el marco de una conceptualización del lenguaje y de la gramática.

¹⁸ Si bien los términos ‘forma’ y ‘función’ dan lugar a tendencias o paradigmas como ‘Formal’ y ‘Funcional’, esos aspectos serán objeto de estudio exhaustivo en capítulos posteriores.

¹⁹ A pesar de que en el resto de los capítulos todas las referencias a la Gramática Generativa corresponden al modelo de Rección y Ligamiento de Chomsky (1988) en virtud del alcance explicativo y también descriptivo de esa propuesta, en esta ocasión y por la centralidad de los términos estudiados, he considerado materiales diversos del autor recién nombrado.

Se trata de un estudio teórico documental y crítico. Para el trabajo, destaco muy especialmente la consulta de especialistas representativos de distintas líneas como Saussure (1961, 2004), Hjelmslev (1968, 1971, 1972, 1976), Bloomfield (1964), Chomsky (1969, 1970, 1974, 1988, 1999), Halliday (1975, 1982), Halliday-Matthiessen (1999, 2004) y Matthiessen- Halliday (1997), ampliados con visiones más generales como las representadas por Lyons (1985, 1993), Bronckart (1980), Manoliu (1973), Mounin (1982), Guiraud (1979), Lepschy (1971), Roca Pons (1983, 1980), Chiss (1979), Alarcos Llorach (1969), Otero (1975), Jackendoff (1997), Lewandovski (1986), D’Introno (2001), Hernanz-Brucart (1987), Fernández-Lagunilla (1995), Nueva Gramática de la Real Academia Española (2009) Eggins (2008), Ghío-Fenández (2008), Martínez Celdrán (1998) y Nichols (1984). Para el excursus sobre las reglas, además de las fuentes ya consignadas, agrego Searle (1994), Desinano (2006) y Pérez Rogieri (2006).

2) Acerca de los términos

2.1) Forma

La acepción más corriente supone un conjunto de unidades fónicas que componen un significante (Mounin 1982); o aspecto observable del lenguaje, verificable intersubjetivamente (Lewandovski 1986); el último también la define como “...*imagen perceptible del signo lingüístico...*” (139), que da lugar a parejas oposicionales como forma/contenido; forma/función y forma/sustancia,

Para Roca Pons (1983), se trata de un concepto complejo; es lo que tiene el lenguaje en sí, mediante un proceso abstractivo, se separa su carácter físico, fisiológico para el aspecto sonoro o fonético; y lo psicológico, lógico o metafísico para el significado. La forma es, lo que dentro del lenguaje, implica organización y sistema. En la tradición aristotélico-tomista, forma se opone a materia, que es amorfa y pura potencialidad, constituida en ser por la forma. En la filosofía escolástica, materia es la significación y la forma está constituida por las palabras y elementos expresivos. Von Humboldt opone la forma interior –como significado o contenido–, en contraposición a la forma exterior, constituida por los sonidos. El verdadero carácter de las lenguas reside en los contenidos y sonidos organizados (citado por Roca Pons, 1983). En la

Lingüística Moderna, la forma se opone a la sustancia. Por ejemplo, en Saussure, la sustancia es tanto lo que trasciende los elementos fónicos como los significativos. El objeto del estudio lingüístico es, precisamente, el aspecto formal, quedando para otras ciencias el resto. Representan esta tendencia o lineamiento formal Hjelmslev, el Estructuralismo de Estados Unidos, como reacción a la Lingüística de base metafísica, lógica o psicológica. Roca Pons desarrolla las diferentes acepciones del término forma:

- 1) Equivalente a la forma de la tradición escolástica: la forma fónica o expresión, equivalente a concepto 'material' de forma. Es una transferencia desde el campo visual al auditivo: dos palabras tienen forma diferente porque suenan diferente al oído y porque a la vista, son objetos diferentes. Aquí forma es homóloga a expresión.
- 2) Formas 'ideales': realidades que sobrepasan a lo fónico. Se considera la posición de una unidad en relación con el sistema. Se trata de una interpretación 'funcional' de la forma; aquí se destaca Hjelmslev, según el cual una clase especial de unidad queda definida por sus posibilidades de relación con otras unidades.
- 3) Forma distribucional: frente al significado lógico o psicológico, por una parte, y al puro aspecto material físico o fisiológico, la forma quedaría establecida por todas las posibilidades de ocurrencia de una unidad. La forma de la palabra es la suma de todas las posibilidades de uso de esa palabra.

Continuando con autores que ofrecen una mirada panorámica, Lyons (1985) diferencia distintos valores ya que es usado con sentido dispar:

- 1) Con referencia a la estructura fonológica y gramatical de una lengua, en contraste con la estructura semántica. Forma se opone a significado.
- 2) Con referencia a la estructura fonológica, gramatical y semántica, como diferente del medio en que esa lengua se realiza. Así, se oponen forma y sustancia.

- 3) Equivalente a formalizado o explícito, en oposición a informal o intuitivo.
- 4) Forma se opone a lo nocional o semántico.

Por ejemplo, cuando Chomsky (1970) distingue universales formales –reglas usadas por los lingüistas en la descripción de las lenguas- y sustantivos –unidades a las que se refieren los universales formales-, está considerando las acepciones 3 y 4, respectivamente.

Seguidamente preciso el término y sus alcances en autores como Saussure, Hjelmslev, Bloomfield, Chomsky y Halliday.

Para Saussure, forma se opone especialmente a sustancia, la estructura abstracta de relaciones que una lengua impone sobre la misma sustancia subyacente. La oposición sustancia/forma en Saussure es ilustrada a través de la analogía con el juego de ajedrez. La sustancia es identificada con la materia de naturaleza física. La relación entre la forma de una pieza y su función es, en el juego y en la lengua, una relación arbitraria. En este marco, establece que el objeto de la Lingüística es esa zona límite donde se unen el sonido y el pensamiento, de naturaleza diferente. Esa combinación produce una forma, no una sustancia: “...*la lengua es forma, no sustancia.*” (1961: 141). El sistema de formas de una lengua no depende de la sustancia fónica en la cual se realiza. “*En cuanto sistema de relaciones, la lengua es, por tanto, de naturaleza formal; es de orden mental y psíquico.*” (Bronckart, 1980: 223 y 240), en el sentido de que en la lengua lo esencial son las relaciones entre un conjunto de sonidos y un conjunto de significaciones. Los significantes y los significados no son elementos materiales de naturaleza acústica o psicológica sino ‘formas puras’. El signo lingüístico es sólo un valor oposicional y, por eso, la lengua es forma pura. La sustancia, por su parte, es el material, compuesto por la materia fónica y del contenido, a que se aplica la forma que es la lengua.

Continuando con Saussure, en él la noción de forma equivale a lengua -considerada en cierto grado de abstracción- como conjunto de relaciones de oposición o sistema abstracto de relaciones que una lengua impone sobre la misma sustancia subyacente. Alude también a materialidad y puede equivaler a palabra, grupo silábico, figura vocal –sonora-, morfemas. E identifica “... *valor, sentido, significación, función o*

uso de una forma [...] e idea como contenido de una forma.” (2004: 33). Pero precisa que *valor* expresa la esencia de una lengua: una forma no significa sino que vale (por sus diferencias materiales o de sentido). En ocasiones opone forma a figura vocal y en otras las identifica, como cuando contrapone *forma/sentido*. Detalla que una figura vocal se transforma en forma cuando se introduce en el sistema de la lengua.

De Hjelmslev, tomo los aportes de *Principios de Gramática General* (1976), *Prolegómenos a una teoría del lenguaje* (1971) y *Ensayos lingüísticos* (1972), cuyas formulaciones son similares a las de Saussure. Sostiene que en toda lengua es posible distinguir dos planos; el de la *expresión* y el del *contenido*. El primero se realiza por medios físicos o fisiológicos y el contenido se refiere a los conceptos infinitos de la mente humana (Alarcos Llorach, 1969). Distingue también forma y sustancia, ambas presentes en los dos planos mencionados. En el plano del contenido, la *forma del contenido* es independiente de él, con el que mantiene una relación arbitraria; la *sustancia* del contenido (el sentido, lo designado) es ‘conformada’ por la forma. “*Lo que importa en el signo lingüístico es, naturalmente, la forma del contenido, ya que la sustancia es la misma, sea cual fuere la forma.*” (Alarcos Llorach, 1969: 20-21). Respecto de la gramática, ella contiene las formas del contenido. La asociación del contenido con la forma de la expresión es lo que interesa a la gramática. Además, a un cambio de forma le puede corresponder una permanencia de sentido, es decir, distintas estructuras contienen una misma sustancia. Al análisis gramatical le interesan las estructuras distintas, las formas lingüísticas, no los contenidos. La forma lingüística es el resultado de la relación de los signos.

En cuanto a la sustancia del contenido, Hjelmslev refiere que ella es el sentido informe, masa mental amorfa, pensamiento o sustancia que sólo existe por la forma (1971:32). Equivale a todo aquello que puede ser objeto de un pensamiento, los objetos psíquicos, los conceptos o ideas. El pensamiento se forma y se estructura de modo diferente en las distintas lenguas. Hjelmslev precisa que la sustancia del contenido es el reflejo de los hechos del mundo exterior, idéntica para todas las lenguas, que es sometida a la forma como un principio de ordenamiento y combinación característico de cada lengua que estructura y fija de forma invariable, la sustancia del contenido: “*Cada lengua establece sus propias diferenciaciones en la masa amorfa del pensamiento y*

destaca diferentes factores en ella en diferentes órdenes [...] como un puñado de arena que puede ser moldeado de distintas forma.” (1971: 32). En 1976, el danés precisa que las categorías se delimitan por la forma, no por las nociones que expresan: no existe categoría gramatical sino formas.

Por otra parte, la expresión está constituida por los medios exteriores para comunicar el contenido de la conciencia. Opone el aspecto fónico, concreto y gramatical a la forma gramatical, abstracta y algebraica. La forma queda constituida porque las ideas-símbolos se ordenan en categorías. Cita un ejemplo de dos lenguas que expresen en el genitivo la idea de posesividad, manifestada de manera diferente: “... *sería ilegítimo decir que sobre ese punto particular la forma es diferente en ambas lenguas. La forma es, por el contrario, idéntica.*” (1976:122). Asimismo expresa que la función gramatical es una especie de forma, término que aplica a semantemas y no a morfemas.

Con relación a la expresión, la forma corresponde al sistema fonológico de una lengua y la sustancia equivale al material fonético. El término **forma** también se asocia con la **forma interior** de von Humboldt, quien define lenguaje como un procedimiento sintético de mutua penetración entre una forma fonética y una forma conceptual, es decir, la unión entre una forma interior y exterior. La forma interior es previa a la palabra, que después se exterioriza por la forma fónica o exterior; equivale a idea, parte completamente pura e intelectual del lenguaje, principio de formación de ideas, de la formación interior de conceptos que precede al sentido. Esta forma interior es idéntica en todas las lenguas. Hjelmslev, refiriéndose a la delimitación de Humboldt, critica la ambigüedad del término ‘interior’ puesto que podría equivaler a no lingüístico, material, no formal o implícito mientras que el signo lingüístico es enteramente psíquico (1976).

Respecto del lenguaje, en 1971 lo define como forma organizada en dos sustancias; la del contenido y la de la expresión y examina los valores de lengua en Saussure, que equivale a:

- 1) Forma pura, independiente de la realización social y de su manifestación material. Hjelmslev prefiere la denominación de esquema para la forma pura.

- 2) Forma material, definida por una realización social dada pero independiente de la manifestación. Hjelmslev prefiere el término de norma.
- 3) Conjunto de hábitos definidos mediante las manifestaciones observadas, lo que Hjelmslev llama uso (1971, 114).

La forma entonces es el esquema, sin carácter material, que constituye lo esencial frente a lo accesorio, en donde lo central es la noción de valor. Para Hjelmslev, el análisis de las relaciones o de la estructura no requiere de descripciones de la sustancia portadora: “... *la lengua es forma pura, independiente de la realización sustancial.*” (1969: 46). En síntesis, expresión y contenido no existen por sí mismos sino que sólo existen desde el punto de vista lingüístico por la existencia de la forma. Aisladamente, significante y significado carecen de valor: una serie de sonidos sin significación no pertenecen a la lengua; igualmente el concepto no formulado no preexiste, no hay, por tanto, contenido de pensamiento independiente de la correspondiente expresión. El signo (lengua) es pues la combinación de un segmento de la masa amorfa del sonido con un segmento de la masa amorfa del pensamiento. Lo esencial es, pues, la combinación misma, es decir, cuando las segmentaciones en la masa amorfa de los sonidos se unen a las segmentaciones realizadas en las nebulosas de las ideas para armar una red de valores.

Un seguidor de Hjelmslev, Alarcos Llorach, en su *Gramática Estructural* (1969) habla del signo como un conglomerado de elementos físicos, fisiológicos y psicológicos. Compara tres frases en diferentes idiomas y expresa que en ellas “... *hay un sustrato común que [...] que se conforma en cada lengua de maneras diversas.*” (1969:20). Precisa que un mismo sentido se conforma y estructura de modo diferente y esta estructuración constituye la forma (del contenido). La existencia de la forma tiene su correlato en la sustancia, ambas relacionadas con la expresión y el contenido.

En Bloomfield, forma se opone a significado. La descripción se concentra en una forma fonética con significado constante, que es una forma lingüística. Rechaza las definiciones tradicionales de las partes de oración y propone, en cambio, la de clase formal por su capacidad de ocupar el mismo lugar en la cadena; todas las posiciones en

donde aparece una determinada forma implican una función o distribución, que es el criterio básico para reducir lo variante a lo invariante. Forma es un “... *rasgo vocal recurrente que tiene significado.*” (1964:154).

Por la vigencia en las tendencias gramaticales actuales pero muy especialmente por los aportes para la teoría lingüística en general y la gramatical en particular, resulta pertinente la lectura de materiales de Chomsky como *Estructuras sintácticas* (1974), *Aspectos de la teoría de la Sintaxis* (1970), *Lingüística cartesiana* (1969). En esta línea, la noción de forma es más compleja y polisémica. El término alude a forma como formalización, como forma patente / latente, profunda/ superficial y en el marco de la distinción entre universales formales y sustantivos.

En *Estructuras sintácticas* (1974) identifica forma con gramática, definida como teoría -matemática por ser formalizada- de las regularidades recurrentes o estructura de una lengua. Una gramática formalizada es la que explícita y rigurosamente especifica un número relativamente reducido de principios generales para la formación de oraciones; es un modelo explicativo de la intuición lingüística del hablante nativo. La forma de la lengua está constituida por las propiedades generales del sistema de reglas o principios que sirven de base al lenguaje humano.

En *Aspectos* (1970), distingue entre universales sustantivos y formales. Los primeros incluyen elementos de cierto tipo en cualquier lengua, que deben ser extraídos de una clase de elementos; por ejemplo, nombres, verbos, etc. Los formales son más abstractos y suponen reglas o propiedades generales de las lenguas que implican que ellas “...*son cortadas por el mismo patrón.*” (1970:29). Vale destacar que en nota a pie de página y en ocasión de referirse a la organización de la Gramática Generativa, expresa que la estructura latente y estructura patente pueden ser identificadas con las nociones de forma interior y exterior, homologando forma del lenguaje y forma interior como el esquema de la gramática. En cuanto a ‘forma subyacente’, Chomsky la desarrolla en *Lingüística Cartesiana*, en donde diferencia forma o estructura superficial y profunda o aspectos externos e internos, equivalente la última a forma interior, como la estructura básica que determina la interpretación semántica, mientras que la estructura superficial es la “... *organización superficial de unidad que determina la interpretación fonética y que se relaciona con la forma física de la expresión efectiva* (1969: 78); es patente, aspecto estudiado por la Lingüística Estructural, homologable a material.

También aparece la noción de forma cuando Chomsky establece que el lenguaje, concebido en términos representacionales –en su aspecto central, la sintaxis-, es un mecanismo combinatorio que puede caracterizarse como un sistema formal (Jackendoff, 1997). Vale recordar los primeros modelos en donde la sintaxis ocupaba un lugar central, entendida como un módulo (o una serie de módulos) independiente de la semántica y que opera en la forma de reglas de producción que generan una serie de símbolos no interpretados a partir de otra serie de símbolos no interpretados (Chomsky, 1974). En consecuencia, el sistema computacional sintáctico permite modificar ciertas representaciones sin afectar su interpretación semántica.

La construcción de modelos computacionales, abstractos y formalizados haría posible describir científicamente el conocimiento lingüístico subyacente al empleo del lenguaje, un objeto de estudio inobservable que no había podido abordarse sistemáticamente desde el introspeccionismo y que había sido excluido por el conductismo. Las descripciones formalizadas posibilitaron avanzar, mediante cadenas inferenciales, a planteamientos de alcance cada vez más general y cada vez más simples, los que hicieron factible formular proposiciones que pueden contrastarse no solo con datos lingüísticos (oraciones, juicios de gramaticalidad de los hablantes nativos de la lengua en estudio), sino también con datos provenientes de la investigación Psicolingüística. Una teoría formalizada aparece cuando puede ser tratada como interpretación de un cálculo o deducida a partir de un número limitado de conceptos iniciales. La descripción matemática ofrece ventajas como la precisión y posibilidad de control, pero se encuentra limitada por su excesiva abstracción y pobreza general ya que no se somete el lenguaje a la matematización sino la teoría que lo describe, explica o predice (Soto, 2001).

También considera la noción de forma el Funcionalismo de Halliday en varios sentidos: forma se opone a sustancia e implica un nivel de abstracción, al tiempo que reaparece en la organización de los estratos gramaticales. Al respecto, Manoliu (1973), refiriéndose al Funcionalismo inglés o Escuela de Londres, expresa que, atendiendo a la jerarquía de niveles lingüísticos, uno de los aspectos de la actividad lingüística contempla el estructural, que contiene a la forma gramatical/léxico, que implica la

organización de la sustancia en fenómenos significativos, en la estructura interna. Para esta línea, las unidades formales se manifiestan a través de la sustancia fónica o gráfica.

Por otra parte, Eggins (2002) refiere que la forma léxico-gramatical es la forma que resulta después de las opciones léxicas y gramaticales. Halliday mismo lo precisa: *“Es un principio general del lenguaje que los significados más generales se expresen por medio de la gramática, mientras que los que son más específicos lo hagan a través del vocabulario...”* (1975:5). Es relevante que Halliday en 1975 mencione que el lenguaje humano evolucionó interponiendo entre el significado y el sonido un nivel formal de estructura gramatical. La forma equivale a gramática. Halliday habla de que el sistema lingüístico del niño comienza con un lenguaje de dos niveles: contenido y expresión, mientras que el del adulto contiene tres: contenido, expresión y forma. Para Halliday, la forma corresponde a *“... las áreas internas del sistema lingüístico, la forma lingüística en el sentido hjelmsleviano –sistema fonológico y léxico-gramatical.”* (1975: 78).

Cuando se refiere a la actividad lingüística y sus tipos de organización -material, estructural y contextual-, considera la forma. Así, distingue tres niveles:

- 1) Sustancia –fónica, gráfica.
- 2) Forma –gramática, léxico-: organización de la sustancia en fenómenos significativos en la estructura interna.
- 3) Contexto: nivel intermedio por el cual la forma se relaciona con factores extratextuales (Lepschy, 1971).

A modo de síntesis, el Estructuralismo en general, busca analizar las unidades formales de acuerdo con sus valores en el sistema, para lo que apela a herramientas metodológicas como oposición, función, sistematización, entre otras. De este modo, los signos no son entidades materiales sino formales, identificadas por su valor (Fernández Pérez, 1999: 110).

En la noción de forma de Saussure y Hjelmslev aparecen ejes de oposición como material/inmaterial // sustancia/ forma, optando ambos por lo inmaterial. Al contrario, Bloomfield se refiere a forma como material –tangible por su rechazo a las abstracciones-, a la que apela a fin de hallar, por generalizaciones empíricas, la regularidad en las variantes del corpus; es una materialidad metodológica. Chomsky

toma forma como matematización –formalización-, pero también relacionada con el par material/inmaterial, seleccionando lo latente; a lo anterior se suma la distinción entre universales sustantivos y formales, en donde a los primeros les corresponde el contenidos y a los segundos los principios o las reglas. En Halliday, forma se identifica con codificación en un nivel de abstracción que se relaciona con la materia, aspecto sobre el que se imprime la estructura. Así, la sustancia, la organización y lo extralingüístico terminan integrados.

2.2) *Función*

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

- a) Funtor/predicado: argumento/función.
- b) Relación de dependencia en la Glosemática como interdependencia, determinación o constelación.
- c) En la Gramática Generativa, concepto lógico relacional semántico y estructural.
- d) Papel sintáctico que desempeña un constituyente.
- e) Posición en que aparece una forma para Bloomfield.
- f) En Pragmática equivale a efecto comunicativo.
- g) Empleo del lenguaje en general.

Nichols (1984), por su parte, distingue cinco sentidos fundamentales de función: como interdependencia o covariación; como propósito; como relación con el contexto, ya del evento de habla, ya textual; como relación de una unidad estructural con otra mayor o con la totalidad del sistema lingüístico; y como significado. De acuerdo con la autora, cada uno de estos sentidos admite una lectura en mayor o menor grado teleológica, esto es, orientada a metas.

En la Nueva Gramática de la Real Academia (2009:62) se determinan las clases de palabras o grupos sintácticos como informaciones **sustantivas** ya que representan las

unidades fundamentales a las que corresponden categorías, opuestas a las **relaciones**. Las relaciones son unidades sintácticas formales que constituyen vínculos entre palabras, establecidas a distancia, delimitadas porque hay funciones entre los elementos. La contribución depende, a veces, de la posición y otros aspectos. Funciones como sujeto, complemento circunstancial, etc., son funciones en el sentido de relaciones de dependencia que permiten la interpretación de las oraciones. Destaco entonces que en la noción de función está implícita la de relación. En cuanto a los tipos de funciones, en la Nueva Gramática se distinguen tres:

- a) Sintácticas: se establecen a partir de marcas o índices formales; por ejemplo, en la función sujeto hay marcas de concordancia.
- b) Semánticas: determina la interpretación semántica que debe darse en función del predicado.
- c) Informativas: foco o tópico hacen referencia a la contribución de cada segmento del mensaje en relación con el discurso previo o articulación del texto. Algunos autores discuten que estas relaciones sean funciones porque no están determinadas por el significado de las piezas léxicas: la partición informativa de la oración no se determina por las propiedades léxicas de las piezas. (NGRAE, 2009: 62).

Por su parte, Roca Pons (1983) delimita función como actividad o movimiento de algún complejo. Precisa que en la Gramática Tradicional se oponen forma y función por el carácter permanente –de la forma- y el provisorio –de la función-. El mismo autor en 1980 expresa que función implica cierta relación con otros elementos o con unidades superiores más complejas. Seguidamente se refiere a que función también equivale a significación gramatical; por ejemplo, cuando algunos autores diferencian Morfología de Sintaxis porque la primera estudia las formas y la segunda estudia su significación: decir que una palabra tiene función puede ser algo parecido a señalar que tiene la significación ‘gramatical’ de un adjetivo.

En el concepto de función es central la idea de relación entre elementos, en un vínculo de solidaridad. Es una noción relacional y puede implicar algún carácter no permanente o provisional de una unidad. La delimitación más importante es que las

unidades que tienen la misma función es resultado de compartir las mismas características en un caso determinado, sean normales, habituales o no.

Como he hecho antes, desarrollaré el concepto de función en los autores seleccionados:

Saussure postula una íntima relación entre forma y función:

“Una declinación no es ni una lista de formas ni una serie de abstracciones lógicas, sino una combinación de ambas cosas [...] son solidarias, y es difícil, por no decir imposible, el separarlas. Lingüísticamente la morfología no tiene objeto real y autónomo; no puede constituir una disciplina distinta de la sintaxis.” (2004: 158,159),

en donde las formas son materiales y las funciones son abstracciones. En este autor, función equivale a relación.

La idea de función resulta relevante en la Glosemática propuesta por Hjelmslev, de quien nuevamente he consultado *Ensayos lingüísticos* (1972), *Principios de Gramática General* (1976), *Prolegómenos a una teoría del lenguaje* (1971) y *El lenguaje* (1968). En general equivale a relación de dependencia.

En el primero de los materiales citados, en el marco de la hipótesis general de trabajo de la Glosemática, el autor habla del lenguaje como entidad autónoma “... *constituída esencialmente por dependencias internas...*” (1972:31); hay partes que se condicionan recíprocamente, que dependen unas de otras. El objeto es una ‘red de dependencias’ en una concepción funcional, único objeto de indagación científica de la Lingüística Estructural, tomado el término función en su acepción lógico-matemática.

Para Hjelmslev, la función gramatical es una especie de forma. En *Principios de Gramática General* (1976), define función desde un punto de vista gramatical, precisando que

... entendemos por forma gramatical:

- a. La facultad de combinación exclusivamente con ciertos morfemas dados, y
- b. La facultad de combinarse con otros semantemas exclusivamente por medio de ciertos morfemas dados. (1972:130).

La función gramatical permite incluir un procedimiento gramatical como el orden de palabras. La relación entre forma y función es tan estrecha que lo conduce a no

separar Morfología de Sintaxis porque la segunda, al ser la teoría de las funciones, es una teoría de las formas. La función (fónica y gramatical) se caracteriza por su capacidad de combinación.

En *Prolegómenos* (1971) explica con precisión la noción de función y los tipos de relaciones. La función es una dependencia que satisface las condiciones del análisis. Las funciones pueden establecerse entre una clase y sus componentes (la cadena y sus partes) y entre los componentes. Los elementos terminales de una función reciben el nombre de funtivos, denominación tomada de la lógica, de la matemática y de la etimología en el sentido de entidad del texto o del sistema que tiene una función, lo que implica que:

- a) La entidad está en relación de dependencia con otras, de modo tal que las presuponen.
- b) La entidad funciona de un modo determinado, cumple un papel, toma una 'posición' definida en la cadena. (Hjelmslev, 1971:56).

Por su parte, en Bloomfield función es un concepto relacional-estructural. En el análisis gramatical, las palabras se asignan a clases de palabras según el comportamiento sintáctico, reforzado por el paradigma morfológico. Todas las palabras de una lengua pertenecen a una clase, cuyos miembros se definen por su capacidad de ocupar un lugar en la cadena. Todas las posiciones donde aparece una forma implica una función o distribución determinada: esas son las clases. La distribución es el criterio básico para reducir lo variante a invariante. Un conjunto de palabras es una construcción cuando estas guardan entre sí y con la construcción algún tipo de relación. La función existente se da si hay relación. La noción de función determina tipos y subtipos de construcción de acuerdo con la presencia o ausencia de núcleo y las relaciones que ellos entablan con otros elementos (endocéntrica, exocéntrica y adjunta; coordinativa, apositiva y subordinativa, respectivamente).

Desde el Generativismo, se destaca la noción de función como concepto relacional lógico-semántico y estructural. Hernanz-Brucart (1987) señalan que en algunas teorías lingüísticas el término función es un concepto primitivo de la sintaxis. En otros enfoques, es una noción relacional derivada de la estructura de la oración. Chomsky distingue categorías y funciones gramaticales; es decir, entre conceptos

categoricos y conceptos funcionales y relacionales. Las relaciones presuponen las categorías nombre, verbo, adjetivo, preposición sobre las que se aplican las relaciones f(uncionales). Según Lewandovski (1986), Chomsky no es claro en la conceptualización de función: en ocasiones lo equipara a relación y en otras distingue funciones y relaciones gramaticales.

En este enfoque se diferencian las funciones sintácticas de las semánticas, que reciben el nombre de papel temático –que también son relacionales pero no funcionales estructuralmente-. Función y papel tienen en común el hecho de ser relacionales. Función es un concepto estructural, resultado de la configuración formal; son las relaciones que los sintagmas establecen entre sí en una oración, todas ellas definidas por las relaciones de dominio y régimen (D’Introno, 2001). Fernández Lagunilla y Anula Rebollo (1995) delimitan las funciones gramaticales como posiciones gramaticales donde se realizan los argumentos, en donde el término posición alude a configuración estructural. Un término asociado al de función es el de Rección, como una relación de dependencia en donde el regente rige al dependiente. La relación funcional de Rección aparece en Hjelmslev y en Chomsky en términos de vínculos entre elementos.

A pesar de que función y papel o rol son relaciones, no hay una correspondencia unívoca entre papeles temáticos y funciones gramaticales. Los papeles temáticos portan contenido léxico-semántico. El significado temático de una oración es el conjunto de interpretaciones «actanciales» (elementos que participan en la realización del evento, acción o situación expresada por el verbo) que se asignan a los elementos nominales de la oración, según un tipo de relación semántica. Cada sintagma nominal recibe, además de una función gramatical, un papel temático. Los papeles temáticos que se asignan a los sintagmas nominales y preposicionales constituyen una parte importante del significado de las oraciones, por lo que Fernández Lagunilla y Anula Rebollo (1995) postulan que los papeles temáticos se establecen en la estructura profunda y ésta es la entrada a la interpretación semántica de las oraciones.

En el contexto de la Lingüística Sistémico-Funcional de Halliday, función equivale a empleo del lenguaje en general y relación de dependencia. No es posible obviar el hecho de que en la propia denominación de la tendencia aparece el término

‘funcional’: sin embargo, su empleo tiene que ver con una mirada más global. El lenguaje es definido como un conjunto de hábitos, destinado a funcionar y sobre este principio deberán realizarse las descripciones sintáctico-estructurales²⁰, lo que determina la meta de investigar y representar el funcionamiento de los medios lingüísticos en la comunicación y también del sistema lingüístico en el que se basan. Es un estudio que pone en un mismo nivel sistema y praxis. La lengua, entendida como un medio y no un fin, se vuelca en un enunciado con intención de comunicación. Para esta tendencia, la descripción formal resulta insuficiente para marcar la relación existente entre expresión/pensamiento, por lo que buscan la interrelación forma/función que supone los siguientes momentos:

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

No obstante, la Lingüística Funcional es estructural ya que busca estudiar los elementos organizados o ‘estructurados’ del lenguaje bajo la perspectiva de la función. El principio fundamental es que la lengua es un instrumento para asegurar la comunicación, función que prima sobre otras. De la función comunicativa deriva una constante estructura lingüística que no es en sí (*sui generis* como decía Hjelmslev) sino producto de la interacción (Martínez Celdrán, 1998).

Si bien el fundamento de la perspectiva funcional de Halliday radica en sostener que el aspecto social es parte del lenguaje, la noción de función incorpora particularidades en esta línea porque no es reducida a “... *un inventario de los modos de hablar y de las funciones típicas [quién habla, a quién], pero no podrá dar cuenta del funcionamiento del sistema.*” (Hassan- Perrert, 1994). Al contrario, la LSF toma el aspecto social como inherente al sistema lingüístico y debe superar el inventario, es decir, debe establecer qué relación dialéctica se da entre los usos sociales y el sistema, razón por la que propone la noción de metafunción.

²⁰ Por este aspecto, este enfoque ha sido considerado pertinente para la enseñanza de lenguas extranjeras, al tiempo que explícitamente lo declara Halliday (1975).

Este enfoque considera el aspecto social como parte del lenguaje, procurando especialmente establecer la relación dialéctica entre los usos sociales y el sistema, lo que determina la noción de metafunción, término que alude a una propiedad más abstracta, presente en todas las lenguas: las metafunciones permiten relacionar la lengua con el contexto social en que es utilizada: “... *son las categorías más generales del significado potencial, comunes a todos los usos de la lengua.*” (Halliday, 1975: 100).

Las funciones corresponden al sistema semántico, que tiene una dimensión interna en la que se codifican las funciones sociales del lenguaje. La organización funcional de la semántica simboliza la estructura de la interacción humana y las metafunciones son abstracciones basadas en el análisis de la situación social del lenguaje (del contexto de situación).

Mathiessen- Halliday (1997) sostienen que las metafunciones valen para interactuar con otros, representar e interpretar experiencias del mundo –interno y externo-, y organizar y construir textos significativos en los contextos en que se emplean. Distinguen tres metafunciones según las finalidades:

- a) Función ideativa experiencial, que hace posible interpretar y representar experiencias; e ideativa lógica para expresar relaciones lógicas.
- b) Función interpersonal: expresar la participación en una situación comunicativa.
- c) Función textual: recursos para concretar las funciones.

Las metafunciones se manifiestan en la estructura de la cláusula, que es la unidad básica o central del LSF porque las demás unidades se entienden desde ella. Las tres dimensiones del estrato semántico construyen la cláusula:

- a) Como representación, la cláusula construye algún proceso de la experiencia humana del mundo.
- b) Como intercambio, la cláusula implica una interacción entre sujetos.
- c) Como mensaje, comunica una determinada información según cómo esté construida.

El enfoque también se refiere a la función estructural, definida por los elementos que la componen. Las funciones estructurales se configuran en estructuras funcionales y cada función estructural deriva de una u otra de las metafunciones. Una estructura teórica o función se compone de una configuración de las funciones gramaticales como actor, asunto y tema. Cada función puede ser realizada por un conjunto de rasgos gramaticales o un conjunto de rasgos léxicos (Matthiessen, 1997).

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

2.3. Relación

Dada la recurrencia en las asociaciones entre función y relación, desarrollaré seguidamente el último término.

Para Lewandovski, “Según Saussure, el contenido de una palabra está en función de su relación con los otros contenidos, es decir, de su posición en el sistema.” (1986: 296). En Saussure, la noción de relación opera en diferentes niveles:

- a) Para identificar el objeto en general que es la lengua.
- b) Para determinar el vínculo que une a sonidos y significados.
- c) Para marcar el vínculo existente entre los signos.

Para Saussure, las unidades ‘reales’ del lenguaje son “... *las relaciones que representan esos sonidos, esos caracteres y esos significados...*” (1961:152). La descripción de una lengua implica dar cuenta de las relaciones entre sus elementos, que reciben el nombre de relaciones o dependencias. Como el objeto descrito es una lengua, se tratará de analizar la lengua en partes que tengan una función recíproca, es decir, su gramática.

Todo el sistema lingüístico se basa en las correspondencias que se establecen entre diferencias sonoras y series de diferencias conceptuales. Lo específico de una lengua es la doble relación simultánea. La noción de relación está implícita en la de

valor opositivo. El signo lingüístico es el elemento básico del sistema que sólo se deja captar a través de las relaciones que mantiene con los demás signos de la lengua, es un sistema articulado donde todo es solidario y donde cada elemento obtiene su valor desde su posición estructural. Tres son las relaciones irreductibles: entre un signo y un significado (idea/forma), entre un signo y otro signo (forma/forma) y entre una significación y otra significación (idea/idea) (1961: 138).

La lengua es una red de relaciones que se dan en dos esferas: sintagmática - encadenamiento lineal de los signos, relaciones entre los elementos dados en un texto, relaciones en presencia-; y paradigmáticas -asociación que se establece entre los elementos de un sistema, relaciones que un elemento contrae con otros que podrían ocupar su lugar en un enunciado, relaciones en ausencia-. La lengua reúne sus elementos en paradigmas y las realizaciones concretas del habla se estructuran en unidades llamadas sintagmas, de modo que en un enunciado lingüístico es posible entrar en dos tipos de observaciones: una, la relativa al sistema de la lengua o paradigmática; y otra, la sintagmática. La lengua se define como conjuntos de relaciones, de funciones no descriptas sustancialmente.

Hjelmslev desarrolla el análisis estructural del lenguaje, para lo que destaca los aportes de Saussure respecto de un planteamiento científico, basado en las relaciones entre las unidades, independientemente de las propiedades de esas unidades. En el libro *El lenguaje* de 1968, sostiene que la descripción de una lengua implica dar cuenta de las relaciones entre sus elementos, que reciben el nombre de relaciones o dependencias. Hjelmslev retoma la concepción de Saussure y la elabora con más precisión: la paradigmática y la sintagmática se dan en dos planos: expresión y contenido y, además, en cada uno de estos planos los signos pueden estar vinculados por relaciones cuyos elementos, al relacionarse, adquieren un valor o función fundamental y particular. Este valor o función determina la naturaleza de cada elemento por sus relaciones con los demás elementos. Valor es un término que emplea Saussure, mientras que función es el que emplea Hjelmslev.

En Bloomfield, la noción de relación es central porque ella define la Sintaxis, parte esencial de la gramática que se ocupa de las interrelaciones de las palabras en

frases y de los medios para analizarlas y establecerlas sistemáticamente. La determinación de las relaciones entre las unidades se especifica por su distribución idéntica: si se ubican en determinada posición, conforman clases de apariciones. Plantea tres tipos de relaciones sintácticas:

- a) De posición, que constituyen relaciones abiertas y observables como el orden de las palabras en frases.
- b) De simultaneidad: las palabras de diferentes frases pueden permitir o requerir la aparición de otra, relación que se combina con la de orden.
- c) De sustitución: un grupo de más de una palabra puede sustituirse gramaticalmente por una única palabra.

Para Harris, la finalidad de la Lingüística es el establecimiento de operaciones de investigación para estudiar la lengua, cuyo método conduce a identificar, por oposiciones formales no significativas, los elementos y sus combinaciones sistemáticas. No cree en métodos universales ni aplicables a todas las lenguas ni una única interpretación de los datos. Las regularidades relevantes de una lengua se encuentran al considerar las relaciones distribucionales, en donde la distribución es la libertad de ocurrencia de porciones de una emisión en relación con cada una de las otras (Kovacci, 1977).

También en el Generativismo fue abordado el tema de la relación. Otero (1975) dedica un capítulo completo denominado *relaciones*, en donde señala que el concepto de (co)relación es fundamental para el pensamiento abstracto. La teoría conjúntica se sostiene sobre la relación de dependencia, es decir, “...*la relación que media entre un miembro y un conjunto por la relación de inclusión.*” (1975:123). En este sentido, una estructura es una red de relaciones: si no hay relaciones, no hay estructura. Con los elementos de un conjunto es posible “... *cons-truir estructuras muy diversas. Es decir, las relaciones que entablen las unidades dará lugar a estructuras diferentes.*” (1975: 48). Las partes relacionadas de las estructuras pueden ser materiales o no, entidades abstractas distinguibles sólo conceptualmente. Las relaciones entre los términos pueden ser binarias, triádicas, tetrádicas o poliádicas.

Relacionando ahora forma y función, señala Otero (1975) que en el lenguaje, las relaciones gramaticales pueden ser expresadas por estructuras patentes diversas (declinaciones, partículas, orden), que son los medios que las lenguas usan para expresarlas como manifestaciones diferentes de una misma estructura latente. Precisa además que los lingüistas cartesianos fueron los primeros en diferenciar la forma lógica (estructura latente) de la forma gramatical (estructura patente). Es decir, sostuvieron la existencia de una estructura latente idéntica en todas las lenguas que definen un conjunto uniforme de relaciones.

En Halliday, la noción de función se asocia con la de relación y ésta con la de red, como un tipo de organización relacional. Las redes son sistemas de redes o conjuntos de sistemas que parten de un mismo origen (una condición de entrada del sistema) e indican que todo el sistema está asociado al resto por relaciones de simultaneidad y dependencia. La gramática es una gran red de sistemas, una representación de las opciones en relación jerárquica y simultánea (Halliday-Mathiessen, 2004).

Por su parte, la Nueva Gramática de la Real Academia (2009:62) determina que las relaciones son unidades sintácticas formales que constituyen vínculos entre palabras, establecidas a distancia. Los vínculos entre las palabras y grupos son centrales en el aporte semántico de los mensajes.

La relación es una característica de las unidades como relaciones de dependencias (Manoliu 1973). Lepschy (1971) al desarrollar el Estructuralismo, define función (sintáctica) como semejante a la valencia en química; una palabra expresa una valencia equivalente a su disponibilidad de vincularse sintácticamente con otra palabra. Esa relación sintáctica no tiene que darse necesariamente en contacto inmediato ya que la estructura sintáctica es distinta de la secuencia. Los términos función y relación implican un vínculo de dependencia, definida como una relación sintáctica bipolar entre posiciones sintácticas. Se trata de concomitancia o aparición conjunta. (Lewandovsky, 1983: 296). Las funciones siempre suponen relaciones entre elementos, conexión, enlace entre objetos, clases, categorías, expresadas formalmente.

Las operaciones (metodológicas) del Estructuralismo se basan en la existencia de relaciones como conmutación, sustitución, transformación, paráfrasis y otras como antonimia, homonimia, hiponimia, polisemia, sinonimia, concurrencia, colocación, compatibilidad, incompatibilidad, cohorte semántico-sintáctica, relaciones predicativas, sujeto/predicado, dependencia, valencia, coherencia, remisión textual, todo ello desde el Estructuralismo en adelante y tanto en Lingüística como en Gramática –oracional y textual-. El concepto de relación es constitutivo de los conceptos de estructura y sistema y del lenguaje en general, rasgo ya atribuido por Manoliu (1976), quien señala que, a pesar de la diversidad de la Lingüística del Siglo XX –que denomina en general ‘el Estructuralismo’- constituye un conjunto de principios sobre el método general de abordaje del objeto, entre los que destaca el relacionismo²¹.

En el Estructuralismo de Bloomfield y Hjelmslev, las relaciones son lineales y no jerárquicas, como dispositivos para identificar y clasificar unidades. Como precisaré más adelante, el Estructuralismo, por su propia naturaleza descriptiva, aporta instrumentos y técnicas para la descripción del objeto, como teoría metodológica. Por su parte, en el Generativismo se trata de relaciones jerárquicas, como la prioridad del léxico sobre la sintaxis, y también relaciones transversales entre los distintos módulos, como lo evidencian los vínculos entre la teoría temática, teoría de X'' y caso en el modelo de Rección y Ligamiento. En la Sistémico- Funcional, en la noción de relación intervienen elementos del contexto, en consonancia y redundancia con el principio metafuncional.

A modo de cierre parcial, es posible afirmar que en el Estructuralismo la noción de relación es la hipótesis central al tiempo que principio metodológico: la descripción de lenguas diferentes a fin de hallar en ellas relaciones de diferencias. Al contrario, en el Generativismo el establecimiento de relaciones se realiza para buscar la unidad, la invariante universal del lenguaje, sobre la base de la hipótesis central de una capacidad biológica universal, lo que determina el afán de encontrar las similitudes entre las distintas lenguas, antes que las diferencias. En la Gramática Generativa la noción de

²¹ Vale resaltar que Manoliu incluye en la tendencia estructural al Generativismo al compartir algunos de los rasgos característicos del Estructuralismo.

relación está presente en la formulación del Principio de Proyección, en la propia noción de interfaz, en las identidades profundas entre las lenguas y en las restricciones mutuas entre el módulo léxico, sintáctico, casual, de rección y ligamiento. Para el Funcionalismo, la relación aparece representada por el lenguaje como sistema de opciones (diferenciales), rasgo que mantiene vínculos estrechos con el Estructuralismo. Sin embargo, este es complementado con el principio explicativo metafuncional que resuena en todos los niveles; en este caso, se trata de relaciones de identificación antes que de diferenciación.

3) Recapitulaciones

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

Así, 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.

En cuanto a la noción de función, el término es central en la Lingüística Estructural de Hjelmslev y Bloomfield ya que, tanto la propia existencia del objeto como las operaciones metodológicas, se basan en las funciones. En el Generativismo,

función alude a configuración estructural y reserva el término papel o rol para funciones semánticas y el término relación abarca a ambos. Por otro lado, separada la Lingüística Sistémico Funcional puesto que la noción allí adopta características más generales, la mayoría de los autores asocia el término función con el rasgo de **relación, noción central y directriz** de la Lingüística del siglo XX, variando el contenido y naturaleza de los elementos que se relacionan.

El carácter relacional se constituye en fundamento en Saussure, por ejemplo, con la noción de valor. En Hjelmslev se manifiesta en la concepción del lenguaje en sí. En el Estructuralismo norteamericano se hace evidente en los mecanismos y procedimientos para la descripción –inventario- de unidades. Por parte del Generativismo, se expresa en los vínculos entre los submódulos y en la noción de interfaz que es un lugar, un punto, una zona de encuentro y de interacción entre dos sistemas independientes, por lo general, de naturaleza distinta -una frontera común entre dos sistemas, que permite la transferencia o flujo de información-. En Chomsky (1999), léxico y sintaxis son los componentes básicos de la gramática: toda teoría gramatical ha de contar por lo menos con un *léxico* o vocabulario, donde aparezcan listados los elementos léxicos y funcionales de una lengua, y un *sistema computacional* o sintaxis, que opera con los elementos del léxico para construir unidades gramaticales más grandes: sintagmas y oraciones. Por último, en Halliday se hace patente en la relación entre la delimitación de las funciones que ‘resuenan’ a lo largo de los distintos sistemas de organización gramatical y en los significados articulados en contextos.

Estableciendo relaciones entre los términos analizados y la evaluación del alcance de cada uno de ellos, observo que forma alude al modo de existencia de las unidades lingüístico-gramaticales, mientras que función se refiere al modo de funcionamiento. Esto es, forma y función son propiedades de las entidades, mientras que el término relación, al definir y delimitar el objeto –lenguaje y gramática- es más abarcativo.

De los tres términos considerados, el de relación tiene mayor alcance: por un lado, es de naturaleza epistemológica ya que opera para la delimitación del objeto, pero por el otro, también funciona como principio metodológico en donde es parte del aparato descriptivo, puesto que delimita el modo de existencia del objeto. En cuanto a

los otros términos, forma y función, o bien funcionan epistemológicamente (forma) o descriptivamente (función).

En el lenguaje confluyen diferentes dimensiones como la biológica, social, cultural y simbólica (Fernández Pérez, 1999) y el dominio gramatical es el aspecto constitutivo, conformado por información morfológica, sintáctica y léxico-semántica, con unidades relacionadas en cada estrato, entre estratos, todos ellos vinculados –en una relación causal o consecutiva- con las dimensiones arriba mencionadas. Ahora bien, la permanente interrelación del lenguaje con fenómenos extralingüísticos sólo es posible por la existencia previa, como condición necesaria y suficiente, de entidades morfo-sintáctico-léxico-semánticas que se caracterizan por:

- a) Su existencia material (forma).
- b) Su naturaleza inmanente y autosuficiente (forma).
- c) Su naturaleza regular.
- d) Su naturaleza combinatoria (forma/función/relación).
- e) Su capacidad relacional: entre las unidades de un estrato, entre unidades de diferentes estratos lingüísticos y con unidades extralingüísticas o información correspondiente a otras dimensiones como la cultural, social, cultural o biológica.

Sostengo, entonces, que el lenguaje es relación, caracterización que alude a su modo de existencia y de funcionamiento en el dominio gramatical: relaciones dentro del propio dominio pero también con y entre dominios, marcos, concibiendo la gramática como forma, función y significado en relación, entre unidades pertenecientes al sistema y con otras de naturaleza extralingüística. Con más precisión, por gramática entiendo una forma material y organizadora de unidades expresivas (forma material), de referencias, significados e intenciones que opera con un principio relacional en el sentido de:

- a) Relación interna entre los elementos de un nivel²².

²² No me concentro en las relaciones de las unidades lingüísticas y otros ámbitos no lingüísticos como los psicológicos, por ejemplo.

- b) Relación entre unidades o elementos con formas de otros niveles.
- c) Relación de elementos con otros del contexto.

Esta posición de una concepción relacional del lenguaje reside en la consideración de este como sistema de opciones en donde la Morfología es la forma material relacional; la Sintaxis contiene formas esquemáticas relacionales²³; y la Léxico-semántica implica referencialidad relacional. Queda luego la instancia en que estas formas, de distinta naturaleza, se relacionan entre sí. La morfología tiene materialidad, el léxico tiene referencia o contenido y la sintaxis es la más abstracta ya que se conforma de esquemas y, si bien carece de contenido propio, lo adquiere por las propias relaciones. Es decir, se trata de relaciones morfo (forma)-funcionales entre expresiones y significados, todo ello articulado con el contexto.

4) Excurso: la controversia de las reglas gramaticales

Para cerrar este apartado, quiero recuperar la noción de relación, gramática y reglas. En este contexto, una visión gramatical ha sido criticada: el Estructuralismo taxonómico de EEUU, una de las fuentes de la Gramática Estructural en la educación argentina. Si bien el afán clasificatorio del Estructuralismo merece ser observado en la medida en que él resultó ser el punto de partida y de llegada de toda indagación lingüística, tanto para el ámbito científico como el educativo, resulta muy difícil rechazar su carácter sistemático y organizado. Sin embargo, si el lenguaje es, esencialmente, relación entre elementos, esas relaciones están regulada -en términos de restricciones-, ya sea por reglas prescriptivas –Gramática Tradicional–, descriptivo-metodológicas –Gramática Estructural–, explicativo-causales-epistemológicas y descriptivo-metodológicas –Gramática Generativa– y explicativo-funcionales-epistemológicas en la Sistémico-Funcional; es decir, el objeto lingüístico **es** y **se constituye** sobre la base de una regulación o combinatoria regida que nunca es azarosa;

²³ Por eso, la Gramática o Lingüística Textual es relacional esquemática, equivalente a una sintaxis oracional.

en tal sentido, la heterogeneidad, la multiplicidad e infinitud del *uso* es resultado de las posibilidades combinatorias establecidas en el sistema²⁴.

Asumiendo entonces que el lenguaje es relacional y que él se constituye por distintas reglas, distingo alcances, funcionamiento y aspectos que involucran las reglas tal como ellas han sido formuladas en teorías gramaticales como la Tradicional, Estructural, Generativa y Sistémico-Funcional. Vale destacar que aunque Chomsky abandonó la centralidad de las descripciones según las reglas que caracterizaron al Estructuralismo norteamericano, ha trabajado con una noción de regla de más amplia alcance en cuanto a elementos que están regidos por algún tipo de restricción, por lo que aquella noción abarca tanto a principios, parámetros y criterios generativos.

Searle expresa que “... *hablar un lenguaje es realizar actos de habla de acuerdo con reglas...*” (1994; 46); en él existen un conjunto de reglas subyacentes, en donde los diferentes lenguajes (lenguas) son plasmaciones convencionales de las mismas reglas subyacentes. Sobre este supuesto, distingue dos clases de reglas, las regulativas y las constitutivas. Las primeras, como reglas normativas, regulan formas de conducta ya existentes, pueden ser parafraseadas como imperativos y su cumplimiento o no implica una apreciación en términos de correcto o incorrecto. Las reglas constitutivas crean o definen formas de conducta, suponen actuar de acuerdo con ellas; es decir, la conducta sólo existe si se aceptan o cumplen tales reglas; este tipo de reglas aparecen en sistemas y su empleo no es una simple etiqueta. Una diferencia central entre las conductas reguladas por las reglas regulativas y constitutivas está constituida por el hecho de que en las segundas, las desviaciones son reconocidas y que ellas cubren nuevos casos.

Por su parte, Pérez y Rogieri (2006) siguen el planteo de Searle y agregan, para la gramática y la enseñanza, que las reglas regulativas orientan la conducta para el logro de un desempeño correcto sobre la base de criterios externos como político, social, cultural, etc.; son reglas que se instituyen y se ubican en el ámbito del deber ser; y su violación supone diferentes grados de aceptabilidad. Se trata de fenómenos que

²⁴ Agrego en tal sentido que para Martin- Rothery (2012) también el Generativismo es prescriptivo ya que prescribe lo que es imposible decir en términos de agramaticalidad.

corresponden a los hablantes, ilustrado en un ejemplo como el dequeísmo. Respecto de las reglas constitutivas, “... *regulan intrínsecamente el funcionamiento del sistema [y] corresponden al ser ...*” (2006: 148). Se trata de reglas internas que pertenecen a la descripción del sistema y que conforman regularidades cuya violación provoca agramaticalidad. Son descubiertas por los hablantes y por pertenecer al sistema, se trata de reglas inviolables. Un ejemplo de una transgresión de ese tipo de reglas sería ‘*El flan vino banco un cuantas ya*’.

Articulando lo antes dicho, las reglas han sido consideradas como un deber ser/hacer en el caso de la Gramática Tradicional, como aspecto intrínseco del objeto –Gramática Estructural y Sistémico-Funcional- y como un cómputo que restringe la posibilidad de que resulten oraciones gramaticales (Gramática Generativa).

Por otra parte, en la Gramática Tradicional las reglas son exteriores al individuo, producto de una convención. En el caso del Estructuralismo, las reglas son propias del sistema, no importando el sujeto ni el individuo. En cuanto al Generativismo, se trata de reglas internas al sistema y al individuo como representante de un universal. En la Sistémico-Funcional, por un lado, obedece a rasgos internos del objeto, complementado y condicionado por aspectos extralingüísticos o contextuales.

De lo visto, señalo que la Gramática Tradicional, si bien se basó en reglas constitutivas, operó especialmente sobre las regulativas. En cambio, el Estructuralismo se orientó al descubrimiento de las reglas constitutivas presentes en las distintas lenguas, mientras que el Generativismo se concentró en las reglas constitutivas subyacentes del lenguaje en general para su caracterización y determinación de funcionamiento en el marco de una concepción del lenguaje como órgano mental. Por su parte, la Gramática Sistémico-Funcional representa una instancia de mediación entre el Estructuralismo y el Generativismo, sólo que en el contexto de una explicación socio-funcional. Así, admitiendo el lenguaje como objeto mental, lo aborda como un recurso de intercambio social e indaga en las reglas constitutivas, pero las asocia con las regulativas cuando el sistema lingüístico, como sistema de reglas, comienza a funcionar en discursos; de allí la intervención de categorizaciones como *campo, tenor, modo y sistema temático*. Por otro lado, considerar los tipos de reglas que existen en el lenguaje da cuenta, por un lado, de su complejidad en términos de *materia diversa* (Desinano, 2006) y permite explicar, por el otro, el énfasis atribuido a aspectos regulativos, tanto en

la Gramática Tradicional como en aquellas orientaciones actuales texto-discursivas que homologan gramática con un catálogo de instrucciones para un deber-hacer.

Seguidamente me concentraré en la finalidad de las reglas. En la Gramática Tradicional, la meta es difundir e imponer el uso correcto de la lengua –y de la gramática–. Entre los usuarios del lenguaje hay una disparidad: se distinguen los que saben y aquellos que no saben. De este modo, tanto en la descripción como en la enseñanza de la gramática, la tarea está enfocada en el dominio de las reglas, por lo que se privilegia entonces una finalidad práctica y extracientífica.

En la Gramática Estructural, la meta del ‘descubrimiento’ de las reglas es dar cuenta de la propia naturaleza del objeto, cuya finalidad científica fundamental es describir esas propiedades –científico-descriptiva–. Especialmente se trata de reglas sintagmáticas para conformar el sistema o el paradigma.

En cuanto a la Gramática Generativa, la propia naturaleza del objeto, derivada de la gramática como una propiedad de la mente, determina la existencia de algún principio de regulación. En el caso del Generativismo hay un desplazamiento de las reglas a los principios a fin de diferenciarse de la lengua E (Externa o exterior del Estructuralismo), como así también porque las reglas son locales y los principios son universales. Resulta entonces que la finalidad es epistemológico-explicativa (principios) y descriptivo-metodológicas (reglas y criterios). Aunque el Generativismo ya no apele al nombre de reglas y transformaciones –término estructural tomado de Harris–, la noción está supuesta en términos como principios, criterios o parámetros; y a pesar de que el alcance sea diferente, lo que une a reglas y principios es que se trata de enunciados que definen, delimitan y especifican las relaciones entre los elementos. No se trata de la oposición entre reglas y no reglas, sino de cómo operan y la finalidad que presentan en cada modelo. Hago notar que en el Generativismo las reglas son horizontales y sintagmáticas –en X’ y teoría temática, por ejemplo-, pero también son transversales, como es el caso de los principios y criterios que operan en los distintos módulos y de las interacciones que contraen los módulos. También Chomsky se refiere a las reglas cuando habla de universales formales como un conjunto de condiciones abstractas que gobiernan la forma como se organiza el objeto o las partes de un lenguaje en términos

computacionales. Es el instrumento formal de la descripción (Jara Murillo, 2001). Aquello que no encaje dentro de los principios, está excluido de la Gramática Universal.

Para la Gramática Sistémico-Funcional, la finalidad de las reglas es dar cuenta de la Gramática como sistema de opciones, cuyo resultado conduce a vínculos sintagmáticos como el resultado de las opciones disponibles. Las reglas paradigmáticas permiten dar cuenta de las sintagmáticas.

La propia noción de sintagma, su delimitación y el lugar que ocupa en las distintas vertientes posibilita también diferenciar las diferentes perspectivas lingüístico-gramaticales. Por ejemplo, en el Distribucionalismo, la distribución en el sintagma habilita la constitución del paradigma, mientras que la Gramática Generativa modeliza especialmente, como he mencionado, el eje sintagmático. Para la Gramática Estructural (analítica), el inventario constituye el fin de la descripción lingüística y lo sintagmático es un auxiliar para la segmentación y la clasificación. Por el procedimiento se establecen clases paradigmáticas para todos los elementos lingüísticos. Los elementos se agrupan en clases (paradigmas) y cada elemento se combina con otro para formar oraciones. Al contrario, en la Gramática Generativa (sintética), los paradigmas son auxiliares para lo sintagmático. El Generativismo traduce el paso de un orden sintagmático conceptual a un orden sintagmático lingüístico. El énfasis puesto en lo sintagmático/paradigmático determina las relaciones actual/virtual. En la Gramática Estructural, la lengua es resultado del análisis del texto, lo sintagmático (el habla) se divide en invariantes (paradigmas). Otra diferencia que hago notar es que tanto para Saussure como para Hjelmslev, el sintagma y el paradigma son aspectos constitutivos del lenguaje; en el Distribucionalismo, el énfasis se ubica en el sintagma, mientras que en la Gramática Sistémico-Funcional, la propia definición de lenguaje como recurso o sistema de opciones, da cuenta de la primacía del paradigma.

A modo de recapitulación, en Saussure, Hjelmslev, Halliday y Chomsky, aunque con diferencias internas, el eje sintagmático o el sintagma tiene que ver con propiedades inherentes al lenguaje y a la lengua, mientras que en el Distribucionalismo, lo sintagmático se sitúa en el ámbito del 'procedimiento': es un método para la elaboración de la estructura de una lengua.

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

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

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

Con respecto a la relación entre las reglas, en la Tradicional funcionan en fenómenos particulares; esto es, las reglas no interactúan entre sí. En el Estructuralismo las reglas se vinculan por el principio de relación *parte/todo*, que hace posible articular

reglas generales y reglas particulares. En el Generativismo y en la Sistemico-Funcional, principios, criterios y reglas permiten articular los diferentes componentes de la gramática, por lo que las restricciones y regulaciones interactúan entre ellas. Por ello se destacan en ambos enfoques reglas transversales que atraviesan a todo el modelo.

En el contexto de dos orientaciones que difieren en su objeto de estudio y en sus objetivos de investigación, abordaré el carácter general que adoptan las reglas en esos enfoques. Una orientación sostiene que la gramática es sistema de conocimiento autónomo, como rasgo específico de la especie. Se trata de un giro biolingüístico (Galvis, 2011; 110). Así, el Generativismo busca caracterizar las relaciones formales entre los elementos de una lengua, cuyas expresiones verbales son producto de la interacción de una serie autónoma de reglas y principios gramaticales. La noción formal se basa en las matemáticas: “... *las gramáticas son planteadas como axiomas, como máquinas teóricas o como constructos abstractos...*” (Cabré-Lorente, 2003: 3). La formalización se construye mediante “reglas”, movimientos, huellas, posiciones, parámetros, condiciones de restricción como un simulacro de cómo funciona la capacidad lingüística. Es decir, opera con reglas, categorías y principios sin excepción.

En la segunda orientación, el Funcionalismo, la gramática o lenguaje es un sistema integrado a otros (social, semiótico); se trata de una orientación sociocultural. El lenguaje como hecho cultural y como instrumento de comunicación da el sustento de las relaciones sociales y es depositario de la tradición de los pueblos. Sobre esta base, la GSF considera que la situación comunicativa determina la estructura gramatical y que la sola descripción formal no puede dar cuenta de esos elementos. En esta concepción, la gramática no sólo está al servicio de la producción de oraciones sino que permite concretar procesos de interacción verbal. Una teoría del lenguaje está dentro de una teoría de la Semiótica Social en donde él no es sólo un conjunto de estructuras o reglas sino que se constituye en el intercambio de significados en contextos interpersonales; esto es, en discursos. La creatividad no está en las reglas formales subyacentes sino en las opciones que se realizan contextualmente. El Funcionalismo trabaja con categorías difusas y reglas que no siempre se cumplen y que, como tales, tienen carácter de tendencias (Calzado Roldán, 2011: 406). En la Gramática Sistemico-Funcional, el lenguaje es una red de sistemas en la que las opciones se realizan de modo simultáneo. En unos casos, es de modo independiente y desordenado y, en otros, de modo

dependiente y ordenado jerárquicamente. Las opciones entre las unidades lingüísticas en el plano paradigmático son más determinantes que las opciones entre estructuras sintagmáticas ya que las primeras reflejan la capacidad semántica (Cabré-Llorente, 2003). Para Zimmermann (2008), el hecho de que el lenguaje sea concebido como un recurso, un sistema de opciones, excluye la posibilidad de que sea un sistema de reglas tal como ellas fueron entendidas por la Gramática Tradicional, equivalente a una estructura estática y cerrada.

La Gramática Tradicional se ocupó del inventario de las formas correctas y aisladas del sistema del que forman parte. Por su parte, la Gramática Estructural se concentró en el inventario de las formas existentes, tarea que se convirtió en un fin en sí mismo, congruente con su hipótesis central y carácter de teoría metodológica. En la Generativa, el inventario y la descripción están al servicio de la explicación generativa. De acuerdo con lo antes descrito, el Estructuralismo y la Sistemico-Funcional guardan puntos en común, especialmente en lo atinente al principio metodológico estructural. Pero también el segundo enfoque se relaciona con el Generativismo, fundamentalmente en el carácter transversal y en la superación del descriptivismo para arribar a una explicación generativo-funcional; es decir, el inventario y la descripción están al servicio de una explicación funcional, hecho que se encuentra relacionado con su carácter 'transferencial', rasgo que he atribuido a la Gramática Significativa como Herramienta en el capítulo III.2.1 y que en próximos apartados desarrollaré con mayor precisión.

4) LA GRAMÁTICA Y SUS ENFOQUES

ACERCA DEL DOMINIO GRAMATICAL

1) Punto de partida

En este capítulo abordo las diferentes delimitaciones de gramática por parte de diferentes enfoques gramaticales; seguidamente contrasto los niveles, partes o módulos que formula cada línea, para cerrar con la elaboración de una conceptualización de gramática y sus componentes, todo ello congruente con el objeto de estudio, la Gramática Significativa como Herramienta.

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

En el trabajo he seleccionado especialmente fuentes primarias de las teorías Estructural, Generativa y Sistémico-Funcional, complementadas con analistas críticos y descriptivos de tales enfoques. Así, he consultado fuentes primarias correspondientes a Saussure (1961), Bloomfield (1964), Chomsky (1957, 1977, 1988, 1992, 1999, 2002), Halliday (1975, 1982), Halliday-Hassan (1982), Halliday-Matthiessen (2004, 1999), Hjelmslev (1976), Matthiessen-Halliday (1997). En cuanto a las complementarias, sobresalen Alarcos Llorach (1969), Bosque (1991), Bronckart (1980), Cerdá (1983), Coseriu (1987), Crystal (1994), Fernández Pérez (1999), Demonte (1991), Di Tullio (2011), Fernández Lagunilla-Anula Rebollo (1995), Fernández Pérez (1999), Givon (1995), Hernanz-Brucart (1987), Hockett (1971), Kovacci (1977, 1986), Lepschy (1971), Lyons (1974, 1985, 1986, 1993), Matus (1992), Newmeyer (1980), Otero (1075), Robins (1971), Sadighi-Bavali (2008), Sells (1989), Szemerényi (1979), Wodak y Meyer (2003).

2. La gramática y sus componentes

En general, la gramática puede ser entendida como la disciplina lingüística que estudia el significado de las estructuras, funciones y categorías de una lengua -básicamente su morfología y su sintaxis-; es una ciencia fundamentalmente descriptiva, especialmente en el Estructuralismo. Se trata, en este caso, de la gramática del español, elaborada para el conocimiento metalingüístico de los hablantes nativos. Sin embargo, a lo largo de su historia, tanto su conceptualización, alcance y criterios que los gramáticos han expuesto para la descripción, implícita o explícitamente, han diferido entre sí en muchos aspectos (Lyons, 1993). Las diferencias se profundizan al pasar a otros marcos teóricos, como el Generativo, con objetivos, perspectivas y métodos muy diversos a los de los funcionalistas o el funcional-comunicativo, que trabaja la sintaxis como un nivel inferior dentro del significado pragmático de la oración. De allí la necesidad de examinar las nociones de gramática y sus componentes a fin de, tras un estudio crítico, tomar posición respecto de su consideración para la enseñanza.

En primer lugar, puedo hacer referencia a diferentes alcances del término gramática, como lo evidencian las formulaciones de Halliday-Matthiessen, Bosque y Kovacci. *“La gramática es uno de los subsistemas de una lengua, más concretamente, es el sistema de las expresiones de un idioma...”* (Halliday-Matthiessen, 2004: i), diferente del estudio y de los distintos modelos teóricos que la abordan. La gramática como fenómeno de estudio es interpretable en función de las distintas teorías. También Bosque (1991), reflexionando acerca de las gramáticas necesarias para una didáctica de la lengua, distingue:

- Planteo metateórico y científico o la teoría sobre la gramática. En el nivel científico, se formulan reglas, hipótesis y postulados sobre el funcionamiento de un sistema lingüístico que permite construir un paradigma dentro del cual los hechos de la lengua pueden ser explicados científicamente. Esta gramática está destinada a los lingüistas
- La descripción gramatical de los hechos de lengua para su sistematización; destinada a los docentes.

- La gramática de una lengua como un saber que hace el hablante y una actividad que lleva a cabo para producir mensajes con sentido. Se trata de la capacidad para construir secuencias con sentido. (Bosque, 1991: 34).

Kovacci (1996) discute diferentes alcances del término gramática: como estructura inmanente de una lengua (121) de carácter físico o mental; como descripción de ese objeto, es metalenguaje de primer grado; y como sistema descriptivo de cada teoría, es un metalenguaje de segundo grado. La autora señala que, en sentido estricto, alcanza a la Morfosintaxis; sin embargo, en sentido amplio incluye Fonética, Fonología, Morfología, Sintaxis y Semántica, como fenómenos de estructura y de habla ya que “... la relación entre el significado y la expresión (fónica o gráfica) no es directa, está mediatizada...” (1996: 121), en concordancia con lo que sostiene Halliday-Matthiessen (2004).

2.1. *Lingüística y Gramática. El lugar de la gramática en la Lingüística*

Como expresé anteriormente, Lyons (1993) ubica a la gramática como una parte de la Microlingüística, que se ocupa de la estructura de los elementos lingüísticos (1993:31). Las diferentes partes se delimitan en función de las unidades. El componente o nivel corresponde a la naturaleza del objeto de estudio. De este modo, los componentes sonoro, gramatical y de significado dan lugar, según diferentes tendencias, a la Microlingüística según Lyons (1985). Los componentes se subdividen en estratos (Lamb, citado por Kovacci, 1977) o niveles (Benveniste, 1978). No hay acuerdo acerca de las diferentes denominaciones de los componentes y niveles, y su inclusión, primero en la Lingüística y luego en la gramática. Se pueden distinguir, entonces siguiendo a Crystal (1994:83), diferentes modelos:

Nivel	Componentes
Dos niveles	Forma y significado.
Tres niveles	Pronunciación, gramática (sintaxis) y significado (semántica).
Cuatro niveles	Pronunciación (fonética y fonología), gramática y significado (semántica).
Cinco niveles	Sustancia (fonética); forma (fonología, gramática y léxico);

	contexto (semántica) y situación extralingüística.
Seis niveles	Medio de transmisión (fonética y fonología), gramática (morfología y sintaxis) y significado o semántica (léxico y discurso).

Por su parte, Lamb (citado por Kovacci, 1977) propone la Gramática Estratificacional en la que se subraya que la relación entre sonidos y significados en una lengua es compleja y que sólo puede resolverse por la identificación de los diferentes estratos, reconocidos empíricamente. Para el español establece seis estratos, distribuidos en tres componentes mayores: 1) semológico (hipersemémico y semémico); 2) gramatical (sintáctico, morfológico); y 3) fonológico (fonémico, fonético). El lenguaje es así un sistema complejo que presenta diferentes niveles ordenados jerárquicamente e interrelacionados y la gramática sólo contiene información morfológica y sintáctica. El componente gramatical pertenece al plano del contenido y sus estratos se distinguen por sus unidades y por las reglas de combinación de cada uno.

2.2. Componentes de la Gramática

Brevemente caracterizaré los componentes de la Gramática: Morfología, Sintaxis, Léxico y Semántica. La división tradicional ha subdividido la Gramática en *Morfología*, delimitada como el estudio de las formas de las palabras que se ocupa de la descripción de las reglas que rigen la estructura interna de las palabras (Lyons, 1985). Por otra parte, la *Sintaxis* tiene a su cargo el estudio de las combinaciones de palabras en frases. Es la parte de la gramática que regula la ordenación conjunta de los elementos, considerando las relaciones funcionales que entablan entre ellos. Vale destacar que en las tendencias más actuales se ha tendido a la inclusión de Léxico y Semántica en el dominio gramatical.

De modo general, la **Morfología** se ocupa del inventario de morfemas de una lengua, la formación de las palabras y el estudio de las categorías gramaticales -como caso, género, número, tiempo, aspecto, modo, voz-. En la Gramática Tradicional, Morfología es el estudio de las formas, de las alteraciones formales de las palabras y de las formas de flexión (conjugación y declinación) y de las clases de palabras (sustantivo, adjetivo, verbo, etc.). Según Mathesius (1980), es el estudio de la estructura, función y distribución de los morfemas, el análisis de la estructura interna de las palabras y el sistema de las categorías gramaticales. El estrato morfológico, cuyo objeto de estudio es

la Morfología, corresponde a las unidades que se combinan para formar palabras que pueden dividirse en cadenas relacionadas, con significado (Lamb, citado por Kovacci, 1977).

La **Sintaxis** tiene a su cargo el estudio de las combinaciones de palabras en frases. Es la parte de la gramática que regula la ordenación conjunta de los elementos, teniendo en cuenta las relaciones funcionales que entablan entre ellos. Se refiere al estudio de las relaciones entre las unidades (morfemas o grupos que funcionan como morfemas), que hacen que ellas constituyan un enunciado. El estrato sintáctico es el objeto de estudio de la Sintaxis, que considera las reglas de combinación de palabras como unidades significativas o lexemas, formadas por uno o más morfemas. Más precisamente, se ocupa de los mecanismos de combinación que operan en la formación de construcciones oracionales, principios (o reglas) que impiden la formación de enunciados agramaticales. En este estrato es importante la noción de función, definida por las relaciones que palabras o lexemas contraen en el sintagma. En Sintaxis las palabras interesan como clases funcionales; es decir, para cumplir ciertas funciones. Entre estas clases de palabras figuran sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, entre otras. Resulta central también la relación entre ciertos morfemas como femenino, masculino y número, los que, al aplicarse reglas de concordancia, operan funcionalmente (Lamb, citado por Kovacci, 1977).

El **Léxico** suele ser definido por oposición a la gramática, como un campo abierto opuesto a un sistema cerrado. La nómina de los elementos que componen el Léxico es teóricamente ilimitada, en tanto que la gramática está constituida por un conjunto de pequeños sistemas en cuyo interior se oponen unos pocos términos: en el sistema del número, un singular, un plural y eventualmente un dual, por ejemplo (Lyons, 1985). La nómina abierta del léxico se enriquece de manera constante para responder a nuevas necesidades. En cambio, un sistema gramatical es cerrado, no penetran en él con facilidad nuevos elementos. Los elementos léxicos poseen una función significativa, como los elementos gramaticales, pero la significación no es del mismo tipo en ambos casos. Algunos definen la gramática como el dominio de lo general y el léxico como el dominio de lo particular, oposición con un valor relativo. Una característica propia de los elementos léxicos es su función de designación o de denominación (Lyons, 1993); es decir, el hecho de aplicarse a entidades de la

experiencia que no tienen existencia independientemente de su expresión en la lengua y que no se presentan de idéntica manera en los léxicos de las diferentes lenguas. La cuestión de que lo fundamental de las significaciones se encuentre en los elementos léxicos da al vocabulario una particular importancia. Las características gramaticales que se añaden a las bases léxicas pueden, en el límite, desaparecer sin hacer ininteligible el mensaje. El aspecto inverso –la gramática sin el léxico– es inconcebible.

En cuanto a la **Semántica**, sin ingresar en las discusiones teóricas que suscita, ella es el estudio del significado en el lenguaje. El problema es qué es el significado, ya que el término puede tener diferentes valores como a) como “querer decir”; b) como "tener la intención de manifestar"; c) como "ser equivalente a". (Lyons, 1985, 1993)

Para Bréal (1911), la Semántica se ocupa del conjunto de leyes que regulan transformaciones del sentido y la elección de expresiones nuevas. Lyons (1993) alude al nivel o aspecto del análisis donde se estudian relaciones entre unidades lingüísticas con los objetos o procesos que representan, haciendo mención a la semántica referencial. En tal sentido, implica el abordaje de cómo las secuencias lingüísticas se refieren al mundo comunicable. También aparece como el estudio empírico del significado o del contenido de significados los lingüísticos y sus combinaciones, y como el módulo de la Lingüística que estudia los recursos léxicos en el sistema.

La Semántica es el nivel o módulo de la Lingüística en el que se estudian los recursos léxicos disponibles en un sistema. Así, estudia cómo los hablantes organizan la información en secuencias lingüísticas y los mecanismos de decodificación e inferencia que usan los receptores para actualizar la información que está explícita e implícita en esas secuencias (Núñez del tesó, 1996).

3) Gramática y sus componentes en los diferentes enfoques

3.1) Enfoque Tradicional

Basadas en Lyons (1985), realizaré una presentación somera puesto que la Gramática Tradicional (GT) es extensa por su desarrollo temporal y han desaparecido fuentes. Surgida en Grecia en el siglo V A.C., fue concebida como una parte de la Filosofía, que abordaba una problemática general sobre la naturaleza y el mundo.

En el enfoque tradicional, la gramática ha sido definida como el “*arte de escribir*”, “*estudio completo del lenguaje*”, “*estudio de la flexión y la sintaxis*”, entendiéndose por flexión el análisis de la estructura interna de la palabra; y por sintaxis, el estudio de la combinación de los signos. Es posible entender también por gramática un manual o libro que describe las construcciones de una lengua o establece normativamente como válidas determinadas formas de uso (Lyons, 1985).

El enfoque tuvo como nota distintiva la exaltación de la lengua escrita, más precisamente literaria: el análisis de los textos clásicos tenía como fin evitar la corrupción a que podía llevar la lengua hablada por los ignorantes; así, la lengua escrita fue su único objeto de estudio, a punto tal que algunas definiciones destacan la gramática como el arte de la escritura, bajo la suposición de que el lenguaje escrito es puro y que todo cambio en el sistema lingüístico implica la degeneración del sistema ideal, presente en la escritura.

La Gramática Tradicional también recibió el nombre de Gramática Normativa o prescriptiva por ocuparse de establecer reglas y normas que determinan las formas correctas en el uso. Esta línea tradicional además mantuvo fuertes lazos con la lógica en virtud de su vinculación con las categorías aristotélicas²⁵.

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

La Gramática Tradicional medieval constituye una teoría filosófica de las partes del discurso. Es especulativa en la medida en que la lengua refleja la realidad por su carácter de ‘espejo’. Por otro lado, Bacon (citado por Lyons, 1985) establece como principios de la Gramática Tradicional, primero, que la gramática es sustancialmente igual en todas las lenguas, aunque puedan variar accidentalmente; segundo, si no se puede hablar otra lengua, es por las palabras y sus formas, que son hechos accidentales

²⁵ También recibió la denominación de lógica la tendencia instaurada en el siglo XX, no tradicional, basada en la lógica formal.

a la gramática. Todas las lenguas tienen palabras para los mismos conceptos y representan las mismas partes del discurso y categorías gramaticales.

Durante el Renacimiento el estudio se concentró en las lenguas vulgares aunque sin negar la universalidad de los escolásticos. En este período se da la gramática especulativa con la escuela de Port Royal, que sostiene que el lenguaje es producto de la razón, por lo que las diferentes lenguas son variantes de un mismo sistema lógico racional más general, en una perspectiva esencialmente nocional. Parte del supuesto de que existen categorías universales extralingüísticas independientes de los hechos más o menos accidentales.

La Gramática Tradicional fue objeto de críticas y reivindicaciones. Newmeyer (1980) destaca el hecho de que se trata de una gramática preestructural, antigua gramática escolar que dependía de la lógica aristotélica y también de posiciones psicologistas en el tratamiento de la palabra y el análisis de las formas según el esquema sujeto/predicado. Además, es una gramática unida a la filosofía, la literatura, a la lengua escrita y normativa. En cuanto a las descripciones de base, sus caracterizaciones derivaban del latín, al tiempo que no delimitaban análisis sincrónico/ diacrónico y mezclaban criterios funcionales, formales, semánticos. Evidencian fuerte dependencia de la lógica tradicional y apelan a la realidad extralingüística para la determinación de las unidades lingüísticas, por lo que carece de observaciones formales y de reglas o principios para expresar hechos generales. Por otro lado, Newmeyer sostiene que la Gramática Tradicional expresa de forma incompleta, deformada y asistemática sus observaciones. Sin embargo, es reivindicada de la mano de Chomsky (Newmeyer, 1980) porque contiene información valiosa: sus intuiciones son básicamente correctas, aunque resulten insuficientes para explicar muchas regularidades.

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

ello el abordaje de nociones funcionales como *sujeto* y *complemento directo*, etc., apelando a preguntas tales como *¿Quién?* *¿Qué?*, por citar sólo alguna ilustración.

3.2) *Enfoque Estructural*

Recibe este nombre la totalidad de estudios elaborados sobre la hipótesis de que es científicamente legítimo describir el lenguaje como estructura. Se trata de una corriente posterior al idealismo en Lingüística, que enfocaba sus estudios hacia la historia de la cultura, crítica literaria o la biografía espiritual del hablante (Manoliu, 1973).

El Estructuralismo engloba diferentes tendencias como la Glosemática con Hjelmslev (1976), Escuela de Praga con Jakobson (Funcionalismo) (Bronckart, 1980) y el Descriptivismo americano con Bloomfield (1964). Aunque es posible señalar una fuerte diversidad interna en las diferentes tendencias, el punto común reside en la percepción del objeto en una relación sistemática que determina su estructura y de un conjunto de principios sobre el método general de los niveles de lengua. Es decir, comparten una visión del lenguaje como “... *conjunto de reglas para especificar la estructura gramatical...*” (Sadighi, F. – Bavali, F. 2008:14). Los estudios estructurales también recibieron la denominación de gramática descriptiva –relacionada con la lingüística sincrónica de Saussure-, al ocuparse de describir un determinado estado de lengua, sin tener en cuenta aspectos normativos o evolutivos del sistema gramatical. Se opone así a la prescripción y al carácter normativo de la Gramática Tradicional.

En cuanto a Saussure, a la gramática le corresponde el eje sincrónico de la Lingüística, como un sistema de valores coexistentes, un sistema abstracto de relaciones:

La lingüística estática o descripción de un estado de lengua se puede llamar gramática en el sentido muy preciso, y por lo demás usual, que hallamos en expresiones como «gramática del ajedrez, gramática de la Bolsa», etc., donde se trata de un objeto complejo y sistemático que pone en juego valores coexistentes. (1961: 153).

Como he referido en el capítulo III.3, Hjelmslev distingue en el lenguaje dos planos; el de la *expresión* y el del *contenido*. El primero se realiza por medios físicos o fisiológicos y el segundo se refiere a los conceptos infinitos de la mente humana (Alarcos Llorach, 1969). Respecto de la gramática, ella contiene las formas del contenido. En 1976, Hjelmslev precisa que se trata de una disciplina incluida en la

Lingüística, de orden sincrónico en la que no deben separarse la expresión y la significación: recomienda centrarse en la primera ya que ofrece el criterio para determinar si “... *una idea es o no un significado.*” (1976: 97), a fin de elaborar una gramática científica.

Otro representante del Estructuralismo, el norteamericano Bloomfield, define gramática como el conjunto de combinaciones significativas de formas (Robins, 1971). La gramática está organizada en dos dimensiones: la sintagmática y la paradigmática. Una gramática formal (vrbg. ‘estructural), se ocupa sólo de las formas que pueden ser observadas, de las funciones estructurales y de las interrelaciones de los componentes de las frases.

Respecto de la constitución de la gramática, el Estructuralismo norteamericano investiga la conformación de la palabra, grupos y frases, con exclusión de aspectos fonéticos, fonológicos y semánticos, concentrado en el esquema y organización de las unidades establecidas según criterios diferentes de los de la Fonética y Semántica (Robins, 1971). Desde una posición estructural, las dos últimas disciplinas mencionadas no forman parte de la gramática, que estudia las estructuras de distintas segmentaciones de la palabra hablada o escrita, así como la agrupación y clasificación de los elementos que se repiten en los enunciados en virtud de los lugares funcionales que ocupan y las relaciones que contraen entre ellos. Más precisamente, la gramática está constituida por el repertorio, ordenamiento y relaciones entre morfemas. Forma parte del sistema central de la Lingüística frente a otros periféricos como el fonético y semántico (Hockett, 1971).

Vale destacar que Saussure no divide Morfología y Sintaxis. En el caso de Hjelmslev, tampoco admite la división puesto que todo hecho morfológico es sintáctico al basarse en conexiones sintagmáticas. En ocasión de justificar el campo gramatical y el rechazo a la separación de Morfología y Sintaxis, el autor habla de distintas unidades, que dan lugar a distintas teorías o partes de la Lingüística:

- a) Fonemas o teoría de los fonemas, cuyas ciencias son Fonética y Fonología.
- b) Semantemas y morfemas, objeto de la gramática, que estudia los morfemas y semantemas y sus combinaciones.

- c) Palabras, que dan lugar a las teorías lexicológicas y semánticas (Hjelmslev, 1976: 105).

Es decir, el morfema es el objeto de estudio de una gramática sintagmática o Morfología, mientras que los semantemas corresponden a una gramática asociativa o Sintaxis. Más precisamente, sostiene que *“En efecto, la gramática es una disciplina unitaria: la teoría de la forma. Difiere completamente de la teoría de los sonidos. Esta división es precisamente la única que importa y en modo alguno esa otra entre morfología y sintaxis.”*(1976: 101, 102).

Para la gramática distribucional de Bloomfield, la Sintaxis es la parte esencial de la gramática que se ocupa de interrelaciones entre las palabras en frases y de los medios para analizarlas y establecerlas sistemáticamente. Si las variaciones morfológicas son diferentes en las lenguas, la clasificación sintáctica y el orden de palabras son semejantes. Para esta línea, el análisis gramatical debe centrarse en las formas y las relaciones sintácticas, sin considerar el significado nocional. Bloomfield establece una división terminante entre Morfología y Sintaxis, con exclusión de la información semántica, manteniendo el criterio de significación como operador diferencial, como auxiliar técnico para la segmentación e identificación de las unidades de cualquier nivel. Respecto de la Morfología, se trata del estudio de constituyentes que incluyen formas ligadas, mientras que la Sintaxis es el estudio de las construcciones en las que ninguno de sus constituyentes es una forma ligada. Con palabras de Szemerényi, en Bloomfield, *“... la morfología se ocupa de las construcciones de las palabras y de las partes de las palabras, mientras que la sintaxis se ocupa de las construcciones de las frases.”* (1979:185).

La vaguedad característica del enfoque tradicional, junto con la asunción de compromisos epistemológicos²⁶ como el Positivismo y el antimentalismo, determinaron que en el Estructuralismo norteamericano la información léxico-semántica fuera relegada a procedimientos heurísticos de reconocimiento y clasificación de unidades. Asimismo, en el marco de la diversidad de posiciones que se incluyen en el Estructuralismo, en cuanto a Saussure, de modo general incluye el significado como una

²⁶ Los compromisos epistemológicos de las teorías serán considerados en el próximo capítulo.

de las ‘caras’ del signo lingüístico, completado por Hjelmslev quien desagrega y puntualiza que en el plano del contenido –el significado en Saussure- le corresponde a la gramática la forma, similar al Estructuralismo norteamericano.

3.3) Enfoque Generativo

El planteo inicial del investigador norteamericano Noam Chomsky revolucionó el panorama de la Lingüística de la segunda mitad del siglo XX en el marco general de las ciencias y en el de la Lingüística en particular, ya que propuso dar el salto de la descripción a la explicación científica. Critica al empirismo del Estructuralismo dado que sostiene que los principios no se obtendrán nunca por la inducción -representada por el análisis de las locuciones-, sino por deducción. Subraya la premisa básica del estudio autónomo del lenguaje -homologado a Sintaxis en las formulaciones iniciales-, puesto que el primero no es sólo medio de comunicación (Cabré-Lorente, 2003). En los primeros modelos, propuso que el núcleo del lenguaje estaba constituido por propiedades de la Sintaxis, entendida como la capacidad del hombre para combinar y recombinar signos verbales siguiendo reglas, lo que permite crear un conjunto infinito de oraciones gramaticales. Se destaca así la primacía de la sintaxis, lo que posteriormente revisará para incluir, integrar y privilegiar la información léxica o semántica (Chomsky, 1974, 1977, 1988; Otero, 1975).

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

En este contexto, la gramática se ocupa del estudio de las construcciones lingüísticas, de la estructura inmanente de una lengua, del sistema de principios reglas en funcionamiento que subyace al uso. Se trata de un conjunto de principios, de las posibilidades de una lengua, representadas en una teoría de la gramática como modelo parcial de una teoría del lenguaje (Chomsky, 1977, 1988, 1990). Supone la descripción de la competencia lingüística de un hablante y la meta de especificar el conocimiento intuitivo del hablante. La gramática es un sistema de reglas que representa la estructura

de una lengua con adecuación observable, descriptiva y explicativa. Una gramática debe incluir, explícita e implícitamente, los elementos lingüísticos relevantes y explicar cómo se forman y son comprendidos los enunciados, cómo se construyen y qué relaciones hay entre ellos. Un investigador deberá buscar todos los enunciados posibles y buscar, en los rasgos particulares, aquellos representativos de los generales.

Las propiedades del lenguaje se especifican en la Gramática Universal (GU), una teoría cuyo objeto es la forma y el significado de las expresiones de una lengua. Es una teoría general de la estructura lingüística que busca estudiar la facultad lingüística para descubrir sistemas de principios comunes a todas las lenguas, una caracterización de la facultad lingüística genéticamente determinada (Chomsky, 1977). La facultad del lenguaje se constituye en instrumento de adquisición del lenguaje, componente innato de la mente humana que permite acceder a una lengua en interacción con la experiencia (Chomsky, 1992; Newmeyer, 1980).

En la tradición chomskiana, la gramática de una lengua es una explicación de la competencia gramatical del hablante nativo, competencia gramatical que se define como el conocimiento tácito del hablante nativo acerca de su gramática. La Gramática Universal es una teoría de la gramática o “... *un conjunto de hipótesis acerca de las gramáticas posibles o imposibles del lenguaje natural. [...] cualquier teoría debe ser restrictiva, [...] simple y posible.*” (Sadighi-Bavali, 2008: 15).

El punto de partida de esta vertiente es la suposición de la existencia de conceptos gramaticales básicos, apropiados para todas las lenguas. Las lenguas presentan coincidencias fundamentales, a pesar de las diferencias superficiales. Se trata de los universales lingüísticos, relacionados con determinada estructura de la realidad. Tales consideraciones no son exclusivas de la GG ya que se inscriben en ellas también los lingüistas de la Edad Media, el empirismo racionalista de los siglos XVII y XVIII y Hjelmslev (Lyons, 1974, 1993).

El enfoque Generativo distingue Competencia y Actuación, caracterizando a la primera como equivalente al conocimiento de la gramática, que es un sistema de reglas que generan el conjunto de oraciones de una lengua. Es una Gramática Generativa porque cualquier oración resulta de aplicar en un orden, alguna de las reglas del sistema (Hernanz-Brucart, 1987). Más precisamente, Chomsky la define como “... *una*

descripción de la competencia intrínseca del hablante oyente (1965: 4). Ratford la delimita como “... una gramática que incorpore un conjunto explícitamente formulado de reglas sintácticas, morfológicas y fonológicas que especifican cómo se forma, interpreta y pronuncia un conjunto dado de oraciones, se dice que genera este conjunto de oraciones.” (Ratford, citado por Fernández Lagunilla-Anula Rebollo, 1995: 32).

En la Generativa, las partes de la Lingüística quedan subsumidas en la gramática, que consta de componentes o niveles relativamente autónomos, a pesar de que constituye un sistema altamente integrado. El modelo de gramática mental se articula a través de tres ideas fundamentales que la Teoría de Principios y Parámetros hereda de la Teoría Estándar y que se mantendrá en el Programa Minimalista.

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

En lo que se refiere al modelo de la gramática, se puede decir que está compuesta por dos componentes, *Lengua I* (lengua interiorizada) y *sistemas de actuación* (Fernández Lagunilla- Anula Rebollo, 1995).

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

Cabe destacar que, dentro de esta teoría, el léxico cumple un papel de suma importancia: en el lexicon se hallan las piezas léxicas que incluyen información acerca de todos aquellos aspectos que la caracterizan (Hernanz-Brucart, 1987).

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

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

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

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

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

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

-Teoría del ligamiento: se plantean las relaciones referenciales en el ámbito que le proporciona rección (Chomsky, 1988; Demonte, 1991; Sells, 1989).

En 2002, Chomsky, en el artículo publicado junto con Hauser y Fitch, distingue la facultad del lenguaje en sentido amplio o general (FLB) y en sentido restringido (FLN). El primero “... incluye un sistema sensorio motriz, un sistema conceptual-intencional y mecanismos computacionales para la recursividad, que provee la capacidad para generar un rango infinito de expresiones a partir de un conjunto finito de elementos.” (2002:1569). En cuanto a FLN, que forma parte de FLB, sólo incluye la recursividad, propiedad que sólo está presente en el lenguaje humano. Tal sistema lingüístico computacional abstracto (sintaxis) es autónomo de los otros sistemas con los cuales interactúa. Más precisamente, los autores formulan la hipótesis del vínculo entre los diferentes sistemas y entre FLB y FLN en los siguientes términos: “FLN es un sistema computacional (estricta sintaxis) que genera representaciones internas y las asigna en la interfaz sensorio-motriz por medio del sistema fonológico y en la interfaz conceptual-intencional por medio del sistema semántico (formal).” (2002: 1571).

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

3.4) Enfoque funcional

Seguidamente desarrollaré el Funcionalismo en la versión de Halliday (1975, 1982), Halliday-Hassan (1985), Halliday-Matthiessen (1999, 2004) y Matthiessen-Halliday (1997). Se trata de los aportes de la Lingüística Sistemico-Funcional (LSF), desde donde consideran el lenguaje como un recurso para interpretar y construir significados en contextos sociales, a través de una gramática significativamente relevante.

El Funcionalismo se orienta a un estudio que subordina la abstracción y la formalización a fin de dar cuenta del lenguaje en uso y el papel de los factores comunicativos y sociales en su estructuración. Es decir, si el Formalismo estudia el objeto lingüístico como forma de conocimiento, el Funcionalismo lo explora como forma de comunicación (Givón, 1995). Todos los elementos del lenguaje que permiten la comunicación son elementos funcionales o pertinentes, lo que equivale a decir que son adecuados para la función de la comunicación (Butler, 1999). El punto de partida o axioma es concebir el lenguaje como actividad significativa, que habilita a extender el tratamiento del significado a otros niveles del análisis lingüístico como el gramatical. Sostienen el principio de que el significado es la función de un elemento lingüístico en su contexto (Halliday, 1975; Matus, 1992). Distinguen también el significado gramatical, surgido de la relación de un elemento con otro, del significado semántico, según el cual la relación se establece entre el signo, el mundo exterior y el contexto situacional. Al contrario del Generativismo, la lengua no es un reflejo del pensamiento

sino un modo de acción, bajo el supuesto de que los factores extralingüísticos conducen el proceso de estructuración del lenguaje en todos los niveles, por lo que deben considerarse a la hora de describir y explicar nociones gramaticales. Pero es muy importante destacarlo, de ninguna manera se abandona la perspectiva de la estructura lingüística, sino que es reformulada la mirada 'gramatical' en términos de una bidireccionalidad, según sostengo: desde lo gramatical a lo discursivo y desde lo discursivo a lo gramatical. Si para la Generativa la noción central es la de competencia, su opuesto será para la línea funcional: la actuación, ámbito donde se produce la adquisición del lenguaje y se actualiza la gramática (Givón, 1995). En ella, la estructura lingüística se ajusta a nuevas funciones y a nuevas significaciones.

Halliday (1982) sostiene que el 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. El lenguaje 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-Hassan, 1982; Halliday-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 sistémica funcional es una teoría del significado como elección, como una red de opciones interconectadas. (Halliday-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 lengua²⁷.

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. Ilustro en un cuadro las diferencias formuladas por Halliday-Matthiessen entre la Gramática Tradicional, en el que también están incluidos el Estructuralismo, el Generativismo y la Funcional:

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

Se opone también el Funcionalismo a otros enfoques por la equivalencia entre Gramática y Léxico-Gramática frente a otros enfoques que se concentran en la Morfología y la Sintaxis (1997: 42). La Gramática Funcional es una gramática de opciones, no de cadenas, con énfasis en la organización paradigmática antes que sintagmática. Halliday-Matthiessen hablan de una gramática sistémica como un tipo de gramática funcional que sostiene que los significados están semánticamente motivados,

²⁷ Vale destacar que algunos postulados del Funcionalismo han sido la base de tendencias contemporáneas como la Lingüística Crítica y el Análisis Crítico del Discurso, que sostienen que resulta fundamental estudiar los dispositivos de la gramática sistemática (Wodak- Meyer, 2003).

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).

Como he mencionado anteriormente, en el Funcionalismo, el lenguaje es un recurso, una red de subsistemas de opciones para la construcción e interpretación de significados. Es un sistema complejo que posee la propiedad formal de estar estratificado en niveles, estratos o subsistemas funcionales que mantienen entre sí una relación jerárquica y constitutiva. El modelo consta de contexto, que es un elemento central y se ubica en un nivel superior.

Contexto

Estrato 1: estrato semántico: sistema de significados.

Estrato 2: Léxico-gramatical: sistema e expresión.

Estrato 3: Fonológico: sistema de sonido.

En consecuencia, el contexto integra el modelo funcional para describir el lenguaje, y el sistema lingüístico estratificado está incrustado en el contexto. Por su parte, el estrato semántico es la interfaz del lenguaje con el mundo extralingüístico. Hay una jerarquización entre estratos: el superior es el semántico; el inferior, el fonológico. Esto equivale a asignar a la semántica un lugar prioritario, lo que implica que la gramática se entiende como un recurso para construir significados (2004:31). La Semántica no sólo se refiere al significado de las palabras sino que constituye todo el sistema de significados de una lengua, expresado tanto por la gramática como por el vocabulario (Halliday-Matthiessen, 2004: XVI).

Como ya he señalado, la noción de sistema permite representar el lenguaje como un 'recurso', aunque otras opciones concretadas constituyen una determinada estructura y organizan un texto adecuado a la situación. Los significados ideativos, interpersonal y textual se realizan a través de opciones que ofrece el estrato léxico-gramatical y se proyectan en la cláusula, que es la unidad básica de la GFS. La unidad de análisis es la cláusula más que la oración y en ella se combinan tres tipos de significados que remiten

a las metafunciones interpersonal, ideacional y textual o temática. En el nivel de la cláusula se presentan tres estructuras derivadas de las tres metafunciones:

- Estructura de transitividad, que expresa el significado ideativo. Observo que, a fin de evitar la superposición con la noción ‘tradicional’ de transitividad, sería conveniente llamarlo de predicación.
- Estructura de modo, para expresar el significado interpersonal.
- Estructura temática, que supone el modo de organización del texto como mensaje.

Las tres estructuras están constituidas por tres conjuntos de opciones que determinan la configuración estructural de la frase. (Halliday- Mathiessen, 2004).

Desde la Gramática Sistémico-Funcional sostienen que la gramática no es autónoma ni desde el punto de vista externo (contexto) ni interno: ella evolucionó a partir de la división en dos estratos, su contenido llano, como se observa en otras especies. Así, no hay sintaxis autónoma sino que está ligada materialmente a la semántica. La gramática, planteada en términos funcionales, se relaciona externamente con el contexto e internamente con la semántica. Concebir la gramática como recurso para construir significados implica una relación circular entre significado y forma gramatical, ya que los significados se construyen y se realizan por medio de la primera. Asimismo, los significados sólo son accesibles por medio de la gramática, que tiene el rol interno de crear significados²⁸.

4. Propuesta

A lo largo de la tradición de los estudios lingüísticos siempre han sido identificados lenguaje y gramática, a punto tal de que se habla de gramática Tradicional, que engloba a un conjunto de autores a lo largo de un extenso período temporal, que abordan problemas gramaticales y lingüísticos. Lo mismo ocurre con la Lingüística

²⁸ Ver pág. 15 de esta tesis.

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

Los distintos enfoques gramaticales estudiados adoptan, en consecuencia posiciones que resaltan la **centralidad** de la gramática respecto de la Lingüística, representada por la Gramática Tradicional, Estructuralismo, Generativismo y Sistémico-Funcional. Asimismo, es relevante el carácter autosuficiente de la gramática –‘*sui generis*’, Hjelmslev (1971:15)-; implica esto una visión autónoma del objeto en el Estructuralismo; tal concepción se ve reflejada también en el Generativismo y en la Sistémico-Funcional, aunque ese objeto autónomo entra en relación con otras esferas o campos, como la Psicología en el caso del primer enfoque, y la Sociología en el segundo.

A la vez que objeto autónomo, en el Generativismo se destaca el carácter trascendente de la gramática en la medida en que ella forma parte de las propiedades de la mente-cerebro de la especie humana. Para la Sistémico-Funcional, la gramática, en tanto formas que se emparejan con significados que circulan, es constitutiva de los discursos por un lado, y de la construcción de los significados sociales, por el otro. En síntesis, es un dominio que entra en relación con otras dimensiones, como la socio-cultural (Funcionalismo), biológica (Generativismo) e histórico-social (Tradicional).

De este modo, sostengo que la gramática es **constituyente** del lenguaje en tanto ella contiene unidades significativas formales, funcionales y léxicas *en relación*, y de

los usos lingüísticos en general y de los discursos en particular²⁹. Asimismo, la gramática no es sólo **entidad constituyente** sino que en ella misma es posible encontrar unidades significativas formales, funcionales y léxico-semánticas, lo que la hace, al mismo tiempo, entidad **constituida**.

A la reflexión o a la consideración de la gramática como constituyente sólo se accede si se la toma en su condición de entidad constituida, inmanente y per se. En el lenguaje confluyen diferentes dimensiones como la biológica, social, cultural y simbólica (Fernández Pérez, 1999) y el dominio gramatical es el aspecto constitutivo, conformado por información morfológica, sintáctica y léxico-semántica, con unidades relacionadas en cada estrato, entre estratos, todos ellos vinculados –en una relación causal o consecutiva- con las dimensiones arriba mencionadas. Ahora bien, la permanente interrelación del lenguaje con fenómenos extralingüísticos es permitida por la existencia previa, como condición necesaria y suficiente, de entidades morfo-sintáctico-léxico-semánticas que se caracterizan por su naturaleza autosuficiente y regular, por sus posibilidades combinatorias y por su capacidad relacional: entre las unidades de un estrato, entre unidades de diferentes estratos lingüísticos y con unidades extralingüísticas o información correspondiente a otras dimensiones como cultural, social, cultural o biológica.

Desde la perspectiva de gramática que asumo, ella no se restringe sólo a la morfosintaxis sino que comprende distintos aspectos de la lengua como morfología, sintaxis y el componente léxico-semántico que, más que un nivel propio, atraviesa los demás niveles, interrelacionándose todos ellos en diferentes grados como fenómenos estructurales, así como en los hechos de habla, en los textos o discursos (Kovacci, 1986). Por lo tanto, los dispositivos gramaticales conforman, no sólo la base para la constitución del sistema, sino también para su uso por parte de los hablantes. Esto es, la Perspectiva Comunicacional seleccionada determina que el dominio gramatical contenga información morfológica, sintáctica, léxico y semántica. La inclusión de la

²⁹ Anoto que el hecho de que tanto Saussure y Chomsky ubiquen en segundo plano el habla o la actuación respecto del sistema –computacional- en términos de prioridad teórica, no significa que no sea considerada la relación entre uso y sistema. Esto es, las propuestas se basan, entre otras, en la oposición *lengua/habla* y *competencia/actuación*, lo que supone que tienen en cuenta el uso en general, aunque sea para asignarle un lugar subordinado en el estudio científico o teórico,

última en la Gramática Significativa se vincula con la consideración de que la naturaleza fundamental del lenguaje es esencialmente semántica, al tiempo que la mayoría de sus dimensiones tiene como punto de llegada el contenido, a pesar de que se trate de una de las temáticas más complejas y más ausente en los programas de estudio que se centran en el lenguaje.

La posición sustentada tiene que ver con que el lenguaje está conformado por unidades mínimas, cuya combinatoria, desde los niveles más someros a los más complejos, va incrementando sus posibilidades de “regulación”. Esto es, si bien los hablantes estamos constreñidos a cierta organización fonética, fonológica, morfológica, ya en el plano de la sintaxis, tomando como resultado la oración, no hay una única manera de regulación en el campo de la frase. Lo mismo ocurre con la semántica, discurso y texto: se cuenta con mayor margen de opciones. Y aquí el lenguaje se ofrece como un sistema reglado de opciones (Halliday- Matthiessen, 2004), las que también están reguladas. Esto determina la necesidad de conocer esas reglas y sus opciones, ese sistema de reglas mínimas. El lenguaje, frente a sus múltiples manifestaciones y empleos –literatura, comunicación, manipulación, interacción en general-, se sostiene sobre unidades del dominio gramatical que son de estricta naturaleza lingüística, que no pueden ser dejados de lado a la hora de un abordaje lingüístico. Postulo, así, la necesidad de considerar la naturaleza y funcionamiento elemental del lenguaje desde unidades pertenecientes al dominio gramatical y sus componentes morfológicos, sintácticos y léxico-semántico. Él es heterogéneo en sus dimensiones y en sus marcos, pero es estrictamente homogéneo en su naturaleza-dominio.

Desde las líneas gramaticales, en la enseñanza y fuera de ella, se han opuesto la comunicación y el sistema. Desde mi posición, anticipo que la propuesta de un trabajo analítico de las formas lingüísticas tiene el fin de hacer consciente la propiedad definitoria de la gramática –y del lenguaje- como recurso de opciones, cuyas elecciones obedecen a razones cognitivas, sociales e ideológicas, entre otras. Es decir, se trata de tomar la gramática cuyo dominio conduce a considerar el discurso como un resultado - sintagmática- producto de las posibilidades del sistema –paradigmática-. En este marco, Halliday-Matthiessen (2004) explícitamente reivindican la naturaleza paradigmática, frente a oposiciones tales como sintagmática / paradigmática, resultado/proceso, uso/sistema, discurso/sistema. Se trata de una complementación entre paradigmática y

sintagmática o gramática en el sistema y en el discurso, con lo que oposición se torna complementaria.

5) EVALUACIÓN DE TEORÍAS GRAMATICALES para la educación lingüística

1) *Punto de partida*

En el capítulo evalúo teorías rivales en el marco de una Gramática Significativa para la educación lingüística, lo que conduce a examinar los criterios que operan desde la Epistemología para las teorías gramaticales, sobre el supuesto de que la evaluación de una/s teoría/s en la instancia educativa requiere de la inclusión del parámetro de valor de transferencia, medido, entre otros, por la **‘integralidad’ o universo de aspectos** que considera. Será pertinente, en consecuencia, que una gramática ‘para la enseñanza’ examine 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 el capítulo siguiente, el 6, analizaré la posibilidad de transferencia a través de la ilustración del modo de funcionamiento de los modelos gramaticales en un corpus ad-hoc, a través del cual procuro realizar una ejemplificación crucial que daría cuenta de fortalezas y debilidades de los modelos.

Asimismo, creo que este estudio comparativo de los diferentes aportes y limitaciones de cada una de las teorías intenta llenar un vacío conceptual en el sentido de que son frecuentes las comparaciones entre el Estructuralismo y el Generativismo, especialmente las críticas del segundo sobre el primero; y entre representantes de la GG y la Sistémico-Funcional; sin embargo, no he hallado materiales que confronten los tres modelos.

Para la evaluación de las teorías gramaticales, considero los aportes establecidos por Kuhn (1975) y Padrón ((2004)³⁰, complementados con Chalmers (1988), Bunge (1983, 1985), Klimovsky (1994) y Mardones (1991).

El criterio universal que sostiene Kuhn es el de la capacidad de resolver problemas.

³⁰ El autor sigue a Bunge (1985), Campbell (1992) y Apresjan (1975) para el establecimiento de criterios de la evaluación de las teorías.

Entre las más útiles se encontrarán la precisión en la predicción, particularmente en la predicción cuantitativa; el equilibrio entre temas esotéricos y cotidianos, y el número de diferentes problemas resueltos. Menos útiles serían [...] valores tales como simplicidad, dimensiones y compatibilidad con otras especialidades [...] Las teorías científicas posteriores son mejores que las anteriores para resolver enigmas en los medios a menudo totalmente distintos a los que se aplican. Tal no es una posición relativista, y muestra el sentido en el cual sí soy un convencido creyente en el progreso científico. (1975: 312).

Vale destacar que combino los criterios de Kuhn y Padrón a fin de ofrecer un análisis más exhaustivo. En el caso de que los parámetros se repitieran, he optado por uno de ellos. Así, a manera de anticipo, los seleccionados son: *tipo de investigación, tipo de explicación, función, nivel de elaboración y abstracción y relevancia de las teorías, número de problemas resueltos, exactitud en la predicción, formalización y compatibilidad*. Un punto que deseo resaltar es que también desde la Gramática Generativa, el propio Chomsky hizo referencia a tipos de adecuación como aspectos bajo los cuales se pueden describir, confrontar y evaluar teorías rivales. Esta cuestión, ineludible para este estudio, ha sido subsumido en ocasión de indagar los tipos de investigación en términos de *descriptivas, explicativas o predictivas*. Destaco, como he dicho, que esta tarea, emprendida a fin de analizar teorías gramaticales y cómo ellas pueden articularse con la enseñanza, comprende y considera muy especialmente la adecuación transferencial que, con adaptaciones, tomo de Widdowson y que fuera abordada en el capítulo 1 de esta tesis.

Para el examen e ilustración de las categorías epistemológicas y metodológicas tal como ellas están presentes o pueden ser inferidas de las teorías gramaticales analizadas, he considerado autores provenientes de los estudios gramaticales, entendiendo que las discusiones en Lingüística suelen ser metodológicas antes que epistemológicas. Un intermedio está representado por Alcaraz Varó (1990), Cabré-Lorente (2003) y López Serena (2003), que realizan una lectura epistemológico-metodológica para la Lingüística. En cuanto a los autores seleccionados, la opción se justifica en que ellos han tomados posiciones epistemológicas y metodológicas de modo explícito; tales son los casos de Bloomfield (1964, 1973); Hjelmslev (1971, 1976) Chomsky (1969, 1970, 1973, 1974, 1977 y 1988, 1999); Halliday (1975 y 1982), Halliday- Matthiessen (2004), complementado con Butler (1999). He apelado también a Lepschy (1971), Bierwisch (1983), Manoliu (1973), Newmeyer (1980, 1990), Otero (1984, 1971) y Sadighi-Bavali (2008) por los precisos estudios que realizan acerca de la Gramática Estructural y Generativa.

2. Descripción de las teorías gramaticales

2.1) Tipo de investigación

En cuanto al papel de las teorías y el tipo de investigación, en las descriptivas las teorías tienen carácter de teorías de ‘entrada’: ellas no construyen teorías sino que las usan para definir las categorías o parámetros según los cuales describen el mundo. En las investigaciones explicativas hay teorías de entrada y, de modo obligado, teorías de salida, que constituyen el producto terminal. En las investigaciones contrastivas o evaluativas –las que evalúan teorías–, las teorías son su objeto de estudio. En las investigaciones aplicativas –las que se orientan a producir tecnologías materiales, humanas o esquemas de intervención–, las teorías son el sustrato inicial o teoría de entrada de la que derivan propuestas de acción o intervención (Padrón, 2004), razón por la que estoy evaluando teorías rivales.

De acuerdo con los parámetros indicados por Padrón en relación con las teorías que estudio, no cabe ninguna duda de que en el Estructuralismo se priorizan investigaciones descriptivas que formulan teorías en términos de categorías y parámetros. El Generativismo, por su parte, como teoría explicativa elabora una teoría de salida o terminal, en la que se basarán otros investigadores para realizar investigaciones descriptivas en las que se evalúe la pertinencia del modelo elaborado. Lo mismo ocurre con la Lingüística Sistémico-Funcional, orientada a los aspectos sociales del objeto lingüístico-gramatical.

Seguidamente detallaré las modalidades que asumen la descripción y la explicación en las teorías seleccionadas.

La descripción estructural

Recibe el nombre de Estructuralismo la totalidad de estudios elaborados sobre la hipótesis de que es científicamente legítimo describir el lenguaje como estructura (Manoliu, 1973). En general, constituye una teoría metodológica ya que indica cómo funciona y qué características tiene el objeto de estudio—como sistema o estructura—; tal rasgo determina que su nivel de investigación alcance el de la descripción, no obstante constituir el primer acercamiento científico del lenguaje y de la gramática al delimitar

su objeto de estudio y asignarle propiedades. En este apartado, más allá de los aportes de Saussure y Hjelmslev, me concentraré en los fundamentos que toma Bloomfield del empirismo y del Positivismo estricto, lo que le permite justificar la concepción de ciencia y la del objeto y, correlativamente, la del método adecuado para su abordaje sistemático.

En los materiales de Bloomfield (1964, 1973), se hace evidente que su concepción lingüística deriva de su adhesión al Positivismo, dominante en el siglo XIX; esta concepción de la ciencia se caracteriza por su monismo metodológico, seguir el modelo de las ciencias naturales, concentrado en la explicación causal en búsqueda de las leyes generales sobre la observación de hechos singulares (Mardones, 1991). El vínculo de Bloomfield con la Psicología Conductista determina que la investigación lingüística sólo deba ocuparse de hechos observables en el tiempo y el espacio, de modo idéntico por parte de los distintos observadores.

Como he anticipado, el apuntalamiento filosófico de Bloomfield es el empirismo, cuyo principio de base es que el conocimiento surge de la experiencia sobre la base de los siguientes supuestos:

- Todo aprendizaje se da por generalizaciones inductivas mediatizadas por la experiencia.
- Los hombres son pizarras blancas, sin predisposición para estructurar la adquisición del conocimiento.
- Todo enunciado científico debe relacionarse con la observación directa (Bloomfield, 1964).

El empirismo de Bloomfield también se evidencia en su concepción de que el aprendizaje de la gramática por parte del niño es producto de la aplicación de los principios inductivos elementales a los datos del habla en bruto, concepción que supone una teoría de la percepción del habla en base a señales acústicas sobre las que el oyente podría extraer los componentes gramaticales. Otro supuesto es que el cuerpo de datos y la descripción teórica deben mantener relación directa. Para este Estructuralismo, la ciencia equivale al acopio de descripciones del corpus, sin apelar al juicio de los informantes, todo ello con una meta central que es descubrir una gramática por medio de operaciones sobre un corpus.

El fisicismo implica, por parte de Bloomfield, el rechazo del mentalismo ya que los términos mentalistas pueden ser útiles en la vida cotidiana, la religión y el arte, pero no en el campo de la ciencia. En los procedimientos científicos no figuran términos mentalistas porque la descripción científica **sólo** se ocupa de:

... hechos observables en un momento y lugar y de modo idéntico para todos y cada uno de los observadores (conductismo estricto); o

sólo de hechos localizados mediante las coordenadas espacio temporales (mecanicismo); o

... solamente los enunciados y las predicciones iniciales que conduzcan a operaciones prácticas definidas (operativismo); o

... solamente términos tales que se deriven de una rígida definición de una serie de términos referidos a acontecimientos físicos (fiscicismo). (1973:34)

En cuanto al conductismo o behaviorismo, Bloomfield sostiene que no sólo es una doctrina psicológica sino que es equiparable al método científico, caracterizado el primero por realizar observaciones sobre hechos observables. En la reedición de 1973 de *Language*, Bloomfield sostiene que el lenguaje se manifiesta como una característica de la especie humana; y agrega que “... *hacer conjeturas sobre el origen del lenguaje es hacerlas sobre el origen de la especie humana.*” (1973: 22).

Blomfield coloca al mismo nivel el acto de habla y todos los demás actos, implicándolos bajo la etiqueta de actos humanos observables, entre los que distingue el lenguaje y las actividades prácticas: “... *el lingüista estudia las secuencias en las que media el lenguaje entre actos no lingüísticos.*” (1973: 26). Y continúa:

El lenguaje crea y ejemplifica un doble valor a algunas acciones humanas. Por su aspecto biofísico, el lenguaje consiste en una serie de movimientos productores de sonido, ondas sonoras resultantes y en la vibración del tímpano del que escucha. [...] El aspecto biosocial del lenguaje consiste en el hecho de que los individuos de una comunidad han sido educados para producir estos sonidos en determinadas situaciones para responder a ellas por medio de reacciones apropiadas. (1973; 26).

Bloomfield delimita los actos de habla como acontecimientos prácticos que pertenecen al mundo extracientífico. Frente a la enorme variedad de respuestas que un estímulo puede provocar, toma las contracciones musculares y secreciones glandulares. El responsable del lenguaje es el sistema nervioso, postulado que acepta porque es compatible con el empirismo: los movimientos sublinguales sustituyen a las ideas.

Metodológicamente, el estructuralismo de Bloomfield es inductivo-analítico o empírico, lo que implica la descripción de un corpus sobre el que analiza su estructura

superficial, con exclusión del contenido. La teoría gramatical subyacente radica en el problema de las técnicas de descripción o de descubrimiento. La investigación es entonces la búsqueda de problemas por inducción. Desarrolla un método de descubrimiento que consiste en la transcripción fonética y, luego de obtenido el corpus, se realizan operaciones de segmentación, identificación y clasificación según criterios distribucionales. La tarea se debe realizar en estadios sucesivos y sin mezclar niveles, siguiendo el orden desde las unidades inferiores hacia las superiores: fonológico, morfológico y sintáctico.

La tesis central del Estructuralismo en la versión de Bloomfield es que estudiar una lengua equivale a reunir un conjunto lo más variado posible de enunciados efectivamente emitidos por usuarios; es decir, la conformación del corpus. No obstante, vale destacar que no se trata de un simple inventario sino que busca regularidades en los datos obtenidos; apunta a automatizar -mecanizar- y definir un procedimiento de descubrimiento que produciría mecánicamente la descripción de un corpus. En tal sentido, el aporte fundamental es formular un método para descomponer el corpus, cuyos elementos se definen por sus relaciones en un sistema, por sus relaciones con otros elementos, especialmente sintagmáticas o distribucionales.

Los criterios explicitan, tanto la epistemología seleccionada como la concepción del objeto de estudio, el método correspondiente para su abordaje y la selección de aquello que constituirá su problema, como así también determina la exclusión del significado³¹. En esta versión, el Estructuralismo es una ciencia empírica fundada teóricamente; convierte a la lengua misma (una y todas) en objeto de una teoría sistemática y comprobable empíricamente (Bierwisch, 1983). Para la Lingüística, esto implica ordenar los elementos en clases y constituir un cálculo general de las posibles combinaciones de los elementos. Se trata no sólo de la descripción primitiva, sino de una ciencia sistemática, exacta y generalizadora que permite prever todas las combinaciones y establece las condiciones para su realización.

Chomsky (1973 y 1974) critica al Estructuralismo norteamericano y formula la Gramática Generativa sobre lo que llama limitaciones del descriptivismo, derivadas del

³¹ En el capítulo 6 volveré al papel del significado en este enfoque.

empirismo, de su dependencia con el conductismo y el positivismo. Respecto del primer aspecto, Chomsky señala que, si bien una teoría del lenguaje contiene métodos de descubrimiento que, según un cuerpo de datos de la observación, determina la gramática de una lengua, no son lo mismo una gramática de una lengua y las técnicas de descubrimiento, ya que la “... gramática de una lengua no puede deducirse mecánicamente de los datos observables...” (Cabré-Lorente, 2003: 4). Corresponde aquí diferenciar lo empírico de lo empiricista. Empírico supone acuerdo con los datos, mientras que empiricista implica aplicar y basarse en los dogmas del empirismo. Por otro lado, por el conductismo y el positivismo, Chomsky señala que en el Estructuralismo el lenguaje se reduce a una colección de acciones o formas lingüísticas emparejadas con significados. Por el positivismo, el descriptivismo se concentra en la estructura superficial, describiendo las propiedades formales mediante la segmentación y la clasificación, bajo el supuesto de que los hechos mismos bastan para justificar la estructura postulada. Según Chomsky, se trata de la lengua exteriorizada (LE), equiparada a una colección y concebida de forma independiente de las propiedades del cerebro; así, la gramática enumera los elementos de una lengua y el lingüista elige la forma de gramática que considera adecuada, por lo que no hay verdad o falsedad sino sólo adecuación descriptiva (Chomsky, 1974). Chomsky, al contrario, cree que el problema crucial en Lingüística es el de la competencia lingüística, a lo que la Lingüística Estructural dio respuestas incorrectas.

En cuanto al Estructuralismo de Hjelmslev, establece la meta de estudiar el lenguaje como totalidad autónoma y sui generis, y delimita los principios básicos del Estructuralismo. Para Hjelmslev (1971), la teoría debe ser arbitraria y apropiada, lo que implica introducir premisas de la mayor generalidad posible e independiente de cualquier dato de la experiencia. Precisa que un dato no puede reforzar la teoría misma, sino sólo a su aplicabilidad. Un dato no aplicable a la teoría será un dato ajeno a la misma. Por otra parte, la teoría sólo se puede usar para computar las posibilidades que se siguen como consecuencia de las premisas. En base a la teoría y teoremas, se construyen hipótesis que sí dependen de la comprobación factual. La teoría se basa en procedimientos por medio de los cuales se pueden descubrir coherente y exhaustivamente los objetos. En cuanto a la descripción, ella conduce al conocimiento o comprensión del objeto, realizado según el principio empírico que incluye la

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

La explicación generativa

Para el análisis de la GG, primero la ubicaré en el marco de la epistemología y metodologías adoptadas; posteriormente me referiré a los niveles de adecuación formulados por el propio Chomsky (1977).

La Gramática Generativa adopta el modelo epistemológico y metodológico del Racionalismo Crítico, representado por Popper y Lakatos. Esta escuela surge como oposición al Positivismo Lógico de principios del Siglo XX, que considera que sólo los enunciados sometidos a la lógica y a la verificación son científicos, exaltando la observación y la inducción como actividades propias de la ciencia. Popper cuestiona al Positivismo Lógico por la exigencia de verificación empírica y la aplicación de la inducción por su inconsistencia lógica. En este contexto, propone la falsación, que implica operar con hipótesis y por deducción, de modo que de la actividad científica resulta un saber hipotético, conjetural. A pesar de las discrepancias con el Positivismo Lógico, la propuesta de Popper mantiene el monismo metodológico, es decir, un único modelo para todas las ciencias, de las que la Física es modelo (Mardones, 1991). Al respecto, señala López Serena que “... *la concepción lingüística de la GGT se corresponde claramente con el modelo estándar de teoría propuesto por el Racionalismo Crítico: la teoría lingüística como teoría fuerte, en el sentido de hipotético-deductiva.* “ (2003: 212). En oposición al Positivismo, el Racionalismo Crítico presenta como nota fundamental el carácter deductivo de las teorías y la posibilidad de falsación. De modo congruente, Chomsky asume prácticas de investigación correspondientes a las ciencias naturales al concebir “... *la competencia lingüística como una realidad mental cuya investigación se inscribe en el marco de la psicología y se autoasigna –en contraposición con la naturaleza meramente taxonómica y descriptiva que atribuye a sus predecesores estructuralistas– carácter empírico, explicativo y predictivo.*” (López serena, 2003: 212). La teoría es así empírica por ser contrastable y es explicativa porque formula un principio a través del cual busca

dar cuenta de la adquisición del lenguaje, marco en el que formula hipótesis de menor nivel de generalidad de las que se derivan consecuencias observacionales que son puestas a prueba.

Por otro lado, en la Generativa pueden oponerse **descripción y explicación** y método deductivo e inductivo (Otero, 1974). En el último, por haber sólo descripción, no hay resultados verdaderamente científicos. En cuanto al método deductivo, permite construir hipótesis a través de enunciados modelísticos para dar cuenta de datos relevantes. De este modo, resulta insuficiente enumerar las cadenas de palabras admisibles -capacidad generativa débil- sino que hay que dar cuenta del software o programa genético que hace posible el crecimiento del órgano del lenguaje -capacidad generativa fuerte-.

Retomando la temática de los tipos de investigación en términos de explicación y predicción, desarrollaré conjuntamente los criterios establecidos por Chomsky (1977) para los tipos de adecuación que puede alcanzar una teoría lingüística. Estas consideraciones abordan la cuestión de la justificación de las gramáticas, que depende de la adecuación explicativa. Para Chomsky, una gramática resulta justificada si cumple con:

- Nivel de adecuación descriptiva, si describe correctamente su objeto, que es la intuición lingüística o la competencia de la lengua.
- Nivel de adecuación explicativa; es un nivel más profundo: una gramática está justificada si es un sistema descriptivamente adecuado fundamentado.

El término justificado quiere decir que la teoría lingüística con la que está asociada selecciona esta gramática entre otras. Una gramática puede estar justificada por medios internos, es decir, por la adecuación con la teoría lingüística que constituye una hipótesis explicativa sobre la forma del lenguaje como tal, que es, en síntesis, el problema de construir una teoría de la adquisición del lenguaje que dé cuenta de habilidades innatas específicas. Además, Chomsky hace referencia a que la Lingüística Moderna se ocupó, especialmente, de la gramática externa, mientras que la gramática

Tradicional y las versiones de la fonología universal de Troubetzkoy, por ejemplo, se han orientado hacia una gramática interna.

El nivel más bajo de adecuación se da cuando la gramática presenta correctamente los datos observados. Los datos son pertinentes si hay una teoría sistemática. Se trata de la **adecuación observacional**, que consiste en la selección de datos pertinentes y significativos en el marco de una teoría dada. Aplicada a la investigación en la gramática de las lenguas, consiste en elaborar una lista de lo observado, con actividades que consisten en comparar, contrastar y clasificar elementos; es un análisis externo de la actuación lingüística.

Un nivel más alto se da cuando la gramática “... *da cuenta correctamente de la intuición lingüística del hablante nativo y especifica los datos observados en función de las generalizaciones significativas que expresan las regularidades subyacentes de la lengua.*” (1977: 29). Presenta generalizaciones del sistema lingüístico o subsistemas, buscando sistematizar las regularidades que encuentra. Aquí se trabaja con hechos, mientras que en la observacional opera con datos, distinguiendo así los hechos, que se establecen por generalización y abstracción, de los datos, que nacen de la observación individual. Se trata de la **adecuación descriptiva**.

Chomsky (1974) señala que una gramática será **descriptivamente** adecuada si describe completamente la competencia intrínseca del hablante nativo idealizado, precisando que:

La descripción estructural asignada a las oraciones por la gramática, las distinciones que hace entre bien-formado y aberrante y demás, deben corresponderse, para que sea descriptivamente adecuada, a la intuición lingüística del hablante nativo [...] en una clase sustancial y significativa de casos cruciales. (1974: 25).

El nivel más alto aparece cuando la teoría gramatical está asociada a una base general para seleccionar una gramática entre otras. La teoría del lenguaje en cuestión pretende explicar la intuición lingüística del hablante nativo, busca las causas o motivos que producen lo que se manifiesta en los fenómenos lingüísticos o el origen de los mismos. Esta última tiene mayor alcance y profundidad porque tiene capacidad predictiva. **Se trata de la adecuación explicativa**. En la medida en que la teoría lingüística selecciona una gramática descriptivamente adecuada sobre la base de datos lingüísticos primarios, satisface así la **adecuación explicativa**. Es decir, la teoría explica la intuición del hablante nativo sobre “...*la base de una hipótesis empírica*

relativa a la predisposición innata del niño para configurar cierto tipo de teoría para tratar los datos que le son presentados.” (1974:26), hipótesis que puede ser refutada. Si bien explica que la adecuación explicativa es difícil de alcanzar en el estado actual de la teoría lingüística, es esencial la formulación para su progreso. Agrega también que aunque diferentes teorías pueden dar cuenta de una masa importante de datos, esto no es relevante teóricamente ya que el problema central en Lingüística es

.... descubrir un complejo de datos que diferencie estas teorías de la estructura lingüística en conflicto en el sentido de que una de estas teorías en conflicto es capaz de describir esos datos sólo con medios **ad hoc**, mientras que otras pueden explicarlo sobre la base de una hipótesis empírica sobre la forma del lenguaje. (1974: 26).

En síntesis, una gramática con adecuación observacional explica los datos primarios o el corpus, que es el “... *input del dispositivo de adquisición.*” (1977: 30), mientras que una gramática con adecuación descriptiva permite dar cuenta correctamente de las intuiciones. Se ocupa del out put del dispositivo. Por otra parte, a una teoría lingüística que propone la adecuación explicativa le interesa la estructura interna de la descriptiva, que ofrece una base fundamentada e independiente de cualquier lengua, para la selección de una gramática descriptivamente adecuada de cada lengua.

Para Chomsky, la teoría lingüística busca la adecuación explicativa con una noción que no siempre es aceptada desde las ciencias en general. Para el autor, una teoría lingüística es adecuada explicativamente: “... *si con datos lingüísticos primarios puede seleccionar una gramática adecuada descriptivamente de entre el conjunto de alternativas que tiene debiendo [...] incluir dicha teoría un procedimiento de evaluación de las gramáticas.*” (Alcaraz Varó, 1990:36). Es decir, el fin de la teoría lingüística es elaborar una gramática que explique la competencia lingüística del hablante nativo: “... *la descripción de la intuición lingüística en forma de teorías sustantivas y modelos sobre la competencia lingüística y su evaluación será una meta propia del nivel explicativo.*” (1990: 36).

Es muy importante destacar que la formulación de los objetivos de la teoría lingüística como un sistema de hipótesis sobre los rasgos generales del lenguaje humano que da cuenta de diferentes fenómenos lingüísticos, está dentro del “... *enfoque general del estudio de las capacidades humanas y de su carácter específico.*” (1977: 27). De este modo, gramática equivale a teoría del lenguaje, en la que quedan subsumidas todas

las lenguas, ya que procura identificar los aspectos comunes más que las diferencias, al contrario del Estructuralismo, que aplicaba el principio opositivo y diferencial en cada una de las lenguas.

La explicación funcional

Respecto de este enfoque, Halliday enfatiza en la relación lenguaje, hombre y sociedad, desarrollada a través de la lengua, medio por el cual se transmiten los modelos de vida y cultura. Los aspectos de la estructura social no son aprendidos sino por experiencias acumuladas de muchos hechos, en donde el lenguaje, en sus usos cotidianos, es un mediador.

En 1975 expresa que no se puede tomar el objeto lingüístico si no es en el contexto social, fundamentado en el hecho de que el lenguaje es el medio a través del cual interactúan los hombres. Sin embargo, contempla dos perspectivas posibles en y para el estudio del lenguaje:

- a. Perspectiva del lenguaje como fenómeno interorganismos: el hombre habla sólo porque hay otros organismos; siempre hablamos en un contexto, sabemos su sistema y cómo usarla. Se puede concebir el comportamiento lingüístico como un tipo de conocimiento psicosociolingüístico. El estudio del lenguaje como comportamiento se justifica en el papel que tiene la lengua en el desarrollo del hombre. Halliday sostiene que éste es miembro del grupo por el lenguaje, rasgo por el que ya no sólo es hombre biológico sino persona. Acota que el grupo no se deriva de lo biológico del individuo sino que explica la naturaleza del individuo por su participación en el grupo, comenzando la perspectiva desde el exterior hacia el interior. Considera que el ser humano, por la lengua y el contacto con la gente, es persona, lo que le permite asumir diferentes roles y adquirir una personalidad.
- b. Perspectiva como fenómeno intraorganismos, que incluye estudios del lenguaje desde el punto de vista interno del organismo y las estructuras y procesos cerebrales que lo hacen posible. Esta perspectiva se ocupa de las funciones generales (a la especie humana) del lenguaje que determinaron que el cerebro produjera un tipo de simbolismo.

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

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

- interpreta toda la experiencia; reduce los fenómenos variables del exterior e interior a un número manejable de fenómeno;
- expresa relaciones lógicas y otras creadas por el lenguaje;
- expresa la presencia del hablante en el discurso; y
- contiene y expresa tanto la referencia como el contexto; tiene carácter englobante.

2.2. Tipo de explicación

Los tipos de teorías pueden diferenciarse según la orientación explicativa, criterio fundamentado en que las explicaciones se orientan a diferentes estrategias; se puede explicar un hecho indicando qué hacen, para qué sirven, qué efectos condiciona o a partir de qué efectos viene condicionado (Padrón, 2004). Así, se distinguen:

- a) Teorías causales: la explicación se orienta a establecer la relación de causa-efecto entre dos o más variables.
- b) Teorías funcionales o teleológicas: la explicación se basa en la función que cumple un elemento dentro del sistema o en la finalidad procesal-estructural: ‘sirve para’ o ‘la función es’.
- c) Teoría probabilística o estadística: la explicación se basa en la frecuencia de ocurrencia de un hecho.
- d) Teorías intencionales: la explicación de hechos sociales se toma como acciones interpretadas por la intención del autor.
- e) Teorías disposicionales: hechos orgánicos en los que los sucesos o comportamiento se explican según propensiones o tendencias;

por ejemplo, el 85% de la población proviene de familias marginales.

- f) Teorías históricas: la explicación se orienta a establecer relaciones entre sucesos ubicados históricamente en la línea del tiempo o apunta a la explicación futura sobre un hecho precedente.
- g) Teorías generativas: explican los hechos atendiendo al proceso básico y profundo en virtud del cual dichos hechos se generan.

Respecto de este parámetro, destaco que a Hjelmslev es posible atribuirle una explicación funcional, aunque la mayoría de los autores estructuralistas son descriptivos y no explicativos. En cuanto a la Generativa, su explicación es generativa al definir su objeto como una propiedad física de la mente-cerebro de la especie humana que genera el lenguaje. Para Chomsky, (1974) la Lingüística forma parte de la Biología, señalando que se trata de un estudio realista en dos aspectos: porque implica procesos biológicos y porque subyace una noción más cercana de gramática a la de lengua en sentido común; es una lengua preteórica, una Lengua Interiorizada (LI) como conocimiento de principios, y no como una descripción de un conjunto de reglas o descripción de un constructo.

En el caso de la Sistémico-Funcional, la formulación de base radica en una explicación teleológica en la medida en que el lenguaje y la gramática son dispositivos para la interacción de la especie, en concordancia con la dimensión intraorgánica. Es decir, si bien admite una perspectiva biológica, prioriza la dimensión social del lenguaje y la gramática, siendo esta última un dispositivo abstracto para el intercambio de significados entre los miembros de la comunidad. El abordaje de los datos lingüísticos se realiza en un marco teórico más amplio, en el contexto del fenómeno de la comunicación social, en donde la explicación lingüística no procede de la Psicología sino de la Sociología en tanto trata con un objeto social y dinámico. El lenguaje está motivado social y pragmáticamente; es decir, evoluciona o se configura en respuesta a necesidades de comunicación en situaciones interactivas en contextos específicos.

2.3. Función de la teoría

Otro criterio relevante es el que distingue teorías según su función en la investigación (Padrón, 2004), de lo que resulta:

- a. Teoría de entrada o alfa teoría: las teorías son usadas como plataforma de entrada para la formulación misma del problema.

Son teorías preexistentes seleccionadas como marcos de análisis, objetivos de trabajo y desarrollo de soluciones. En las investigaciones descriptivas, estas teorías de entrada juegan un papel importante para la determinación de las categorías de análisis y criterios observacionales en general. En las investigaciones explicativas, las teorías de entrada constituyen una visión preliminar del objeto. En las investigaciones evaluativas o contrastivas, las teorías de entrada son aquellas que se someten a evaluación. En las investigaciones aplicativas, las teorías de entrada son el soporte esencial a partir del cual se proponen prototipos y aplicaciones de uso y acción.

- b. Teorías de salida u omega teorías: las teorías cumplen el papel de hallazgos o explicaciones adecuadas a un problema. Las teorías de salida sólo existen en las investigaciones explicativas que buscan producir teoría. Las teorías de salida son un producto terminal.

Según la utilidad de acuerdo con las exigencias empíricas -teóricas o metodológicas-, la teoría tiene una función más ligada a necesidades observacionales y explicativas o más ligada a necesidades operativo-procedimentales. Se distinguen:

- a) Teorías de servicio: no guardan relación directa con los hechos en estudio sino con las condiciones metodológicas del trabajo, como la teoría probabilística.
- b) Teoría sustantiva: las teorías guardan relación directa con el contenido empírico y teórico de los datos; por ejemplo, la teoría de la acción es sustantiva para explicar el discurso.

Este parámetro de función de las teorías y sus distintos tipos resulta significativo en la medida en que, además de la evaluación de las teorías, permite delimitar las relaciones entre ellas.

Respecto del carácter de teoría de entrada del Estructuralismo, ello se relaciona con su rigor metodológico proveniente del empirismo estricto, por lo que la preocupación fundamental es la descripción de las realizaciones físicas (Cabré-Lorente, 2003: 4). Así, la Lingüística Estructural se preocupó por la descripción y clasificación

científica de los datos lingüísticos, a fin de inducir de ellos principios generales. Es decir, buscaba una representación completa de cada una de las expresiones del corpus de una lengua de modo exhaustivo. Por otra parte, me interesa destacar que el Estructuralismo, por razones temporales también, constituye la teoría de entrada del Generativismo y la Sistémico-Funcional, aunque algunos de sus postulados generales hayan sido objetados. Por ejemplo, no sólo nociones como *sintagma* y *nombre*, sino también criterios y operaciones, más allá de la especificidad de las propuestas Generativa y Sistémico-Funcional, admiten una lectura que se remonta al Estructuralismo canónico norteamericano que aparece ofreciendo el sustrato de nociones teóricas y metodológicas al servicio de las otras dos.

De modo innegable, el Generativismo constituye una teoría de salida en la medida en que el modelo propuesto apunta a dar cuenta de cómo es posible la adquisición del lenguaje y qué propiedades presenta el dispositivo. Por las mismas razones, también se la puede calificar de teoría sustantiva.

En cuanto a la Sistémico-Funcional, presenta rasgos generales similares al Generativismo: es una teoría de salida en la medida en que explica el funcionamiento del lenguaje y la gramática en su dimensión social; asimismo, por precisar los detalles del modelo, es teoría sustantiva. El lenguaje como actividad significativa determina la importancia y relevancia del estudio del significado, delimitado como la función de un elemento lingüístico en su contexto. Distingue el significado gramatical, derivado de la relación de un elemento con otro. Por su parte, el significado semántico proviene de la relación entre elementos, el mundo exterior y el contexto situacional.

2.4) Nivel de elaboración

Padrón (2004) sugiere tener en cuenta el nivel de elaboración y de madurez de las teorías bajo el supuesto de que ellas no son perfectas desde el comienzo sino que van avanzando, criterio que Bunge (1985) llama *profundidad*³². Así pueden diferenciarse:

a) Teorías profundas: de mayor elaboración.

³² No todas las investigaciones están obligadas a generar teorías profundas desde el comienzo; por ejemplo, tanto Chomsky como Halliday variaron la propuesta descriptiva en versiones sucesivas.

- b) Teorías semiprofundas: de grado intermedio de crecimiento y ajuste.
- c) Teorías poco profundas; menor grado de acercamiento.

En cuanto al nivel de profundidad, las tres teorías han ido perfeccionándose en sucesivos modelos y propuestas, por las que las tres poseen un alto nivel de elaboración. De ello da cuenta la diversidad de autores que aportan al Estructuralismo y también los sucesivos modelos que han presentado la Generativa y Sistémico-Funcional.

En el caso de la Generativa, Cabré y Lorente distinguen tres etapas en la propuesta de Chomsky:

.... una primera fase de teorización (1957-1964) en la que defiende la construcción de una teoría más que los desarrollos taxonómicos [...] La segunda fase de desarrollo de la teoría estándar (1965-1979) en la que se introduce el componente semántico [...] la tercera fase (1980-1989) de máxima abstracción de las gramáticas particulares para construir la teoría de la gramática universal.... (2003: 7).

Una cuarta etapa está representada, desde 1990, por el interés de reducir los costos computacionales del modelo.

En cuanto al Funcionalismo, esta propiedad se hace evidente en la diversidad de modelos y propuestas que se reconocen como parte integrante de esta corriente, como la gramática del Papel y la Referencia de Faley y Van Valin y la propuesta de Dik, por citar algunas (Butler, 1999), a diferencia del chomskiano que se sostiene de modo monolítico, con autores que introducen ajustes.

En el caso del Funcionalismo de Halliday, siguiendo a Cabré-Lorente (2003), pueden distinguirse también diferentes períodos. a) Década del 60: desde la Gramática de Escalas y Categorías, que es un modelo de descripción lingüística para explicar qué es y cómo funciona el lenguaje, la gramática busca dar cuenta de las unidades mínimas y máximas como la oración. Las unidades están organizadas jerárquicamente en escalas y pertenecen a escalas diferentes según la posición que ocupan en el sistema, que es un conjunto de opciones para cada posición en la estructura. B) En la década del 70 formula la Gramática Sistémica, bajo el supuesto de que el lenguaje es una red de sistemas en el que las opciones se realizan de manera simultánea, en unos casos de manera independiente y desorganizada y, en otras, de modo dependiente y ordenado. Las opciones en el plano paradigmático son más importantes que las del plano sintagmático porque las primeras reflejan la capacidad semántica. El lenguaje no es un

conjunto de estructuras sino como discurso o intercambio de significados en contextos interpersonales. C) En la Década del 80, parece la Gramática Funcional que estudia las funciones del lenguaje en las estructuras oracionales. Desarrolla el funcionamiento de la gramática, que se ocupa del ensamblaje entre las opciones ofrecidas desde los componentes ideacional e interpersonal para la construcción de un mensaje mediante la función textual. Considera los mecanismos de la modalidad oracional, el orden de los constituyentes, tema y rema, selección activa pasiva, selección de complementos y circunstanciales, selección y determinación de nombre, verbo, adjetivo y adverbio, en su función gramatical y en el discurso.

2.5. Abstracción y relevancia de las teorías³³

Una característica fundamental de las teorías es su poder de abstracción ya que ellas permiten pasar de lo particular y concreto al mundo de las estructuras universales y los esquemas subyacentes. Pasar del dato singular a la idea supone una construcción, una abstracción, rasgo del que se deriva el concepto de potencia o capacidad de abarque (Padrón, 2004), propiedad indispensable para que pueda ser predictiva: una teoría 1 (T1) es más adecuada que la teoría 2 (T2) si T1 tiene más abarque. Pero no se puede exagerar la abstracción; si una teoría abarca demasiado o crece mucho en abstracción, pierde relevancia, pero si crece poco en abstracción, pierde potencia ya que una simple observación no predice nada.

Respecto de este parámetro, en las distintas versiones del Estructuralismo está presente el énfasis en la formulación de un modelo, en donde la progresión de determinados fenómenos se representa por ecuaciones. El modelo está representado en las funciones sintácticas por fórmulas, como en Harris, (1952), por ejemplo, lo que equivale a realizar un uso heurístico de los modelos para la descripción de los hechos lingüísticos. Recurrir al modelo implica postular una analogía entre el modelo y determinados aspectos del fenómeno, para abstraer sólo los elementos pertinentes (Lepschy, 1971). Según esta propiedad, lo pertinente equivale a lo general -diferente de la Lingüística Tradicional que estudiaba lo particular-. La pertinencia aparece para identificar elementos abstractos manifestados por las diferentes repeticiones de un

³³ Subsumo en esta denominación el parámetro de *sencillez* de Kuhn.

mismo enunciado, de lo que se infiere la noción de estructura. Tal procedimiento conduce al conocimiento científico que opera por la analogía entre elementos diferentes por medio de la abstracción, mecanismo que implica los conceptos de elemento, clase y pertenencia. El primer elemento se agrupa en clases; lo que permite formar clases y superclases es la **atribución de propiedades**, que consiste en establecer relaciones entre las cosas. Las propiedades son una construcción de la mente y condición básica de las teorías, la explicación y la predicción.

El Estructuralismo diseñó procedimientos y un sistema de definiciones que hizo posible describir la totalidad de las formas de una lengua, algunos de los cuales pueden hacerse extensivos a las lenguas. Por ejemplo, Hjelmslev (1971) en el capítulo III (22), sostiene que “... *toda teoría consigue su forma más simple cuando se basa únicamente en aquellas premisas que exija necesariamente su objeto.*” (1971: 22). En segundo lugar –y el orden no es menor-, la teoría implica la producción de resultados acordes con los datos empíricos y acota entre paréntesis, que pueden ser reales o presuntos. Además, la teoría tiene como exigencia metodológica el cumplimiento del principio del empirismo que establece que:

... la descripción habrá de estar libre de contradicción (ser autosuficiente), ser exhaustiva y tan simple como sea posible. La exigencia de no contradicción tiene preferencia sobre la exhaustividad. La exigencia de exhaustividad tiene preferencia sobre la de simplicidad. (1971: 23).

Continuando con Hjelmslev, formaliza una teoría universal del lenguaje y la gramática, aunque su abstracción determina que pierda relevancia. Cuando profundiza respecto de cuestiones metodológicas –1971, cap. IV, 24-, aclara que el principio empírico no debe identificarse con empirismo, que consiste en el ascenso gradual de lo particular a lo general. Refiere que en Lingüística se ha usado el método inductivo, tanto en la descripción de las distintas unidades como en el paso de los sonidos a las categorías más generales, como una progresión del componente a la clase, en un movimiento sintético. Critica a la inducción porque lleva a “... *la abstracción de conceptos que se **hipotasían** como reales...*” (1971: 24; el destacado me corresponde). De este modo, la inducción lleva a la fluctuación, no a la constante, y, por lo mismo, no puede asegurar una descripción sencilla y autoconsecuente. El procedimiento que requiere la Lingüística –y la gramática- es ir de la clase al componente, como análisis y especificación; esto es, la deducción.

Por otro lado, es posible afirmar que el Generativismo posee capacidad explicativa pero menor relevancia descriptiva al no considerar la totalidad de los fenómenos lingüístico-gramaticales ni los aspectos sociales y aquellos vinculados con el uso. En este enfoque hay datos observacionales que no son contemplados, precisamente por la meta de la teoría: la descripción y explicación de la competencia lingüística, sus propiedades y su funcionamiento en la mente. Formula hipótesis particulares acerca del conocimiento gramatical intuitivo o Gramática Universal, en un sistema de relaciones que da cuenta de la emisión de oraciones gramaticales. El dispositivo es selectivo en el sentido de que toma algunos fenómenos gramaticales pero de naturaleza universal; establece distinto tipo de información –sintáctica, léxico-semántica y morfológica– presentes en todas las lenguas. Es muy importante destacar que el último modelo de Chomsky, el minimista, se basa en la necesidad de decidir las especificaciones mínimas del diseño del modelo. Esto es, hay una permanente preocupación por ajustarse al principio epistemológico de ‘sencillez’, que puede determinar la pérdida de relevancia. Estas observaciones que realizo al modelo generativo no constituyen una crítica a la consistencia interna ya que el planteamiento del Generativismo toma otro universo de hechos, sino que deben ser interpretadas en el marco de la formulación de una Gramática Significativa para la educación lingüística.

El enfoque Sistémico-Funcional posee abstracción al diseñar un modelo lingüístico-gramatical que articula toda su teoría sobre la base de una serie de principios –funcionales– que se reiteran a lo largo de toda la descripción. Busca así la consistencia en la formulación del principio metafuncional, en las tres funciones que propone y en su resonancia en los distintos estratos. Del mismo modo, tiene relevancia al abordar el lenguaje desde su aspecto social y por ampliar el campo de los fenómenos en estudio al significado, a los usos sociales del lenguaje y a los discursos, lo que lo torna pertinente y con posibilidades de transferencia para la enseñanza.

Vinculando los enfoques Generativo y Sistémico-Funcional, el primero puso el énfasis en el fundamento biológico en su dimensión psicológica, mientras que el Funcionalismo lo hace desde el fundamento social, en las dimensiones simbólico-socio-culturales. Admitiendo la complejidad del lenguaje en naturaleza y dimensiones, en mi caso se trata de una elección justificada en la formulación de una Gramática Significativa como Herramienta para la educación: la propuesta perdería relevancia si

enfanzara en la naturaleza biológica y asignara un lugar secundario a la naturaleza social.

2.6. Número de problemas resueltos³⁴

Respecto de este parámetro, el Estructuralismo se concentró en la descripción exhaustiva y completa de las lenguas particulares, con una metodología basada en las Ciencias Naturales y en la Física como la atomización de los datos o descomposición del objeto en unidades menores, metodología de base empírica e inducciones que permiten la generalización hacia unidades de tratamiento abstractas (Cabré-Lorente, 2003: 2).

El Estructuralismo optó por la descripción de la estructura patente y manifiesta de las lenguas, con exclusión del significado. La teoría no alcanza a cubrir el problema de la adquisición del lenguaje ni el de la información semántica que es constitutiva del lenguaje. Además, si bien el Estructuralismo norteamericano, por ejemplo, es inductivo, no se ha interesado por el empleo de las estructuras delimitadas en el uso concreto, a no ser como caso ejemplar e ilustrativo de la estructura o propiedad postulada para corroborar la adecuación de las técnicas de descubrimiento.

Por otra parte, Hjelmslev en la obra de 1976, en el capítulo “Delimitación de la gramática”, plantea que la principal dificultad de las ciencias empíricas es su incapacidad de establecer afirmaciones generales en el sentido absoluto del término. Para llegar a afirmaciones absolutas, propone el camino de formular hipótesis e intentar verificarlas. La formulación de una gramática científica supone el método empírico. Además en 1971 ya había abordado el lenguaje desde el punto de vista científico, como una totalidad autosuficiente, como una estructura *sui generis* (15). Tal teoría contribuirá a una lingüística genética real y racional y a una epistemología en general. Es decir, el autor destaca la autonomía y primacía del sistema sobre el texto.

En el caso del Generativismo, la tesis de Chomsky implicó una revolución en la concepción del objeto ya que pasa de la descripción de las lenguas particulares a la capacidad del lenguaje, de naturaleza psicológica y, por tanto, universal. El cambio en

³⁴ Incluyo en esta denominación el parámetro de *alcance* de Kuhn.

la concepción del objeto fue correlativo de la asunción del modelo hipotético-deductivo y de mecanismos formales provenientes de la lógica (Cabré, Lorente: 2003: 2). La teoría de Chomsky, al determinar las gramáticas de cada una de las lenguas y los principios que las gobiernan, los principios de la GU, formula un problema típico de la ciencia (Otero, 1974). Es decir, para Chomsky “... *a la ciencia no le interesan los datos en sí mismos sino como testimonios de principios organizativos subyacentes más profundos, principios que no son patentes en los fenómenos ni se derivan de la procesación taxonómica de los datos.*” (1972^a, I). Más precisamente, para Chomsky, ciencia es “... *teoría (no acumulación de datos), generalización (no acumulación taxonómica), explicación (no simple descripción), predicción (no inventario).*” (Otero, 1974: XIV).

El Generativismo amplía el alcance de la teoría gramatical al plantear el problema de la adquisición y la inclusión sistemática y organizada de la información léxica, pero excluye explícitamente la problemática del uso lingüístico, con argumentos sólidos y fundados en su perspectiva epistemológica, al distinguir ciencia ‘normativa’ y afirmaciones acerca del empleo del lenguaje. Esto es, el Generativismo deja de lado primero algunos fenómenos lingüísticos ya que su objetivo no es describir de manera completa la totalidad de la lengua sino aquellos datos que dan cuenta de la GU; además, como he dicho, deja de lado el uso lingüístico, por lo que correlativamente excluye la dimensión social del lenguaje, concentrándose en la biológica.

Vale destacar que los estudios estructuralistas y generativistas han sido resultado de una reflexión metacientífica para la “... *construcción y justificación de teorías o metodología lingüística...*” (López Serena, 2003: 216), lo que no ha ocurrido con los estudios dedicados al uso lingüístico.

Metodológicamente, la Sistémico-Funcional pone en relación la estructura del lenguaje –gramática- con las necesidades, propósitos y situación comunicativa. Asimismo, la semántica, restringida pragmáticamente, ocupa un rol central en la descripción y explicación de los hechos lingüísticos. Opera con datos reales de la actuación lingüística y realiza el análisis empírico contrastivo de distintas lenguas. El enfoque intenta conciliar sistema y uso, forma/esquema y significado/social. De este modo, esta teoría no sólo contempla la información lingüística, sino que incluye como transversal y central la información semántica y halla sus fundamentos y selecciona criterios –funcionales- que atraviesan a todo el modelo. Formula un modelo completo

en el que están contemplados todas las unidades y fenómenos lingüísticos correspondientes al estrato gramatical, pero también las del discurso/texto.

Respecto del número de problemas resueltos, el Generativismo planteó el problema de la adquisición del lenguaje, no contemplado en el Estructuralismo. Por su parte, la Sistémico-Funcional procura explicar y describir el lenguaje en sus coordenadas sociales, aspecto que tampoco fue considerado por el Estructuralismo. Así, cada una dentro de su propio sistema, el Generativismo y la Sistémico-Funcional amplían los problemas abordados.

2.7. Exactitud en la predicción

En cuanto a la exactitud de la predicción, especialmente la cuantitativa (Kuhn, 1975), ninguno de los tres enfoques puede ser considerado desde ese rasgo ya que no someten bajo análisis los hechos y datos examinados para la determinación de regularidades frecuenciales. No obstante, descartada la cuantificación, sí es posible hablar de predicción respecto del Generativismo y Sistémico-Funcional por su adhesión a los principios generales del Neopositivismo en términos de método hipotético-deductivo-, de la mano del afán de la universalidad/regularidad, la legalización o nomología. En los párrafos que siguen desarrollaré el carácter predictivo en general.

El carácter formal que Hjelmslev atribuye a la Lingüística posibilita hacer predicciones. Para este autor, la teoría permite deducir teoremas en forma de implicaciones; en base a la teoría y teoremas se formulan hipótesis cuyo destino depende de la verificación. La teoría lingüística define su objeto por medio de premisas arbitrarias y adecuadas, por lo que es un cálculo que parte de las menos y más generales premisas (1971).

Por su parte, Chomsky hace referencia a que la Gramática Generativa es predictiva por su naturaleza explicativa porque puede anticipar la ocurrencia y modo de manifestación, en base a las explicaciones sobre el comportamiento de los fenómenos en determinada circunstancia (Newmeyer, 1990).

Bunge (1983) cuestiona científicamente a la Gramática Generativa³⁵ en el marco de la epistemología y metodología de las Ciencias Naturales, al comparar la lingüística de Chomsky con una Antropología del siglo XIX en la medida en que la Generativa sostiene hipótesis cercanas a las especulaciones y porque sus datos son una colección de “... *anécdotas...*” (1983: 99); y si bien algunos son genuinos, constituyen una “... *muestra demasiado pequeña y arbitraria de corpus lingüístico.*” (1983: 99). Por tal razón, Bunge critica la naturaleza y carácter de la predicción en el Generativismo en cuanto a la generación de oraciones aceptables. El epistemólogo sostiene que se apela a un truco lingüístico, es decir, incluir un enunciado del tipo “... *‘la expresión X será aceptable’...*” (1983:102), que es normativo y no se refiere a un hecho acerca del cual se puede predecir. Más precisamente Bunge señala que “... *sólo los hechos son objeto de predicción o posdicción...*” (1983: 102), definidos como estados o cambios de estado, lo que no ocurre con las frases vinculadas con juicios de gramaticalidad. De ello concluye que “... *la lingüística pura no puede hacer predicciones...*” (1983:103); para ello son necesarias teorías psicolingüísticas, neurolingüísticas o sociolingüísticas. Al no ser predictiva la lingüística pura, no puede ponerse a prueba la teoría con la realidad lingüística. De mi parte, creo que la hipótesis central de la GG, que presenta el rasgo de ser refutable- se contrasta en el marco del modelo del método hipotético-deductivo, al formular hipótesis particulares que especifican las propiedades de la GU, las que son confrontadas con los datos lingüísticos o las consecuencias observaciones derivadas de las hipótesis de menor nivel generalidad.

De parte de la Sistémico-Funcional, somete a prueba su hipótesis general a través de la formulación de premisas de menor grado de generalidad, cuyas consecuencias son contrastadas en un corpus de datos.

2.8. Formalización

En cuanto a los tipos de teorías según el lenguaje de representación como otro criterio, este se basa en la consideración de que una teoría es una representación del mundo, no el mundo en sí. Esto quiere decir que las teorías tienen carácter simbólico – representacional-, de naturaleza lingüística, son un lenguaje que representa un mundo.

³⁵ Bunge la llama Gramática ‘Transformacional’.

El empirismo busca sustituir el lenguaje natural por otros artificiales con mínima ambigüedad, como el lenguaje de la lógica y el matemático, a fin de evitar los riesgos de ambigüedad que pueden derivarse del empleo del lenguaje natural.

Según el lenguaje, Padrón (2004) distingue:

- 1) Teorías formalizadas: representadas en un lenguaje artificial, generalmente lógico-matemático. Se emplea tanto en el enfoque racionalista como empirista y en teorías profundas, como sería el caso del Distribucionalismo de Harris y el Generativismo chomskiano.
- 2) Teorías semiformalizadas que toman algunas estructuras del lenguaje formal dentro de la exposición del lenguaje natural.
- 3) Teorías no formalizadas que emplean lenguaje natural, aunque buscan eliminar ambigüedades mediante la definición de términos y formulaciones proposicionales.

Si bien Hjelmslev define el objeto en términos formales, se trata de una teoría no formalizada ya que apela al lenguaje natural para la descripción. Caso diferente ilustra Harris (1952) con su noción de transformación, entendida como operación para el Análisis del Discurso: parte de las oraciones básicas, de las cuales derivan las restantes por medio de reglas de transformación que se realizan entre entidades del mismo nivel. Para Harris, el discurso puede ser, según las reglas, fragmentado en elementos agrupados en clases de equivalencias. Mediante las transformaciones, se ponen en relación de equivalencia dos estructuras que no tienen la misma forma gramatical pero que contienen las mismas co-ocurrencias individuales –las mismas unidades léxicas-. De ello resulta un corpus homogéneo por un método científico formalizado. El texto queda así regularizado por un conjunto de reglas de reducción y traducción, que permite la exhaustividad y la sistematicidad del análisis y el estudio comparativo del discurso (Kovacci, 1977). Por otro lado, tanto en el Estructuralismo de Bloomfield como en la Sistémico-Funcional, se trata de una teoría no formalizada que cuenta con un sistema de definición de términos para evitar ambigüedades y equívocos.

Una de las características del Generativismo fue la inclusión de mecanismos formales para describir las lenguas y explicar la adquisición del lenguaje, sobre el

supuesto de que “... *las propiedades matemáticas regulan los mecanismos gramaticales [...] las gramáticas son planteadas como máquinas teóricas capaces de generar y de interpretar las expresiones de una lengua...*” (Cabré-Lorente, 2003: 2). El metalenguaje utilizado es el de la lógica formal y la matemática moderna, aplicado a reglas, movimientos, posiciones, huellas, etiquetas de rasgos, funciones lógicas, etc.

2.9. Compatibilidad

Respecto de la compatibilidad con otras especialidades, es posible atribuir al Estructuralismo el más bajo nivel, precisamente por su carácter autosuficiente, autónomo, como estructura *sui generis*³⁶. Bloomfield señala que la Lingüística ocupa un lugar bajo respecto de otras ciencias ya que está después de la Biología y luego de otras ciencias que estudian las circunstancias animales. Sin embargo, es el lenguaje el que determina que el hombre sea diferente de otros animales por su comportamiento. Así, “... *el lenguaje establece una cuidadosa y precisa interacción entre los individuos.*” (1973:39). El resto de los animales sólo tienen la posibilidad de realizar respuestas prácticas, mientras que en el hombre son posibles, además de respuestas prácticas, una segunda serie que son las expresiones concretas del habla. Asimismo, la Lingüística contribuye con la Semiótica pero ubica a la primera a mitad de camino entre la Biología y la Etnología, la Sociología y la Psicología, más aún, “... *entre la Antropología Física y la Cultural.*”(1973; 121). Desarrolla y precisa esta idea al indicar que por medio de ondas sonoras y un hábito comunitario, el lenguaje permite una conexión entre los sistemas nerviosos de los individuos. Y agrega:

La división del trabajo, la civilización y la cultura surgen de esta interacción [...] El lenguaje engendra la sociedad humana, una estructura más compleja que la individual pero relacionada con ella de manera similar a como el organismo multicelular se relaciona con la célula individual. (1973: 122).

Situación diferente advierto en el Generativismo y la Sistémico-Funcional. En el primer caso, el lenguaje como propiedad de la mente-cerebro depende de otra ciencia por su dimensión biológica. Así, los avances en ciencias tales como la Biología, por ejemplo, pueden ofrecer respuestas a la Lingüística, al tiempo que las formulaciones chomskianas han servido de impulso para investigaciones en el campo de la Psicología

³⁶ Acoto que Bloomfield diseñó su teoría lingüística sobre la base de una Psicología conductista, por lo que da por supuesto que la lengua se aprende en el marco de estímulo-respuesta.

y los estudios cognitivos en general. En cuanto a la Sistémico-Funcional, el énfasis puesto en la dimensión social o relacional del lenguaje con otros campos determina que mantenga relaciones con la Sociología y la Educación.

No obstante vale destacar la inmensa fortaleza de las distintas versiones del Estructuralismo en la medida en que sus aportes metodológicos han sido considerados – calcados, reajustados, adaptados- desde otras disciplinas en términos de teoría de servicio. De este modo, distingo una compatibilidad transdisciplinaria en el sentido de que las tesis metodológicas del Estructuralismo fueron incorporadas como auxiliares en otras disciplinas como Semiología, Semiótica, Antropología, Economía, Sociología, etc.; e interdisciplinaria en el Funcionalismo y en el Generativismo en la medida en que sus propuestas suelen ser tomadas desde sus hipótesis centrales para la educación y los estudios cognitivos en general, respectivamente.

3) Recapitulaciones y Propuesta

Sintéticamente es posible afirmar que el anclaje metateórico del Estructuralismo en general y de Hjelmslev en particular, es un planteo metodológico, que depende de una epistemología positivista en el caso de los representantes norteamericanos y racionalista en el segundo. En Chomsky, la formulación del modelo, la justificación de la gramática y la evaluación de las teorías se dan en el marco de la Epistemología. Para Halliday, el planteo metodológico es el que determina qué es una explicación funcional, más cercana a la descripción, al objeto de estudio o una serie de contenidos con ‘motivación funcional’.

Al describir y evaluar las teorías gramaticales, noto puntos en común y contrapuestos que presentan tanto el Generativismo como el Funcionalismo, en oposición ambos al Estructuralismo. Es pertinente afirmar así que el último, al ser teoría gramatical de más bajo nivel, opera muchas veces como teoría de entrada o de servicio de las otras dos, que son las rivales.

Preciso un poco más. En los dos enfoques nombrados en primer lugar, es de destacar que se trata de teorías sustantivas, explicativas, con alto nivel de elaboración y con gran fortaleza por el alcance y compatibilidad con otras teorías. Al contrario, el Estructuralismo es más limitado en alcance y en compatibilidad (ver más arriba la

distinción realizada entre transdisciplinar e interdisciplinar). Por el tipo de investigación, al Estructuralismo, por su naturaleza descriptiva, le correspondería el nivel más bajo, sin que ello no implique que no se convierta en el primer intento sistemático, objetivo y coherente (vrbg. científico) de abordar el objeto.

El punto en el que se definen, se oponen y rivalizan el Generativismo y el Funcionalismo reside en otros parámetros; en el tipo de explicación, generativa y funcional, respectivamente; en el tipo de compatibilidad: psicológica en el primero, sociolingüístico-discursiva en el segundo; en el alcance del problema del lenguaje: el problema de la adquisición del lenguaje en el Generativismo, y el de la articulación entre forma gramatical, discurso y restricción y condicionamientos sociales en sentido amplio en el Funcionalismo.

Por otro lado, deseo referirme a otro tipo de relación que puede establecerse entre las teorías, la de complementariedad (Sadighi-Bavali, 2008). Además del vínculo complementario entre la Generativa y la Sistémico-Funcional, añado la teoría estructural como complementaria en términos de supuesta; en ese sentido, a diferencia de lo que sostiene Chomsky, considero que el Estructuralismo ofrece potencia descriptiva, aun cuando su descripción no se oriente a precisar las intuiciones del hablante oyente. Así, la potencia descriptiva también puede considerarse por el grado de abarque del objeto y por su posibilidad de modelización. Esta propiedad es lo que determina que el Estructuralismo funcione como teoría de entrada o de servicio de los otros dos enfoques analizados. Respecto del vínculo entre el Generativismo y la Sistémico-Funcional, cada uno de ellos da respuestas consistentes acerca de algún aspecto o dimensión del lenguaje –biológica o social-. La concepción primaria del objeto determina que cada una de ellas seleccione una porción de la totalidad compleja que supone el lenguaje y, consecuentemente, elaboren dispositivos descriptivos. De este modo, cada teoría cubre una porción del universo, lo recorta y lo investiga de modo sencillo, exhaustivo y no contradictorio, principios constitutivos de la actividad científica. Ambas líneas promueven la interdisciplinariedad, con una nota especial para el caso del Funcionalismo: la explicación social se proyecta hacia la enseñanza y la aplicación a la educación. En síntesis, si bien las tres teorías rivalizan, son complementarias ya que, al tomar cada una parcelas que la otra no considera, el abordaje contrastivo permite un acercamiento a la restitución de un objeto complejo.

Por otra parte, en el marco de los niveles de adecuación formulados, creo que para la Gramática Significativa tiene relevancia la adecuación descriptiva³⁷, entendida no sólo en términos chomskianos como aquella teoría que describe de modo pertinente el conocimiento intuitivo del hablante/oyente, sino muy especialmente, como he dicho, por el alcance o nivel de abarque de la teoría. La adecuación descriptiva no sólo implica la elección de una teoría gramatical que dé cuenta de una hipótesis explicativa, sino que se relaciona con el alcance del universo de hechos que toma como objeto de estudio. Así, mayor adecuación o poder descriptivo tendrá una teoría gramatical que, aplicada a la enseñanza, incluya entre sus problemáticas la información gramatical –morfo-sintáctico-léxico-semántica- que circula en los discursos y que es, entre otros, factor de producción de sentido. Esto es, para el caso de la Gramática Aplicada o investigación aplicada, resulta fundamental seleccionar la teoría de entrada que tenga en cuenta unidades, elementos, componentes y fenómenos gramaticales que puedan ser transferidos a procesos de producción y comprensión texto-discursivos.

El énfasis puesto en la adecuación descriptiva de ningún modo implica negar o relegar los marcos epistemológicos –explicativos- que provienen de, por ejemplo, la Psicolingüística, la Sociolingüística, el Análisis del Discurso, etc. Estos marcos, si bien forman parte de una Macrogramática, no pueden reflejarse o calcarse ‘tal cual’ en la enseñanza de la lengua. Me estoy refiriendo, precisamente, a que el recorte realizado por Chomsky me haría caer en contradicciones ya que la teoría no alcanza precisamente al uso. De ninguna manera es una debilidad de la teoría, sino que está fuera del universo que pretende explicar.

En este contexto, deseo recordar y subrayar, siguiendo a Widdowson (1990) la necesidad de incluir la “mediación pragmática” como proceso para relacionar la teoría y la práctica que, implicando un doble proceso de *apreciación* y *aplicación*, especifica en la primera la evaluación de la pertinencia y validez de las teorías en su contexto de aplicación para determinar su valor de transferencia que complementaré con otro criterio que denomino **integralidad de los dominios**. Preciso también que la

³⁷ Reitero que no se trata del campo de la investigación científica pura o básica que tiene como meta el conocimiento en sí y por sí, sino en el marco de una Gramática Aplicada que requiere de descripciones completas y compactas para aplicaciones prácticas. (Bunge, 1981: 699).

adecuación transferencial –valor de transferencia en Widdowson- debe ser contemplada a la hora de la construcción de contenidos de enseñanza de la gramática.

Si considero cuál es la teoría de entrada o de servicio para esta Gramática Aplicada en términos de adecuación transferencial, resulta más pertinente la Sistémico-Funcional. No obstante, el Estructuralismo, de modo implícito, funciona como teoría de entrada en los otros dos enfoque abordados. Por último, vale destacar que seguidamente me dedicaré a la confrontación de la dotación descriptiva de cada uno de los enfoques estudiados, apuntando muy especialmente a aquellos aspectos que ellos presentan en común.

6) TEORÍAS GRAMATICALES: CONTRASTE DESCRIPTIVO y transferencia a corpus

1) Punto de partida

En el capítulo realizo un análisis contrastivo de tres teorías gramaticales que han marcado los derroteros en la investigación lingüística y/o gramatical del siglo XX, como la Estructural, la Generativa³⁸ y la Sistémico-Funcional.

El marco del estudio corresponde a tres consideraciones. La primera, la de conformar una Gramática Significativa concebida como una herramienta operativa y pertinente para la educación lingüística en lengua materna, de lo que se deriva la necesidad de evaluar teorías gramaticales que permitan seleccionar los respectivos contenidos gramaticales.

La segunda se relaciona con un análisis anterior (III.5), del que el presente es una continuación. Al evaluar las diferentes teorías gramaticales en ese apartado, he contemplado la evaluación de la potencia y adecuación observacional, descriptiva y explicativa, y he agregado la necesidad de incluir la **adecuación transferencial, correspondiente a la integralidad de los dominios y subdominios abordados**, en función de su transferencia a la enseñanza de una Gramática Significativa.

El tercer punto se vincula con la escasez de material que aborde contrastivamente las tres teorías³⁹. Los libros técnicos se dedican casi exclusivamente a una de ellas y se refieren a las otras para destacar sus limitaciones, suponiendo características y principios. Por ejemplo, son confrontados el Generativismo y 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

³⁸ Para la ilustración de la Gramática Generativa, he optado por el modelo de Chomsky de Rección y Ligamiento (1988).

³⁹ Acoto que sólo conozco un material que aborda comparativamente los tres enfoques como es el caso de Manoliu (1973), que procura hallar y justificar los aspectos comunes que presentan las orientaciones.

metodológico-descriptivo. La carencia antes mencionada determina que realice un análisis en el que sintetizo las categorías analíticas, los subdominios, alcances y limitaciones, teniendo en cuenta muy especialmente los supuestos de la dotación descriptiva de cada enfoque.

En ese contexto, entonces, apunto a confrontar los aspectos descriptivos y metodológicos, a fin de determinar los dominios abordados que deben ser puestos en relación con los rasgos de esta Gramática Significativa. Vale destacar que en el trabajo no abordo posiciones epistemológicas, a lo que me he dedicado en otros capítulos. Asimismo, describo las nociones teórico-descriptivas, considerando muy especialmente los supuestos metodológicos que orientan las tareas analíticas de cada teoría. El estudio culmina con la ilustración del mecanismo del funcionamiento en un corpus real de datos, datos que son fragmentos de discursos periodísticos correspondientes a ediciones impresas de medios de prensa, que más adelante detallaré. De la transferencia a tales fragmentos de géneros discursivos evaluaré las categorías analíticas, su pertenencia al dominio y subdominios gramaticales a fin de determinar cuál de las tres teorías gramaticales analizadas hacen posible u optimizan la interpretación de los discursos. Es decir, abordo el modo como funciona en un corpus el aparato teórico-metodológico correspondiente de cada una de las teorías gramaticales seleccionadas. El objetivo del análisis es evaluarlas según ellas habiliten o no interpretaciones discursivas, de lo que derivará su fortaleza para ser aplicada a la enseñanza de la gramática.

Respecto de las fuentes para la determinación de las categorías analíticas, se trata de un aspecto relevante que merece tres puntualizaciones. La primera, la selección de la fuente o referente de la teoría gramatical. Los tres enfoques seleccionados coinciden en la variedad de autores y tendencias internas. La opción por uno de ellos no resulta sencilla; sin embargo, destaco que he seleccionado materiales para el español, Así, resulta representativa O. Kovacci (1992-1994) para el Estructuralismo; V. Demonte (1991) para el Generativismo; y Fernández-Ghío (2008) para la Sistémico-Funcional. Resalto que las cuatro autoras mencionadas no han elaborado una teoría sino que las han traducido y sistematizado en algunos aspectos. La segunda tiene que ver con que la información suministrada por el material de consulta será complementada con otras fuentes, provenientes de especialistas como Newmeyer (1990) para el Estructuralismo y su relación con el Generativismo y Nichols (1984) y Givon (1995) para el

Funcionalismo. Apelar a fuentes complementarias se justifica con que gran parte de las fuentes específicas no hacen alusión a determinados aspectos que operan en las categorías analítico-descriptivas de las teorías. El tercera puntualización se vincula con que pretendo ofrecer una síntesis lo más completa posible de las diferentes descripciones del español que pueden funcionar como un insumo para los docentes, que no siempre cuentan con la debida formación acerca de los distintos enfoques.

2) Contraste descriptivo

En cuanto a los niveles de análisis, se destacan dos aspectos fundamentales:

- a. Explicitación de los supuestos y criterios del análisis o de la descripción (III.6.2.1).
- b. Determinación de las categorías de análisis y transferencia a un corpus de titulares periodísticos de los dispositivos descriptivos de cada teoría (III.6.2.2).

Es decir, tomando los dispositivos de cada teoría, describiré un corpus de titulares periodísticos de cuatro medios diferentes, todos ellos referidos a un mismo evento. Vale recordar que la finalidad del análisis es considerar la potencia de los modelos gramaticales, teniendo en cuenta su adecuación descriptiva y transferencial en el marco de la formación gramatical, estableciendo como criterios:

- La completitud y exhaustividad de la propuesta.
- La inclusión de diferente tipo de información gramatical – morfológica, sintáctica y léxico-semántica. Esto es, un modelo gramatical que contemple la mayor cantidad de información gramatical, será más potente que otra que no la/s incluya.
- La posibilidad de que el análisis/descripción pueda ser reinterpretado en prácticas discursivas, especialmente aquellas de comprensión. Se tratará así de la adecuación transferencial mencionada en el tercer párrafo de este capítulo. En este sentido, será más potente el modelo gramatical que funcione como insumo o teoría de entrada para abordajes discursivos.

2.1) Explicitación de los supuestos y criterios del análisis o de la descripción.

En las páginas que siguen, presento las principales caracterizaciones epistemológicas, metodológicas y técnicas de las líneas Estructural, Generativa y Sistémico-Funcional⁴⁰.

⁴⁰ Vale destacar que gran parte de las caracterizaciones que siguen han sido abordadas en los capítulos 4 y 5, por lo que aquí presento una síntesis.

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

10.	El objeto	Propiedades inmanentes del objeto (morfología, sintaxis) en una lengua particular.	Propiedades trascendentes del objeto: lenguaje-mente. Lenguaje manifestado en GU.	Propiedades trascendentes del objeto: lenguaje, sociedad (contexto). Lenguaje como sistema de opciones que ‘significa’.
11.	Principios metodológicos	Exhaustivo. Descripción completa y exhaustiva para corroborar la estructura. Toda unidad tiene lugar en la descripción.	Descripción de unidades que den cuenta de la realidad mental. Fenómeno que explique: <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento intuitivo. - Capacidad generativa del dispositivo. - Capacidad generativa de oraciones gramaticales. 	Descripción completa de unidades que contribuyen al intercambio de significados.
12.	Principios metodológicos	Autoconsecuente y no contradictorio.	La descripción da cuenta de la existencia de fenómenos mentales. No contradictorio.	La descripción parte del supuesto del lenguaje como fenómeno socio-discursivo-significativo.
13.	Principios metodológicos	Sencillez.	Sencillez; dispositivos mínimos.	Dispositivos que permitan dar cuenta del sistema en el uso.
14.	Principios metodológicos	Autónomo- autosuficiente. Propiedades inmanentes del objeto (morfología, sintaxis) en una lengua particular.	Fenómenos que den cuenta del objeto mental. Propiedades trascendentes del objeto: lenguaje-mente. Lenguaje manifestado en GU.	La descripción debe dar cuenta del modo como funcionan e interactúan formas y funciones en significados y discursos.
15.	Principios metodológicos	Principio general: relaciones morfo-funcionales de posición y distribución.	Principio general que articula y vincula todos los módulos. Presencia de parámetros: objeto teórico es el lenguaje pero la descripción se concentra en las lenguas.	Propiedades trascendentes del objeto: lenguaje, sociedad (contexto). Lenguaje como sistema de opciones que ‘significa’.
16.	Principios metodológicos	El principio estructural opera en todas las unidades y relaciones.	Criterios y principios que funcionan en cada módulo.	Principio Metafuncional. Lenguaje cumple metafunción:

				interpretar y construir el mundo, entablar relaciones interpersonales y elaborar el mensaje.
17.	Técnicas	Métodos de descubrimiento de la estructura por generalización empírica// Comprobación de la estructura.	Hipótesis particulares y deducción de consecuencias.	Hipótesis particulares y deducción de consecuencias.
18.	Corpus de datos	Propiedades evidentes en un corpus. Unidades patentes: la estructura superficial.	Propiedades evidentes de la realidad mental. Unidades latentes y patentes: estructura virtual y superficial.	Propiedades evidentes del rasgo funcional. Unidades patentes: la estructura superficial que sólo puede operar por el principio abstracto metafuncional.
19.	Valor de las datos	Acumulación de datos.	Ilustración con casos cruciales de la adecuación explicativa y descriptiva.	Valor de transferencia a corpus oracionales y textuales, y contextos socio-educativos.
20.	Esquema general	Taxonómico. Las funciones se identifican por distribuciones formales.	Cada subteoría presenta propiedades diferenciales: X'' es sintáctico- jerárquico, distribucional-relacional. Roles temáticos es relacional. Caso es distribucional.	Cada estrato presenta propiedades diferenciales. Nociones sintácticas son formal-distribucionales. Sistema de transitividad es relacional-semántico; Sistema de modo es relacional sintáctico-semántico. Sistema temático es relacional semántico-formal.
21.	Noción central	Relaciones funcionales no semánticas	Unidades y relaciones léxico-sintácticas como evidencia de propiedades mentales.	Lenguaje cumple metafunción: interpretar y construir el mundo, entablar relaciones interpersonales y elaborar el

						mensaje.
22.	Prioridad del análisis	Morfosintáctico.	Léxico-morfosintáctico.			Contexto---Significado---gramática.
23.	Procedimientos del análisis	Del descubrimiento de la estructura se derivan principios generales – aplicables a la lengua-, que luego son corroborados en corpus	Se deducen las propiedades de la GU, que luego es sometida a prueba e ilustrada con casos ejemplares.			En corpus oracional y textual se infiere el principio universal metafuncional.
24.	Funciones	Funciones lineales. Sintaxis.	Funciones jerárquicas. Léxicas – teoría temática- y esquemática –X’-’ -			Interactuante: estratos y sistemas interrelacionados.
25.	Esquema descriptivo	De las unidades más amplias a las más simples.	En las subteorías, principios de proyección y criterios más específicos que funcionan en cada subteoría y que las articula.			Interacción entre estratos y sistemas.
26.	Límite	Oración.	Oración.			Cláusula y texto.
27.	Criterios analíticos	Se basa en relaciones de dependencia. Relaciones funcionales no semánticas. Esencialmente sintagmático.	Primacia de la selección léxica. Unidades y relaciones semántico-sintácticas y morfológicas como evidencia de propiedades mentales. Sintagmático.			Interacción entre unidades relacionales y su distribución en los sistemas. La relación gramática, significado y contexto determina un énfasis paradigmático (lenguaje y gramática como sistema de opciones).
28.	Criterios analíticos	Identificación de las unidades por las sustituciones que admiten, por la identidad de posición.	Unidades sintácticas se articulan en construcciones endocéntricas que suponen la presencia de un núcleo e ir del todo a la parte.			Ídem.
29.	Criterios analíticos	Descripción lineal y estática.	Descripción dinámica –interacción entre subteorías- y jerárquica.			Descripción lineal de cada sistema y dinámica por la interacción entre ellos y en

					distintos contextos.
30.	Criterios analíticos	Gramática sin semántica. Morfología: estructura patente. Sintaxis: relaciones funcionales abstractas determinadas por formas y relaciones recíprocas (binarias). Sin significado.	Articulación de la información léxica y sintáctica. Lo morfológico es auxiliar y funcional.	Sin límites precisos entre morfología y sintaxis. Privilegio del significado y contexto sobre la sintaxis. Sintaxis es un tipo de organización condicionada semánticamente.	
31.	Partes de la gramática	Morfología, Sintaxis. Similar a la tradicional, pero con distinción clara de niveles.	Módulos o Subteorías.	Sistemas.	
32.	Unidad	Construcción, sintagma, Oración.	Construcción, sintagma, Cláusula.	Sintagma, Cláusula.	
33.	Contenidos gramaticales	Del todo a la parte.	Módulos o Subteorías caracterizados en sí y relacionados entre ellos.	Estratos y sistemas delimitados según las metafunciones determinadas para el lenguaje.	
34.	Papel del contexto	Sólo lingüístico sintáctico-relacional. Exclusión del contexto extralingüístico.	Lingüístico léxico-sintáctico relacional. Contexto intralingüístico. Exclusión del contexto extralingüístico.	Relevancia del contexto sintáctico-semántico relacional. Contexto intralingüístico. Información gramatical se pone en relación con la semántica y contexto extralingüístico que permite interpretación discursiva.	
35.	Nomenclatura	Mixta: algunos de la tradicional más otras propias.	Mixta; algunas de la tradicional, otras de la estructural y otras propias.	Mixta; algunas de la estructural y otras propias.	
36.	Categoría central	Se definen en relación, a pesar de que del análisis puede inferirse que la palabra más autónoma es el verbo.	Verbo por su naturaleza predicativo-léxica. Verbo es la palabra más autónoma y seleccionador de roles temáticos y caso. Selección categorial	Verbo por su naturaleza predicativo-informativa. Verbo con mayor jerarquía sintáctica por su naturaleza informativa acerca de los procesos.	

	Conceptos de base o iniciales	Clases de palabras y su jerarquía	Noción de sintagma	Clases de palabras, grupos, frases.
37.	Bloques analíticos	Oración simple, compuesta, compleja	X'', teoría temática, caso, Rección, ligamiento.	Sistema de transitividad, Modo y temático.
38.	Criterios analíticos	Núcleos. Delimitación del núcleo (Construcción endocéntrica). Opera de izquierda a derecha.	El inicio es la descripción de las entradas léxicas, de las cuales la central es el verbo. SS es receptor y dependiente de +V. Construcción endocéntrica. Noción de construcción y expansión, con lugares fijos y regulares.	Unidades jerárquicas equivale a esquema sintáctico, como base de su funcionamiento en los diferentes sistemas.
39.	Criterios analíticos	El núcleo se identifica por la autonomía. Se corresponden con clases de palabras.	La noción de núcleo corresponde a la subteoría de X''.	Es estructural respecto de términos relacionales.
40.	A nivel de enseñanza	Se aplican los principios formulados: si la lengua es una estructura regida por reglas, ellas siempre estarán presentes.	Se incorporan nociones teóricas generales como competencia, actuación, reflexión. Escaso lugar al aparato descriptivo de la teoría, salvo ocasionales menciones de rol temático, por ejemplo.	Se incorporan aspectos textuales y se excluyen los del estrato gramatical, lo que determina la pérdida de coherencia del modelo desde el punto de vista del estrato gramatical.

2.2) Transferencia de los dispositivos descriptivos de cada teoría a un corpus de titulares periodísticos

Como he anticipado, en esta sección ilustro el modo como funciona en un corpus el aparato teórico-metodológico correspondiente. En cuanto al corpus de trabajo, he seleccionado fragmentos de discurso periodístico –titulares de tapa-, pertenecientes a cuatro ediciones impresas de La Voz del Interior, Tiempo Argentino, Clarín y Página 12 del 13/06/12, empresas de medios con posiciones políticas diferentes respecto de la gestión de gobierno nacional. El evento seleccionado corresponde al anuncio del Poder Ejecutivo de la puesta en marcha de préstamos hipotecarios –Plan PRO-CRE-AR-, realizado por Cristina Fernández de Kirchner el 12/06/2012. Los titulares seleccionados fueron

- 1) *Con fondos de la Anses, prometen 400.000 viviendas.* La Voz del Interior (T1).
- 2) *Cristina lanzó préstamos para la construcción de 100 mil viviendas.* Tiempo Argentino (T2).
- 3) *Lanzan un plan para construir viviendas con plata de Anses.* Clarín (T3).
- 4) *CFK anunció 400.000 créditos para construir viviendas.* Página 12 (T4).

La opción por tal corpus se justifica en que:

- a. Se trata de textos breves que permiten un análisis exhaustivo desde el punto de vista gramatical.
- b. Habilita a un análisis contrastivo del corpus.
- c. Es un evento nacional relevante.
- d. Los medios sostienen posiciones ideológicas diferentes, lo que hará posible considerar la incidencia discursivo-ideológica evidenciada a través de las formas, funciones y significados seleccionados.

Para el análisis, empleo la nomenclatura de cada modelo, cuyo detalle se encuentra al comienzo de cada descripción. El estudio, que selecciona tres modelos - Estructural, Generativo y Sistémico-Funcional-, procura en su momento final la transferencia discursiva.

2.2.1) Estructuralismo

De este modelo, tomo especialmente los aspectos sintácticos ya que la morfología se encuentra al servicio de este nivel, por lo que ha recibido la denominación de morfosintaxis.

ABREVIATURAS

cc: complemento circunstancial.

md: modificador directo.

mi: modificador indirecto.

n: núcleo.

OBS: Oración simple bimembre.

od: objeto directo.

OU. Oración unimembre

p: preposición

PVS: Predicado verbal simple.

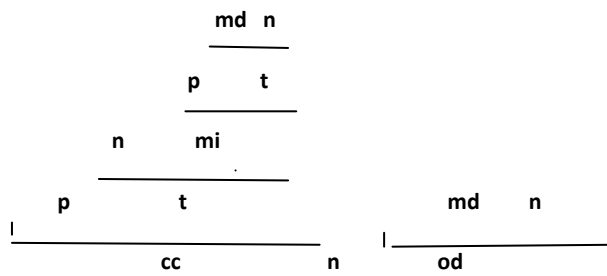
SES: Sujeto expreso simple.

S/D: sujeto desinencial.

T: término.

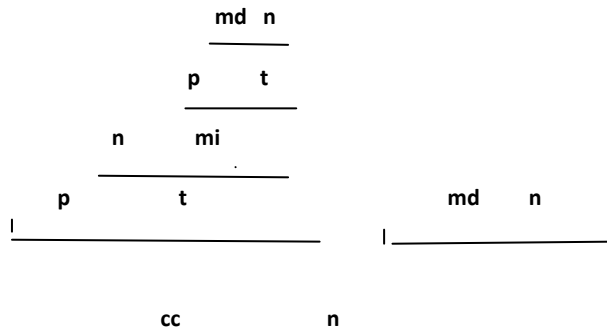
S/D PVS

T1. Alternativa 1: [Con fondos de la Anses, prometen 400.000 viviendas.] OSB



OU

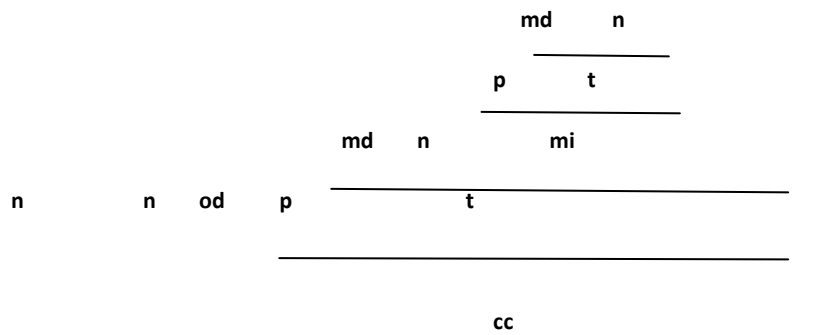
T1. Alternativa 2: [Con fondos de la Anses, prometen 400.000 viviendas.] OU



SES

PVS

T2: [Cristina lanzó préstamos para la construcción de 100 mil viviendas.] OSB



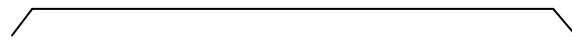
S/D

PVS

T3. Alternativa 1: [Lanzan un plan para (construir viviendas con plata de Anses).] OSB

md n p _____ t
n od cc

OU



construir viviendas con plata de Anses

p t

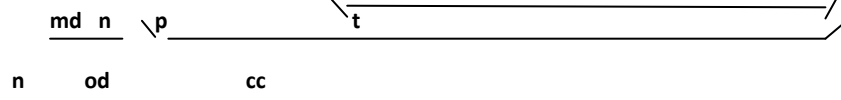
n mi

p t

n od cc

OU sujeto indeterminado

T3. Alternativa 2: [Lanzan un plan para (construir viviendas con plata de Anses).] OU



OU

construir viviendas con plata de Anses

p t

n mi

p t

n od cc

Tanto los titulares T1 y T3 se caracterizan por permitir dos tipos análisis: como construcciones oracionales unimembres –llamadas de sujeto indeterminado- sin sujeto o sin sintagma nominal en concordancia con el verbo. Sin embargo, como tal clasificación es más semántica que sintáctica, ofrezco otra alternativa como construcción bimembre de S/P, con sujeto desinencial. Al contrario, T2 y T4, sin ambigüedades, coinciden en la presencia de un sustantivo como sujeto expreso.

Por otra parte, respecto de la presencia o no de estructuras incluidas y la construcción que expresa la finalidad del evento, representado en el sintagma “*construir*”, resulta que en T1 se omite la información. En T2 se registra una nominalización como efecto o resultado del lanzamiento. En T3 y T4 se expresan dos proposiciones incluidas sustantivas con infinitivo, función término. En T3 la acción de construir está modificada por el complemento circunstancial de medio, mientras que en T4 el infinitivo se halla dentro de una construcción circunstancial de fin y lleva como complemento el objeto directo (OD), al igual que en T3.

2.2.2) *Generativismo*

ABREVIATURAS

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.

2.2.2.1) Descripción de la entrada léxica

T1: Prometer

Representación fonológica: /prometér/

R. categorial [+V]

R. Morfológica [+T]

Subcategorización: [N'']

Roles temáticos: [agente, tema]

Lugares argumentales: {1,2}

T2: Lanzar

Representación fonológica: /lanφsár/

R. categorial [+V]

R. Morfológica [+T]

Subcategorización: [N'']

Roles temáticos: [agente, tema]

Lugares argumentales: {1,2}

T3: Lanzar

Representación fonológica: /lanφár/

R. categorial [+V]

R. Morfológica [+T]

Subcategorización: [N'']

Roles temáticos: [agente, tema]

Lugares argumentales: {1,2}

Construir

Representación fonológica: /konstruír/

R. categorial [+V]

R. Morfológica [-T]

Subcategorización: [N'']

Roles temáticos: [agente, tema]

Lugares argumentales: {1,2}

T4: Anunciar

Representación fonológica: [anunphiár]

R. categorial [+V]

R. Morfológica [+T]

Subcategorización: [N'']

Roles temáticos: [agente, tema]

Lugares argumentales: {1,2}

Construir

Representación fonológica: /konstruír/

R. categorial [+V]

R. Morfológica [-T]

Subcategorización: [N'']

Roles temáticos: [agente, tema]

Lugares argumentales: {1,2}

Es muy importante destacar que, más allá de la variabilidad, los cuatro titulares coinciden en las entradas léxicas verbales y en la mayoría de las preposiciones. Esto es, la mayor variabilidad opera en la manifestación o expresión léxica y en la posición es decir, en la Estructura Superficial y no en la Estructura Profunda.

T 2 y T3 coinciden en la presencia del verbo lanzar. T3 y T4 comparten la entrada léxica construir, mientras que T1 y T4 coinciden en que seleccionan verbos que contienen el rasgo de ‘verbo de habla’.

Por otra parte, hago notar que todos los titulares son verbales, hecho que subrayo en virtud de la posibilidad de la omisión de verbo en tales fragmentos discursivos.

2.2.2.2) Configuración sintáctica - X’’

Respecto de T1, vale recordar que en el modelo Generativo, no hay oración sin sujeto, por lo que el especificador de Infl. es un pro. En este módulo de la descripción, el P” “*con fondos de la Anses*” es un adjunto que en la realización verbal ocupa la posición temática o destacada. Veo así un desplazamiento que expresa la falta de conformidad entre el esquema virtual y el efectivamente realizado. Caso similar ocurre con el A” “*400.000*”.

En cuanto al T2, en esta oración el especificador de Infl” está completado con un nombre propio y EP y ES son coincidentes, salvo el caso del A’ *100.000*’.

Con referencia a T3, este sintagma, como el primero, tiene un pro como especificador de Infl”. Se trata de una frase de mayor complejidad ya que contiene el adjunto “*para construir viviendas*”, que incluye una Infl” no temporalizada. A su vez, esta Infl. no temporalizada incluye un adjunto “*con plata de la Anses*”.

Por último, en T4 hay un adjunto en posición prevista que incluye una Infl”, es decir, una predicación secundaria.

Asociando, T1 y T3 tienen en común y se oponen a los restantes porque tienen pro mientras que T2 y T4 contienen un especificador designado a través de un nombre propio. Respecto de las posiciones de los sintagmas no subcategorizados, se destaca el T1 que pone en posición temática –destacada, aquello de lo que se habla-, un sintagma no subcategorizado. El resto de los titulares ubican el especificador de Infl’ y los complementos subcategorizados en sus posiciones canónicas.

2.2.2.3) Roles o papeles temáticos

La descripción requiere de la distinción entre asignadores y receptores de papel temático:

T1:

Asignador	Receptor
prometer	Pro: agente Tema: viviendas
Con	Medio: fondos

De	Posesivo: Anses
----	-----------------

T2:

Asignador	Receptor
lanzar	Agente: Cristina Tema: préstamos
para	Fin: construcción
Construcción (sustantivo deverbal)	Tema: viviendas

T3:

Asignador	Receptor
lanzar	Agente: pro Tema: plan
para	Fin: construir
construir	Agente: PRO (correferencial de pro). Tema: viviendas
con	Medio: plata
de	Posesivo: Anses

T4:

Asignador	Receptor
-----------	----------

anunciar	Agente: CFK Tema: créditos
para	Fin: construir
construir	Agente: PRO. Puede admitir interpretación correferencial del esp. Infl. de anunciar Tema: viviendas

Todos los titulares coinciden en contener entradas léxicas verbales de dos lugares y seleccionar los mismos roles temáticos, agente y tema en la predicación principal. Sin embargo, en T3 y T4 hay mayor cantidad de sintagmas nominales y asignadores de papel temático.

En cuanto al T1, aparecen agente y tema subcategorizados, mientras que el medio y el posesivo son adjuntos, aunque ocupan la posición temática. Acerca del T3, el verbo flexionado es de dos lugares, la preposición asigna papel temático de fin e incluye una nominalización, que es un adjunto, que delimita un rol temático de tema. Por otra parte, se destacan tres titulares (T 2, 3 y 4) que coinciden en el rol temático de agente y de fin. Por otro lado, T 1 y 3 seleccionan el rol temático de medio, que no es registrado en T 2 y 4. Clarín representa un lugar intermedio porque incluye tanto el medio como el fin, mientras que La Voz del Interior omite el fin.

2.2.2.4) Teoría de caso

De los módulos de la Generativa, también describo los titulares según la Teoría de Caso, que restringe las posibilidades de manifestación o expresión superficial de los sintagmas nominales.

T1:

Ítem léxico	Caso
fondos	Oblicuo (con)

Anses	Genitivo (de)
viviendas	Acusativo (v)
pro	Nominativo (infl'')

T2:

Ítem léxico	Caso
Cristina	Nominativo (Infl'')
préstamos	Acusativo (v)
construcción	Oblicuo (para)
viviendas	Genitivo (de)

T3:

Ítem léxico	Caso
plan	Acusativo (v)
viviendas	Acusativo (v)
plata	Oblicuo (P'')
Anses	Genitivo (P'')
construir	Oblicuo (P)

T4:

Ítem léxico	Caso
créditos	Acusativo (v)
construir	Oblicuo (P)
viviendas	Acusativo (v)

Esta información, que en el modelo generativo determina, también, la gramaticalidad de las oraciones y es de naturaleza estrictamente morfosintáctica, no ha resultado significativa para procesos y mecanismos de interpretación textual.

Recapitulando todo lo observado, el T1 es un titular marcado por la posición temática del adjunto de medio y la falta de mención del especificador de inflexión. En este último aspecto, coincide con el T3. También coinciden en el tiempo verbal y, muy especialmente, en el rol temático de medio. En La Voz del Interior es más marcado porque este rol aparece en posición no canónica y jerarquizado al convertirse en el tema. Además en ese titular no aparece el rol temático que está presente en los tres restantes, que es el de fin.

T2 y T4 comparten el hecho de contener un especificador de Inflexión determinado, con nombre propio, la ausencia del rol temático de medio y la presencia del de fin.

Si bien no corresponde a la teoría de lo que sí daría cuenta la Sistémico-Funcional, el tiempo verbal de T2 y T4 corresponden al Pretérito Perfecto Simple, acción terminada en un momento anterior, representada en tiempo presente en T1 y T3.

Difieren en otro aspecto T1 y T4: aunque empleen verbos de habla, en el primer caso se le disminuye su entidad, dada por la oposición entre prometer (proceso virtual) y anunciar (proceso efectivamente realizado).

A modo de cierre, puedo establecer una progresión que va desde el T1 (La Voz del Interior) y T3 (Clarín), que comparten algunos rasgos al limitar algunos aspectos positivos del evento, negarle identidad al agente e incorporar el medio del evento. Le

sigue el T4 de Página 12, que delimita un acontecimiento verbal concretado en un pasado, con agente identificado a través de las siglas, destacando el fin del plan elaborado. Por último, el T2 correspondiente a Tiempo Argentino que expresa su adhesión al evento a través de un agente identificado que realiza una acción en el pasado, del que subraya su finalidad.

2.2.3) Modelo de la Gramática Sistémico-Funcional

Esta perspectiva no distingue en Morfología y Sintaxis sino que organiza su modelo sobre la base de tres sistemas: transitividad, modo y temático y una dimensión previa que es estructural.

En la descripción son considerados los tres sistemas por separado para una mayor claridad, agregando el análisis de los constituyentes.

ABREVIATURAS

Adj.: adjunto.

Circunst.: circunstante.

Compl.: complemento.

Cuantif.: cuantificador.

Det.: determinante.

GR.: grupo.

N.: núcleo.

Nom.: nominal.

Nominal.: nominalización.

Num: numeral.

Posmodif.: posmodificador.

Pr.: proceso.

Predic.: predicador.

Premodi.: premodificador.

Prep. : preposición.

2.2.3.1) Estructura, rango y jerarquía

T1: Con fondos de la Anses, prometen 400.000 viviendas.				
CLÁUSULA				
GRUPO VERBAL				
GR. PREPOSICIONAL		V	GR. NOMINAL	
Prep.	Nom.	Gr. prep.	Nom. Numeral	nom.
Prep. Det. Nom.				
PREMODIFICADOR			N	POSMODIFICADOR
N		POSMODIF.	PREMODIF.	N
PREMODIF. N				

T2: Cristina lanzó préstamos para la construcción de 100 mil viviendas.				
CLÁUSULA				
GR. NOMINAL		GR. VERBAL		
NOM.	V	NOM.	GR. PREP.	
Prep. Det. Nom.		Gr. Prep.		
Prep. Nom. Num.				N
N	N	POSMODIF.	POSMODIF.	

PREMODI. N		POSMODIF.	
PREMODIF.		N	
T3: Lanzas un plan para construir viviendas con plata de Anses.			
CLÁUSULA			
GRUPO VERBAL			
V	GR. NOMINAL	GR. PREP	
Det. N	prep.	CLÁUSULA	
GR. VERBAL			
V	GR. NOM	GR. PREPOS.	
N	prep.	NOM.	GR. PREP.
PREP.		N	
N	POSMODIF.	POSMODIF.	
PREMODIF.	N	N	POSMODIF. POSMODIF.
	N	N	POSMODIF.
			N

T4: CFK anuncio 400.000 créditos para construir viviendas.			
CLÁUSULA			
GR. NOMINAL		GR. VERBAL	
Nom.	V	GR. NOMINAL	GR. PREPOS.

Nom.	Nom.	Prep.	CLÁUSULA
Num.			
GR. VERBAL			
V Nom.			
N	POSMODIF.	POSMODIF.	
PREMOD.	N	N	POSMODIF.

2.2.3.2) Sistema de transitividad

T1:	Con fondos de la Anses, prometen	400.000 viviendas.
	MEDIO	PR. VERBAL CUANTIF. META

T2:	Cristina lanzó préstamos para la construcción de 100 mil viviendas.
ACTOR	PR. MATERIAL META FIN
META	NOMINALIZ.
T3:	Lanzan un plan para construir viviendas con plata de Anses.
PR. MATERIAL	ALCANCE FIN
	PR. MATERIAL META MEDIO
	PROCEDENCIA

T4: CFK	anunció	400.000 créditos	para construir	viviendas.
LOCUTOR	PR. VERBAL	LOCUCIÓN	FIN	
			PR. MATERIAL	ALCANCE

Este sistema, en general, aporta información similar a la analizada en roles temáticos de la Gramática Generativa, por lo que no me detendré en lo ya observado. Sin embargo, es relevante que en este enfoque se distingan tipos de procesos. En este marco, T1 y T4 coinciden en el hecho de que se trata de procesos verbales, mientras que en T2 y T3 son materiales; es decir, implican los últimos una transformación en el tiempo y en el espacio. Además, T3 y T4 contienen una construcción con infinitivo de proceso material, lo mismo que la nominalización del T2.

Hago notar la discrepancia informativa entre los nominales cuantificadores *400.000* y *100.000*, correspondientes a los titulares T1 y T2 respectivamente, correlativo de la ausencia de cuantificación en los restantes titulares. Estos nominales indican la cantidad de viviendas proyectadas en el Plan PROCREAR. Vale recordar que el Sistema de Transitividad da cuenta y permite la organización de la experiencia del mundo: detalle no menor es la falta de congruencia respecto de los datos suministrados por los medios que, en principio, son los encargados de difundir con precisión los eventos sociales.

2.2.3.3) Sistema de modo

T1:

Con fondos de la Anses,	prometen		400.000 viviendas
Adj. Circunst.	Finito +	predicador	Complemento - objeto
RESTO	MODO	RESTO	
PROPOSICIÓN: Declarativa			
MODALIDAD: Sin marca. Lo existente.			
POLARIDAD: Afirmativa			

T2:

Cristina	lanzó	préstamos	para la construcción de viviendas
sujeto	Finito + predic.	Compl. objeto	Adj. Circunst.
MODO			
RESTO			
PROPOSICIÓN: Declarativa			
MODALIDAD: Sin marca. Lo existente.			
POLARIDAD: Afirmativa			

T3:

Lanzan	un plan	para construir viviendas
Finito + predic.	Compl. Objeto.	Adj. Circunst.
Modo ///RESTO		
PROPOSICIÓN: Declarativa		

MODALIDAD: Sin marca. Lo existente.
POLARIDAD: Afirmativa

T.4:

CFK	anunció	400.000 créditos	para construir viviendas
Sujeto	Finito + predic.	Compl. Objeto.	Adj. Circunst.
MODO	RESTO		
PROPOSICIÓN: Declarativa			
MODALIDAD: Sin marca. Lo existente.			
POLARIDAD: Afirmativa			

El Sistema de Modo es uno de los más relevantes puesto que él permite dar cuenta del vínculo entre la información morfosintáctica (Sujeto/Predicado), de datos referidos a la temporalidad y de la relación estructural entre complementos y núcleos.

En tal sentido, esta última información es similar a la suministrada por la Generativa en X'' respecto de complementos y periféricos. En cuanto al sistema de Modo en la Sistemico-Funcional, los cuatro titulares coinciden en contener el complemento objeto que en el Sistema de Transitividad se realiza como meta.

Desde el punto de vista de la temporalidad, hago notar que T1, con predicado de proceso verbal, aparece en presente, como un evento coexistente, asociado con un sujeto marcado por la desinencia verbal, pero no lexicalizado. El caso de T2 es diferente ya que el proceso aparece en pasado, con sujeto lexicalizado y determinado.

Por su parte, si bien T3 coincide con T2 en el proceso material, el primero aparece en presente y con sujeto no especificado. Por otra parte, aunque en el Sistema de Transitividad en todas las cláusulas hay actor –de hacer- o locutor -de decir-, en el sistema de modo no está lexicalizado y el pronombre que puede reponerse es el de 3º plural o indeterminado.

En cuanto a T4, hay un verbo de proceso verbal pero el hecho de que esté en Pretérito Perfecto Simple y con sujeto lexicalizado, determinado e individualizado, hace que pueda distinguirlo claramente de T1 (proceso verbal). Por último, T2 y T3 se oponen en términos de virtual / real. Para ilustrar lo antes dicho, expongo en un cuadro las principales regularidades:

Titular	Proceso	Tiempo verbal	Evento	Sujeto
T1 La Voz	verbal	Presente	virtual	Locutor indeterm.
T2 Tiempo	material	Pasado. PPS	realizado	Actor determinado
T3 Clarín	material	Presente	virtual	Actor

				indeterminado
T4 Página 12	verbal	Pasado. PPS	realizado	Locutor determinado

Esto es, dato no menor implica que Clarín y La Voz del Interior⁴¹, planteen un evento de habla o material en tiempo presente, con actor/locutor indeterminado, mecanismo a través del cual se diluye y se omite al responsable, ya sea de la acción verbal o material. Al contrario, Página 12 y Tiempo Argentino optan por representar el evento de gestión de gobierno en su dimensión social -construcción de viviendas-, como realizado por el tiempo pasado y con un actor-locutor precisado e individualizado a través del nombre propio.

Respecto del tipo de proposición, todos los titulares coinciden en su carácter declarativo y con modalidad de lo existente o sin marca modal, con polaridad afirmativa y ausencia de marcadores modales.

⁴¹ Anoto aquí algunos datos procedentes del contexto social en el que circulan estos fragmentos. Por tal razón, vale recordar que Clarín y La Voz del Interior, medios miembros del grupo empresarial Clarín, mantienen algún tipo de relación de enfrentamiento con el Gobierno. Al contrario, Página 12 y Tiempo Argentino son medios de prensa con algún vínculo con el kirchnerismo.

2.2.3.4) Sistema temático

T. 1:

Con fondos de la Anses,	prometen		400.000 viviendas
Adj. Circunst.	Finito +	predicador	complemento
RESTO	MODO	RESTO	
Medio	Pr. verbal		objeto
TEMA argumental circunstante marcado	REMA		

T. 2

Cristina	lanzó	préstamos	para la construcción de viviendas
sujeto	Finito + predic.	Compl.	Adj. Circunst.
MODO		RESTO	
Actor	Pr. Material	objeto	fin
TEMA argumental Participante no marcado	REMA		

T3:

Lanzan	un plan	para construir viviendas
Finito + predic.	Compl.	Adj. Circuns.
MODO /// RESTO		
Pr. Material	Objeto	fin
TEMA argumental Proceso marcado	REMA	

T4:

CFK	anunció	400.000 créditos	para construir viviendas
sujeto	Finito + predic.	Compl.	Adj. Circunst.
MODO		RESTO	
Actor	Pr. material	objeto	fin
TEMA argumental Participante no marcado	REMA		

En cuanto a la relevancia de los componentes en las cláusulas, todas contienen tema argumental; es decir, en T1 el elemento destacado –ubicado en primer lugar- es el circunstante; en T2 y T4 es el actor y locutor; y en T3 se enfatiza el proceso. Por otra parte, T2 y T4 se caracterizan por presentar tema no marcado, mientras que en T1 y T3 es marcado ya que la función argumental corresponde a la de circunstante y proceso. Vale recordar que al analizar el Sistema de Transitividad y el de Modo he señalado que T1 (La Voz del Interior) y T3 (Clarín) presentaban el evento como virtual, ya sea por su tiempo verbal o por el tipo de proceso seleccionado. Agrego ahora que los titulares mencionados presentan tema marcado al omitir al actor/locutor, lo que puede ser interpretado discursiva e ideológicamente, puesto que elude identificar al responsable del origen del evento.

El Sistema Temático resulta muy significativo porque él permite integrar diferente tipo de información, además de considerar la disposición de los componentes clausulares según su naturaleza informativa o comunicativa. Asimismo, tal análisis comienza en el plano oracional y clausular y se extiende hasta lo extrasentencial. En síntesis, al hacer confluir elementos de varios sistemas, hace posible la transferencia discursiva, a raíz de que las opciones temáticas realizan significados relativos a cómo se organizan los significados experiencial e interpersonal y a cómo el texto se relaciona con el contexto.

Se trata de significados que quieren ser destacados, a pesar de que la metafunción textual es subalterna de la experiencial 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 e incorporar la información de modo; sin embargo, la metafunción textual garantiza su organización y enfatiza algo (Eggins, 2008).

Recapitulando el análisis realizado desde la Sistémico-Funcional, puedo indicar que la propuesta es valiosa ya que:

- La configuración sintáctica es esquemática y con sencillez y pertinente metalenguaje. En tal esquema se describen tanto las unidades como las configuraciones.

- Diferencia tipos de procesos, participantes y circunstanciales en el Sistema de Transitividad; por eso puede dar cuenta de la diferencia entre *lanzar* y *prometer*, por ejemplo.
- Incorpora aspectos de la jerarquía sintáctica, diferenciando complementos y adjuntos en el Sistema de Modo.
- Distingue en el Sistema de Modo la temporalidad: por eso puede dar cuenta de la distinción entre tiempo presente o pasado, del evento existente como real/virtual.
- Precisa la posición temática y los tipos de tema.
- Describe los tipos de aserciones, polarizaciones y modalizaciones.
- Permite integrar la naturaleza semántica con la sintáctica de complementos y adjuntos.

3) Recapitulaciones

Sintetizo seguidamente las observaciones realizadas a lo largo del capítulo. Desde el punto de vista de la completitud y exhaustividad de las propuestas, destaco el Estructuralismo que, por hacer posible la descripción básica, se convierte en un contenido supuesto por su carácter elemental de inventario. Además, la Generativa y la Sistémico-Funcional ofrecen mayor cantidad de dispositivos descriptivos, especialmente en lo referido a cuestiones posicionales que determinan una interpretación jerárquica, sumado a la integración sistemática de la información léxica.

Vale recordar que la información semántica fue excluida en el Estructuralismo; no obstante, deseo revisar la tan mentada exclusión. En realidad, efectivamente excluyó la mezcla de niveles –que la descripción sintáctica apelara a criterios semánticos- y el análisis semántico en Lingüística; esto es, no realiza el análisis de las formas desde un punto de vista nocional ya que no es considerado un nivel propiamente lingüístico en el que se puedan hallar invariantes mínimas, regulares y distribucionales. Ahora bien, el aspecto significativo es un ‘instrumento’ que permite identificar y clasificar las unidades. Una cosa es que no defina sustantivo como la palabra que designa objetos u entidades, etc. y otra muy diferente es que establezca los límites de los sintagmas, por ejemplo, apelando al criterio del significado. Más precisamente, el límite del sintagma

se establece según su autonomía (de posición) o de movilidad posicional, para lo que se apela al significado. Ilustro: en una oración como *Fue internado afectado de una neumonía en una clínica de Buenos Aires*, la segmentación y jerarquización del sintagma “*en una clínica de Buenos Aires*, haciéndolo depender del participio *internado* y no de *afectado*, se realiza sobre la base de un criterio de significado de acuerdo con la posibilidad de movilidad posicional o autonomía, no por el de la sola posición. A pesar de ello, el lugar que ocupa el significado es el correspondiente a un instrumento metodológico o una técnica, al contrario de la Generativa, que sistematiza –y privilegia– la información léxica. La potencia del Estructuralismo deriva de lo que muchos le han criticado: el inventario de unidades y relaciones morfosintácticas, lo que algunos han caracterizado –y criticado– como carácter taxonómico. Creo que no es así, ya que los otros modelos que he tenido en cuenta también lo son, aunque superan el inventario en la medida en que la clasificación opera al servicio de otros fines. Lo que algunos llaman limitación descriptiva –o descriptivista– debe ser considerada desde una perspectiva histórica: el Estructuralismo, siendo coherente, buscaba técnicas de descubrimiento de las unidades que se conformaban según un principio estructural. Si bien la ciencia debe superar el inventario, sin él no hay acercamiento sistemático al objeto, es decir, ciencia. El Estructuralismo fue parcial -descripción y conformación del inventario- pero fue exhaustivo, apelando a un metalenguaje básico. La limitación de este enfoque en términos de descriptivismo es, en realidad, el problema de la reducción al inventario.

Por otro lado, observo que la Generativa da por supuestas algunas conceptualizaciones, como serían desde las categorías léxicas hasta los clíticos. Ello es posible porque el Estructuralismo se ocupó de la descripción básica. Apelar a ese adjetivo de ningún modo es peyorativo sino que me estoy refiriendo a que este modelo ofrece los descriptores elementales, a partir de los cuales pueden hacerse hacer más complejos y densos los análisis.

Asimismo, el hecho de que la Generativa considere información léxica y jerarquía sintáctica implica un avance, no sólo a nivel explicativo sino también a nivel descriptivo. En el corpus analizado, no es un dato menor que los cuatro titulares contengan los mismos roles temáticos y que incluyan similares nominales; en algunos casos, esos nominales son adjuntos pero tienen su lugar –y significatividad– en la descripción semántica. Estos adjuntos son informativa y comunicativamente relevantes

aunque prescindibles configuracionalmente. La potencia del Generativismo reside en que hace posible acceder a una descripción sintáctica jerárquica que confluye con la información léxica; es decir, superar el límite del inventario, ya que permite el examen de la distribución y jerarquía de los sintagmas nominales y verbos, sus exigencias léxicas y sintácticas y otros sintagmas que, a pesar de no tener peso sintáctico, pueden ser comunicativamente relevantes. Con esto apunto a destacar que si bien la GG no se ocupa del *uso*, puede dar cuenta de algunos fenómenos como los estudiados. Sin embargo, este enfoque sólo ‘avanza’ en una interpretación más completa frente a la Sistémico-Funcional, cuyos descriptores explícitamente incluyen, orientan y habilitan el enfoque discursivo.

De este modo, la Sistémico-Funcional permite integrar la descripción exhaustiva –que proviene del Estructuralismo- y tomar en cuenta la información léxico-semántica y la jerarquía sintáctica, similar a lo formulado por el Generativismo. Es como si la Sistémico tomara aportes de los otros dos enfoques, agregando el lenguaje –y la gramática- como un sistema de opciones, por lo que habilita a acceder a las selecciones realizadas por el enunciador en el caso de este análisis contrastivo. Por otro lado, las relaciones que mantienen los elementos pueden extenderse al plano discursivo al contemplar no sólo la descripción configuracional y semántica sino también las opciones llevadas a cabo en términos de jerarquización de la información.

Como para integrar el análisis realizado, con el Estructuralismo se accede al inventario de las formas, sin otras consideraciones, pero él es un presupuesto para los análisis de los otros modelos. Por otra parte, el enfoque Generativo y el Sistémico-Funcional hicieron posible interpretar el sentido en discursos por tres razones. Primero, el tipo de corpus trabajado, el periodístico, en el que subyace siempre algún tipo de posición ideológica –explícita o implícita-. Segundo, relacionado con el anterior, la metodología adoptada de trabajar comparativa y contrastivamente los titulares hace más patentes las posiciones sustentadas por los medios, con lo que resulta evidente que las formas lingüísticas son resultado de una opción. Tercero, aunque puedo admitir la potencia descriptiva de Estructuralismo ya que él ofrece un conjunto de descriptores básicos, destaco la potencia transferencial de la Generativa, derivada muy especialmente de la consideración de las jerarquías sintácticas y los primeros intentos de sistematización del aspecto léxico. Asimismo, los descriptores hacen posible advertir las

convergencias y divergencias entre información léxica, esquema sintáctico y el carácter virtual (EP) o realizado (ES). En la configuración sintáctica y en la diferencia entre ES y EP se hace evidente el sistema de opciones y posibilidades que es la gramática. Así, la Gramática Universal sigue un patrón pero en la divergencia entre lo virtual (EP) y lo realizado (ES) aparece el lenguaje como un recurso, como un sistema de posibilidades y opciones. Sin embargo, el enfoque Sistemico-Funcional contiene mayor cantidad de dominios –morfología, sintaxis, léxica y semántica-, y subdominios –jerarquías, temporalidad, posición, proyecciones discursivas o extraclausulares-, con vínculos entre ellos.

La Generativa opone virtual/real como modelo/realización, al igual que en el Estructuralismo europeo, en donde la opción por lo virtual se realiza desde requerimientos epistemológicos; por su parte, en el Estructuralismo norteamericano, la elección de lo real –habla-, si bien procede de exigencias del Positivismo, se transforma en una operación metodológica. Por último, en la Sistemico-Funcional no hay oposición sino que lo virtual aparece explícitamente como sistema de opciones. Es decir, virtual/real son dos fases de un mismo proceso en el marco de una conjugación entre lo epistemológico y metodológico.

Mirando los modelos en una progresión histórica, incluyendo ahora la Gramática Tradicional, ellos siguen el camino de la ciencia:

• Exploración algo desarticulada: Gramática Tradicional.
• Descripción: Estructuralismo.
• Explicación: Generativismo.
• Transferencia: Sistemico-Funcional.

La Gramática Tradicional se ocupó del repertorio de las formas correctas y aisladas del sistema del que formaban parte. Por su parte, la Gramática Estructural se concentró en el inventario de las formas existentes, tarea que se convirtió en un fin en sí mismo, congruente con la hipótesis central de esa teoría metodológica. En la Generativa, la descripción está al servicio de la explicación generativa, mientras que en la Gramática Sistemico-Funcional, lo hace en función de una explicación funcional, hecho que se encuentra relacionado con su carácter ‘transferencial’ por su explícita consideración de las formas gramaticales y su función en los discursos. Como he dicho,

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

Se trata 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 con 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 diseño.

En la medida en que la gramática es un dispositivo a través del cual construimos y organizamos la experiencia, cuyos componentes “... *tienen la función de establecer, manipular y naturalizar las jerarquías sociales.*” (Wodak y Meyer, 2003, 23), el sistema gramatical siempre se actualiza en el uso, condicionado por factores extralingüísticos. Por esta consideración, es posible conciliar concreto/abstracto, virtual/real, sistema/discurso, ya que el discurso no puede si no constituirse por el sistema y este no puede si no derivar en el discurso.

III. TERCERA PARTE:

EL DISEÑO DE LA GRAMÁTICA SIGNIFICATIVA

1) CONCEPTUALIZACIONES Y ASOCIACIONES GRAMATICALES EN Y PARA LA ENSEÑANZA

1) *Punto de partida*

En este capítulo examino la información gramatical como objeto y meta en la enseñanza de la lengua, tal como es considerado desde autores representativos. La finalidad de esta indagación reside en postular la existencia de un objeto gramatical complejo en el que se instancian diferentes metas y fines que se concretan en distintas fases que conforman un proceso. Con tal fin, estudiaré la conceptualización y el papel de la información gramatical en la enseñanza que sostienen, implícita o explícitamente los autores que precisaré más adelante. Seguidamente, analizaré los términos que se asocian con la delimitación de la Gramática según ellos remitan a un modelo gramatical, a un concepto aislado y desarticulado o bien consideren fenómenos gramaticales y la interrelación entre ellos. Por último y sobre la base del análisis realizado, formularé instancias y momentos de la formación gramatical.

Para el estudio, he analizado materiales correspondientes a autores representativos de dos tendencias que he agrupado: desde la gramática hacia la enseñanza// desde la enseñanza y sus derivaciones en la gramática.

Por otra parte, 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 reglas (ortográficas, sintácticas y morfológicas), procedimientos de descripción (de formas, funciones y clases de palabras), reglas o principios que generan oraciones gramaticales o mecanismos cohesivos, corresponde a compromisos teórico-metodológicos de enfoques tradicionales, estructurales, generativos o textuales. Los términos -conceptos gramaticales son principios ordenadores de la ciencia, no del lenguaje que materializa significados que se instancian en discursos (Halliday-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 reflexión en la enseñanza.

De mi parte, 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 se puedan poner en relación con la jerarquización de la información en prácticas discursivas concretas. Preciso algo más: más adelante – Parte III. Cap. 7.7.- hablaré de la *perspectiva* como fenómeno discursivo que atraviesa a diferentes unidades pertenecientes a distintos estratos gramaticales como morfológico, sintáctico, semántico, discursivo-temático, todos interrelacionados en un discurso concreto, de modo tal que la articulación entre ellos contribuye a la delimitación de la postura discursivo-ideológica, examen que puede contribuir a plantear lineamientos de trabajo en tareas de comprensión y producción textual en el ámbito de la enseñanza de Lengua. La *perspectiva*, así, es una categoría operativa para el análisis que contiene una serie de parámetros gramaticales como sujeto sintáctico, papel semántico, papeles discursivos, posición temática, objetividad y subjetividad, y plano discursivo. Otro ejemplo lo representa la impersonalidad que, como fenómeno, abarca una serie de conceptos como el contenido léxico de

determinados verbos, pronombres en tercera persona, pasiva con se y se impersonal, sustantivos colectivos, sintagmas generalizadores, etc.

En tal sentido, sigo a Halliday para establecer la diferencia entre fenómeno gramatical y concepto gramatical sustentado por las teorías. Más precisamente, afirmo que la falta de claridad en la delimitación del objeto gramatical puede determinar su exclusión o la asignación de un lugar irrelevante. Además muchos de los especialistas considerados suelen identificar gramática, de modo casi excluyente, con una teoría gramatical de tendencia estructural.

Este capítulo, de carácter teórico y contrastivo, consiste en el análisis crítico de la noción de gramática y los términos asociados a ella que sostienen, implícita o explícitamente expertos en el campo de la relación enseñanza-gramática. Para ello, he agrupado a los distintos autores según las posiciones sustentadas, ofreciendo argumentos para tales agrupaciones. Para este examen, dada la abundancia de autores y perspectivas, he seleccionado aquellos representativos de dos tendencias que diferencio según el énfasis o punto de partida: desde la enseñanza en su relación con la gramática// desde la gramática hacia la enseñanza. Así, agrupados por enfoques, distingo:

- a) Desde la didáctica: Bronckart (2004, 2007), Riestra (2006b, 2008, 2009), Gaspar-Otañi (2004,2009, 2010), Lomas (1992, 1999), Cassany (1989, 2002), Gerbaudo (2004), Manni (2004), Santomero (2010), Christye (2008), Zayas (2010), Cortés (2009). He apuntado a cubrir diferentes miradas como la socio-discursivo, socio-cognitiva, etc.
- b) Desde la Lingüística y/o gramática: Halliday (1975, 1982, 1999), Matthiessen-Halliday (1997), Bosque (1998), Hernanz-Brucart (1987), Eggins (2008), Giammateo-Albano (2009), Manacorda y ot. (1994), Defagó (2003^a, 2003b, 2005) y Palachi (2006). Los enfoques seleccionados tienen que ver con la pertenencia a diferentes tendencias como la Gramática Sistémico-Funcional, el Generativismo y el Estructuralismo.

El análisis, organizado por enfoques y autores, ha sido realizado sobre la unidad de análisis constituida por el término gramática, considerando las relaciones que mantiene con otros y las delimitaciones que recibe por el vínculo con términos de su entorno; según las correlaciones que entable, identifiqué las siguientes asociaciones:

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

2) Conceptualizaciones gramaticales en y para la enseñanza

Siguiendo y adaptando a Gaspar-Otañi (2009), he agrupado a los autores según la posición que sostengan respecto del papel de la enseñanza de la gramática en correlación con su delimitación y caracterización. De lo anterior resulta una clasificación de los especialistas en cinco grupos.

- 1) Quienes consideran que la gramática es esencial en los procesos comunicativos en general y, por ende, en la enseñanza, en la medida en que ella es conformadora del lenguaje. El énfasis está puesto en la gramática y su funcionamiento en los discursos en Halliday, Matthiessen, Eggins. Zayas, si bien adscribe a esta línea, no logra separarse de algún modelo gramatical. Sólo en Halliday y sus seguidores observo una clara delimitación de los aspectos que analizo al concentrarse en la gramática como recurso para expresar significados en contextos concretos de empleo –discursos-. Por ejemplo, en Halliday (1975, 2004) es clara la distinción de gramática como teoría gramatical (como en la Gramática Funcional) y como fenómeno en estudio, como en la gramática de los Hopi.
- 2) Quienes otorgan a la gramática un papel relevante en cuanto contribuye a mejorar la lengua escrita, de la cual es esencialmente constitutiva, y está al servicio de otros fines. El énfasis está puesto en la enseñanza, marco en el que su abordaje estaría supeditado al de los procesos de lectura y escritura. Pueden inscribirse en este grupo Bronckart, Riestra, Gerbaudo, Manni y Defagó.

Santomero constituye un caso particular ya que, aunque se encamina a la relación gramática-discurso, presenta una noción esquemática de gramática.

- 3) Los que la rechazan, representada por Cassany, Flower y Hayes (citado por Cassany).
- 4) Aquellos que le asignan un papel secundario, subordinado a otras prácticas, como Lomas, Ossoro, Tusón. La perspectiva postula un abordaje ocasional, disperso y ‘ad hoc’.
- 5) Quienes la consideran como un conocimiento válido en sí mismo, a igual nivel que otros saberes sobre lengua y literatura u otras disciplinas, entre los que se destacan lingüistas como Hernanz-Brucart, Manacorda, Giammateo, Palachi. La mayoría de ellos adscribe a una teoría lingüística, ya Estructural o Generativa.

3) *La Gramática y sus asociaciones*

Si antes he tenido en cuenta el papel que los autores atribuyen a la gramática, seguidamente consideraré con qué la asocian, si con conceptos o con fenómenos gramaticales, de lo que resulta:

- a. **Quienes niegan, subordinan y reivindican en sí: la gramática es un sistema de reglas que contiene algunos conceptos más o menos articulados y que está al servicio de otros fines. Vinculan enseñanza de la gramática a instrucción gramatical del sistema (de reglas) en sus partes constitutivas como Morfología y Sintaxis.**

La negación de la gramática (grupo 3) está representada por Cassany, aunque luego, en la entrevista de 2002, modificó esta posición radical que, paradójicamente, fue la que más se difundió y sigue en circulación. Emplea el término ‘instrucción’ para la formación gramatical, denominación que contiene connotaciones conductistas, congruente con el objeto de contenido gramatical; se trataría de un conjunto o listado de reglas. En realidad, cuestiona el papel central de la instrucción pero la noción de gramática que sostiene es equivalente e idéntica. No hace referencia al fenómeno gramatical, con lo que reduce el funcionamiento lingüístico-gramatical a una serie de

conductas finales. Opera con un criterio utilitarista y no discute el objeto gramática sino que lo identifica con prácticas derivadas de un modelo gramatical (estructural y tradicional) de rellenar huecos, conjugar verbos y análisis sintáctico. Homologa gramática con teorías gramaticales (Tradicional, Estructural y Generativa) a las que cuestiona, sin distinguir el funcionamiento gramatical de la metodología adoptada por una teoría. No sólo identifica gramática con reglas y campo disciplinar, sino que la reduce a “... *algunos conceptos teóricos*” (86), incluyendo reglas de ortografía, morfología de las palabras y estructura de la frase, como aspectos importantes para la escritura. Así, la formación gramatical queda reducida al aspecto formal: “... *las reglas de gramática [...] ortografía, cohesión...*” (89). La utilidad es reducida porque “... *ofrece un conjunto de reglas de corrección.*” (1989:91).

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

Como representantes del grupo 5 señalo a Manacorda, Giammateo, Gaspar-Otañi, Palacchi y Santomero. Por ejemplo, Manacorda y ot. (1994) identifican gramática con el objeto tal como ha sido formulado por el Estructuralismo de Hjelmslev y Bloomfield. Replican la categoría descriptiva de oración –esquemática- y abogan por una enseñanza basada en la teoría, marco en el que la sintaxis formal es contenido de enseñanza. Giammateo y ot. (2009) plantean la división entre gramática y léxico, homologan (y reducen) lengua a esos dominios (gramática y léxico) y objeto (textos). Por otro lado, en el material citado de Giammateo y ot., no hay definición de gramática ni de texto o no se los problematiza, además de que la organización temática del material sigue el orden de la gramática como objeto disciplinar, como lo evidencia el

índice. Las actividades propuestas, si bien contextualizadas en textos, no orientan a la dimensión discursiva, tanto en la comprensión como en la producción.

Gaspar-Otañi (2011) sostienen que la enseñanza de la gramática debe operar con la intuición para propiciar la competencia metalingüística, concentrada no en una sola escuela gramatical sino que “... *se deben buscar, en las distintas corrientes, los análisis y las afirmaciones más explicativos de los fenómenos particulares.*” (102). Subrayando que el conocimiento gramatical es importante para la comprensión, sostienen que el primero debe partir de la intuición (de fenómenos lingüísticos) para acceder a la reflexión metalingüística, desterrando el análisis mecánico, mimético e irreflexivo, a pesar de que realizan las formulaciones aisladas del uso lingüístico-discursivo. En otro material consultado de Otañi-Gaspar (2009) hablan, en general, de conceptos gramaticales; predominan referencias a conocimientos gramaticales, a la explicitación de una gramática intuitiva, al aprendizaje reflexivo de contenidos gramaticales y citan conceptos gramaticales como oraciones complejas, morfología derivativa, nominalización. En Gaspar- Otañi (2004), se destaca la concepción de la gramática como teoría científica. Respecto de la relación entre gramática y enseñanza, señalan que puede distinguirse la gramática como discurso académico y como objeto de enseñanza en la educación Básica y Polimodal. Si bien procuran establecer relaciones entre el campo educativo y el científico, se concentran en revisar los principales aspectos, supuestos y características de las diferentes teorías gramaticales, con exclusión de la Gramática Sistémico-Funcional, única propuesta que expresa, entre sus objetivos, la de la aplicación en la enseñanza. Vale destacar que en ninguno de los materiales las autoras hacen referencia en ningún momento a los fenómenos gramaticales.

En Palacchi (2006) la formulación se orienta a la enseñanza de la reflexión sobre la gramática, subdividida en los subcampos o ramas que corresponden al campo de la Lingüística científica: Fonología, Léxico, Morfología, Sintaxis, Semántica del texto y la oración. Las referencias a la gramática son vagas y al propugnar la reflexión, en realidad se detiene en temas derivados de la Gramática Generativa, sin determinar los momentos de tal reflexión ni cómo articularla con dimensiones más complejas como el discurso. Santomero (2010) es la única autora que explícitamente reivindica la enseñanza de la gramática en relación con el Análisis Crítico del Discurso (ACD). Sin embargo, en ocasión de justificar la relevancia de la inclusión de esa teoría explicativa en la

enseñanza, aclara que será necesario contar con “... *formación gramatical previa...*” (2010:5), que es, precisamente, uno de los problemas. Es decir, aunque puede mencionarse la promoción de los vínculos entre gramática y discurso, no logra definir gramática y por las menciones indirectas, los contenidos gramaticales pueden asociarse con conceptos gramaticales y no con fenómenos; sumo a ello que hacer enseñables los contenidos disciplinares no puede ser tarea de cada uno de los docentes. No se trata de un desafío: es una apuesta imposible de concretar.

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

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

Aunque habla de la utilidad del esquema oracional como “... *referencia ordenadora de la sintaxis*”, el eje está puesto en un/os modelo/s gramatical/es como el tradicional o estructural. En cuanto al desarrollo referido a la estructura oracional, se trata de una revisión muy sintética, que se orienta por una descripción estructural, a pesar de que las referencias corresponden a la línea tradicional (RAE, 1979; Seco, 1998). En los apartados correspondientes a la articulación didáctica, oscila entre el fenómeno gramatical y su descripción, al referirse, por ejemplo, a “... *la conexión lógico-argumentativa: coordinación y subordinación*” (2006^a:101), en paralelo con sujetos discursivos como fenómeno gramatical. O los núcleos semánticos tomados

como fenómenos cuando refiere a relaciones predicativas, pero las disocia de las categorías gramaticales en su identificación (estructural) y la perspectiva morfológica. Lo mismo ocurre con impersonalidad como fenómeno y los signos de puntuación.

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

En “Enseñar a razonar...” (2009), Riestra habla de procedimientos morfosintácticos con manipulación de las categorías gramaticales, homologando gramática a la organización interna de la Lingüística. En Riestra (2006b), desde una posición programática, vincula textos y discursos y su funcionamiento en las lenguas naturales que cuentan con “... *medios técnicos, es decir, unidades lingüísticas, categorías, estructuras que son unidades y en alguna forma un producto de las restricciones o de las determinaciones sobre cómo es posible organizar el pensamiento en el mundo dado.*” (50). Y ratifica lo anterior al afirmar que “... *las transiciones entre nociones gramaticales y nociones textuales que están desordenadas tendrían que organizarse en pequeños conjuntos instrumentales.*” (50).

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

En un trabajo inédito, Defago se refiere a fenómenos gramaticales cuando caracteriza a las lenguas por el carácter predicativo de los enunciados; sin embargo, identifica de modo excluyente categoría con categoría sintáctica, delimitación de la

Gramática Generativa. Respecto de la justificación de comenzar el trabajo áulico con el sustantivo, ello se relaciona con la información semántico-funcional, menos abstracta que la sintáctico-relacional. En cuanto al papel de la (in)formación gramatical, Defagó le atribuye un rol constitutivo en las producciones lingüísticas, tomando posición acerca de la necesidad de objetivar el conocimiento intuitivo o episódico. En el segundo artículo (2003) nuevamente homologa categoría con información sintáctica y, citando a líneas gramaticales, considera el Estructuralismo y Generativismo-, subsumiendo el primero en el Funcionalismo –sintáctico-. En uno de los apartados desarrolla la dificultad de dividir Sintaxis de Morfología, enfocándose más en los conceptos sintácticos que en los morfológicos. Cerrando la exposición, Defagó sostiene la necesidad de enseñar “... *el funcionamiento básico de la lengua...*” (2003: 353), concentrándose en fenómenos gramaticales.

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

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

Por otro lado, Zayas (2006) se refiere a la relevancia del conocimiento sobre la lengua y sobre la gramática. Casi siempre habla de contenidos gramaticales y la necesidad de redefinirlos al cambiar la perspectiva de abordaje que consiste en “... *el uso reflexivo en enunciados que usamos efectivamente en la comunicación lingüística.*”

(2006: 2). También plantea el problema de “... *cómo redefinir los contenidos gramaticales y con qué actividades.*” (2006: 2). Respecto de la sintaxis, ofrece articulaciones de fenómenos gramaticales que apuntan a la reflexión por la significatividad del elemento, todo ello contextualizado en fragmentos discursivos como titulares. Sin embargo, Zayas (2010) critica la subordinación del conocimiento gramatical a la actividad verbal y sostiene el carácter imprescindible de los conocimientos gramaticales o conocimientos explícitos, afirmación de la que puedo inferir que se orienta a conceptos gramaticales. Habla de algunos fenómenos-conceptos, lo que da cuenta de la fluctuación entre lo gramatical, en el que excluye el aspecto léxico-semántico y lo discursivo, ya que siempre toma fragmentos ejemplares. El resto de los desarrollos corresponden a una línea gramatical. Al examinar la oración y la palabra, realiza una integración sintáctica y temática, información transferida al corpus periodístico, aunque no plantea la instancia discursiva ni la incidencia ideológica. Es decir, la misma presentación de los temas gramaticales de cuenta de una oscilación entre conceptos y fenómenos.

4) Propuesta

A partir de lo visto, se pone en evidencia cierto reduccionismo: gramática equivale a reglas prescriptivas –Gramática Tradicional-, procedimientos descriptivos –Gramática Estructural- o principios para generar oraciones gramaticales –Gramática Generativa-, reglas al servicio de la revisión textual –Textualismo-. Generalmente los autores identifican gramática con alguna teoría gramatical o entremezclan distintas visiones. Vale destacar que en general no consignan otros enfoques que los antes mencionados. Cuando hacen referencia a líneas texto-discursivas, suelen tomar procedimientos descriptivos, también fragmentarios y dispersos, sólo cuando ellos funcionan en textos. Puedo hacer notar, además, las omisiones respecto de la Gramática Sistémico-Funcional o su presentación parcial en la medida en que sólo contemplan algunos aspectos de la propuesta.

Ocurre muy frecuentemente en los materiales asociar gramática con la *forma* en oposición al *significado*, sin que consideren que tal restricción corresponde a una vertiente, la estructural, discutida inclusive dentro de las mismas tendencias

contemporáneas por el abandono del significado: tanto la Generativa como la Sistémico-Funcional toman como base la información léxica y, al servicio del significado o sentido en el último caso.

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

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

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

En síntesis, en general los autores asumen posiciones excluyentes acerca del papel de la base gramatical; asimismo, muchos de ellos no suelen tener en cuenta explícitamente que enseñar gramática supone 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 lingüísticos y gramaticales.

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

De mi parte, postulo la existencia de dos instancias, la del fenómeno gramatical y la del concepto, que se encuentran en íntima relación con la tríada antes nombrada. Estrechamente relacionado con la distinción de concepto y fenómeno, y conocimiento gramatical previo, sistema y discurso, postulo una enseñanza gramatical que se inicia en 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***⁴², lo que 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.

De esta manera, procuro interrelacionar las delimitaciones acerca de la gramática y las metas de la tarea docente en relación con la (in)formación gramatical. Así, se trataría de responder a un interrogante –crucial, por cierto-, 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 respuesta a la problemática de una enseñanza de la lengua gramatical pero adiscursivizada y otra discursivizada pero agramatical.

⁴² Como he anticipado en la presentación, a partir de este momento emplearé dos notaciones para distinguir el término reflexión lingüística y/o gramatical de la reflexión* gramático-discursiva.

2) INTUICIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y REFLEXIÓN*, EJES DE LA GRAMÁTICA SIGNIFICATIVA

1) Punto de partida

En el apartado anterior, analizando la conceptualización de gramática por parte de diversos autores, propuse diferenciar conceptos gramaticales de fenómenos gramaticales, relacionados con otros términos que recorren y se expresan en la enseñanza de la lengua y la gramática: *instrucción, intuición y reflexión*, estando subsumidos habitualmente los dos últimos términos y derivados de la Gramática Generativa. En este capítulo examino el valor y las asociaciones que adquieren términos como *instrucción, intuición, conocimiento intuitivo, conocimiento gramatical, competencia, gramática implícita y explícita, conocimiento explícito e implícito y reflexión*, a fin de identificar el modo como distintos autores delimitan el vínculo que los usuarios mantienen con el lenguaje. De tal modo, estaré en condiciones de precisar los tres conceptos centrales de esta Gramática Significativa, considerando que dentro del proceso de enseñanza gramatical será pertinente trazar un camino que va de la intuición, atraviesa la sistematización y culmina con la reflexión*.

Para el examen, he considerado autores cuyos aportes, de modo implícito o explícito, permiten indagar acerca de la relación enseñanza y gramática en el marco de la meta de la enseñanza de la lengua, tales como Camps y otr. (2000), Chomsky (1970, 1974, 1977), Ellis (1994), Gaspar-Otañi (2004, 2009, 2011), Giammateo-Albano (2009), González Nieto (1980), Tubau y Moliner (1999), Tummer (1984), Mítkova (2011), Nique (1985), Peytard y Genouvrier (1970), Riestra (2006, 2008, 2009), Lomas (1992, 1999), Cassany (1989), Manni (2004), Santomero (2010), Christye (2008), Raiter (2004), Zayas (2010), Gómez del Estal y Zanón (1999), Lewandovsky (1986), entre otros. He apuntado a cubrir diferentes miradas como la socio-discursiva, socio-cognitiva y la perspectiva gramatical.

2) Análisis de términos

Los términos *intuición, reflexión, competencia, gramática implícita y explícita* se asocian con la Gramática Generativa en la medida en que ellos han estado presentes,

con distinto nivel de relevancia en la teoría cuyo mayor representante es Chomsky; en algunos autores, estos términos suelen tomarse con idéntico alcance que en la teoría de base; en otros, son reformulados.

Competencia

La noción de competencia, central en Gramática Generativa, adopta diversas especificaciones y muy especialmente se opone a la actuación (Chomsky, 1970:6). Por otro lado, Tummer (1984), la asocia con un conocimiento tácito inconsciente, mientras que para Lomas (1999, Vol. 1), basado en Hymes, la competencia equivale a destreza comunicativa.

El enfoque generativo establece una distinción entre el conocimiento lingüístico del hablante (la competencia) y el uso efectivo de este conocimiento en situaciones comunicativas dadas (la actuación): la investigación lingüística debe centrarse en la caracterización de la competencia, relegando a un segundo plano la actuación lingüística, que está sometida a múltiples variables difíciles de precisar y que, en términos relevantes, depende de la competencia. Dada la centralidad del lenguaje en la especie humana, la comprensión de su componente nuclear permitiría iluminar no sólo su organización interna sino, sobre todo, la manera en que la mente humana se estructura: la arquitectura de la cognición. En este sentido, el lenguaje podría concebirse como un dominio privilegiado de cuyo análisis podrían desprenderse hipótesis de alcance más general concernientes a la psicología humana (Chomsky, 1970).

Chomsky en 1970 distingue entre “... *competencia (el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua) y actuación (el uso real de la lengua en situaciones concretas).*” (1970:6). Precisa que la distinción es equiparable a la de *langue y parole* de Saussure, pero descarta que la competencia pueda ser reducida a un mero inventario sistemático de unidades, sino a “... *la competencia subyacente como un sistema de procesos generativos.*” (1970:6). Más adelante expresa que la competencia es un conocimiento intuitivo que no implica que tenga consciencia de las reglas de la gramática. Puntualmente, “... *una gramática generativa intenta, pues, especificar lo que el hablante sabe efectivamente, no lo que diga acerca de su conocimiento.*” (1970:10).

La innovación del Generativismo radicó en que ningún lingüista anteriormente había tratado la *competencia lingüística* de un hablante nativo, entendida como *el*

conocimiento implícito que un sujeto hablante posee de su lengua, que le permite comprender y producir una cantidad ilimitada de oraciones nuevas, además de reconocer las oraciones mal formadas e interpretadas. Esta noción de competencia es un supuesto central del Generativismo o una teoría de la lengua. Se trata de la hipótesis básica de la Gramática Generativa, que considera que el hablante tiene un conocimiento interior e inconsciente de su lengua. Es lo que Chomsky llama la Gramática Universal, sistema cognoscitivo y abstracto de conocimientos que subyace a la actuación y que determina los modos de comportamiento observables. El comportamiento lingüístico real se puede explicar como la acción combinada de la competencia y factores psicológicos especiales.

Según Nique (1985), “... *el estudio de la actuación debe constituir una de las partes importantes de la lingüística...*” (1985:22), sólo que poco puede decirse de la actuación si no se ha estudiado “... *antes aquello que la subyace.*” (1985: 22). Es decir, de modo semejante a Saussure, quien asigna prioridad teórica al estudio de la lengua sobre el habla, Chomsky privilegia el estudio de la competencia, entendida como

... el conocimiento intuitivo que tenemos del mecanismo de la lengua [...] mecanismo que se llama generalmente ‘gramática’. Estudiar la competencia equivaldrá entonces a construir un modelo de la competencia, es decir, a hacer explícita esta gramática implícita que todo sujeto hablante posee. (Nique, 1985:22).

Tumner (1984), distinguiendo conciencia metalingüística, competencia metalingüística, intuiciones lingüísticas y conocimiento tácito, señala que todas coinciden en que ninguna es consciente. Si bien advierte que no hay acuerdo acerca de cuándo inicia la conciencia metalingüística ya que tiene manifestaciones diversas, el control consciente de la lengua tiene un desarrollo propio y es posterior a la adquisición de habilidades de expresión y comprensión espontáneas.

Desde otra perspectiva y en relación con la enseñanza, otra concepción de competencia sostiene Lomas, quien en 1999, (Vol. 1) precisa que el objetivo de la educación lingüística es **mejorar las destrezas** comunicacionales habituales de las personas (leer, escuchar, entender, escribir). Destaca que la mejora del uso lingüístico y comunicativo implica rechazar la idea de que el conocimiento del código lingüístico asegura la adquisición de la competencia comunicativa, al tiempo que rechaza el enfoque formal. Distingue entre cierto saber lingüístico (fonético, fonológico, morfológico, sintáctico y léxico) y saber hacer cosas con palabras. Critica también que

la enseñanza de la lengua se haya concentrado en el análisis del sistema formal, proponiendo, en cambio, el aprendizaje de la comunicación. Sostiene que el objetivo esencial de la educación lingüística es la mejora en las capacidades expresivas y comprensivas, por lo que rechaza la orientación en la escuela de los aspectos formales. Concluye afirmando que la gramática no puede ser el eje sino una herramienta al servicio de otro fin; por tanto, deberá ser una Gramática Pedagógica del uso (y de consulta), orientada a la reflexión sobre el uso lingüístico y un mejor dominio de las capacidades comprensivas y expresivas, cerrando con una frase contundente: *“Sólo así la gramática dejará de ser un invento de los lingüistas y comenzará a ser una herramienta utilísima al servicio del desarrollo de las competencias comunicativas...”* (79).

Intuición o Conocimiento intuitivo

El término intuición presenta diferente alcance: como principio central de la teoría gramatical en Chomsky (1970: 21) o como supuesto básico y punto de partida y medio para el desarrollo de la reflexión metalingüística, ilustrado por Hernanz-Brucart (1987), Gaspar-Otañi (2009) y González Nieto (1980).

Chomsky utiliza el término intuición como sinónimo de competencia, la intuición del hablante-oyente, conocimiento tácito o inconsciente que no es directamente accesible al que usa el lenguaje (1970: 21), noción retomada por distintos autores para la enseñanza de la gramática –como conocimiento previo o saber-hacer que evidencian los hablantes–; así, todo contacto con la información gramatical se constituye en un ejercicio reflexivo intelectual sobre el funcionamiento lingüístico, para lo que el estudiante necesita la intuición derivada de su competencia como hablantes de la lengua, según sostienen Hernanz-Brucart, 1987. Estos autores diferencian reflexión (ejercicio intelectual) de intuición (conocimiento no consciente), habilitada la última por la competencia.

Otañi y Gaspar (2009) critican que en el análisis gramatical –estructural- hayan predominado técnicas que no apelan a las intuiciones de los hablantes, oponiendo la intuición a los análisis mecánicos, miméticos e irreflexivos –equivalentes a la **instrucción-**; se trata del análisis sintáctico mecánico llevado a cabo durante gran parte de la gramática escolar. Proponen, en cambio, el análisis o ejercicio reflexivo intelectual

sobre el funcionamiento lingüístico, para lo que el estudiante necesita la intuición derivada de su competencia como hablantes de la lengua, que se vería reforzada a través de actividades como proponer ejemplos, contraejemplos y buscar las razones. La intuición es considerada andamio o base para el desarrollo de la reflexión metalingüística, cuyas actividades orientadas a ese fin, conjugan saber intuitivo con un saber metalingüístico, útiles porque permiten aplicar conocimientos adquiridos y muy especialmente, pensar cómo esas nociones se vinculan en el uso efectivo de la lengua. Si bien creo adecuada la posición, considero que se trata de una formulación parcial ya que no tienen en cuenta la reflexión en el uso discursivo al contemplar sólo casos cruciales para la reflexión metalingüística.

Partiendo del supuesto de que los niños cuentan con un saber interior sobre la gramática de la lengua, Gaspar y Otañi sostienen que la tarea de la escuela es transformar el conocimiento intuitivo en explícito. Por tal razón, alertan respecto de la necesidad de seleccionar contenidos y el momento de abordaje, pero muy especialmente, de tener en cuenta cuestiones metodológicas que atiendan fundamentalmente al saber implícito para conducir a los estudiantes hacia la reflexión. La propuesta consiste en la incorporación de actividades sistemáticas orientadas al aprendizaje reflexivo del contenido gramatical específico, reflexión que debe partir del conocimiento intuitivo (2004:4). Para la sintaxis proponen también la vía de la reflexión, identificada como problematización de conceptos y clasificaciones dadas, el recurso a la intuición, discusión y formulación, contrastación y verificación de hipótesis. Más concretamente, se trataría de trabajar oraciones en las que sean posibles distintos análisis o conjunto de oraciones categorialmente idénticas pero diferentes en su estructura interna; proponer expansiones de constituyentes y reflexionar “... *sobre las transformaciones que esas operaciones exigen [...] o sobre los cambios de significado que conllevan...* (2004:91).

Por su parte, González Nieto (1980), al distinguir técnicas implícitas o directas, vincula actividades gramaticales incidentales basadas en la intuición con la manipulación de enunciados reales mediante procedimientos de inducción en los que el alumno descubre conceptos.

*Reflexión*⁴³

Término empleado con regularidad en las fuentes específicas y actuales de la enseñanza de la gramática, adquiere distintos valores. En general, equivale a objetivar, a gramática explícita y funciona como enlace entre la intuición y la objetivación. Asimismo puede implicar análisis o consideración teórica, como así también es regular la asociación entre reflexión y objetivación en términos de hacer posible la mejora en las posibilidades comunicativas. En cuanto a la valoración de la reflexión en la enseñanza –de la lengua y la gramática-, puedo distinguir cuatro grupos: quienes sostienen una visión crítica (Lomas); los especialistas que siguen fielmente los lineamientos de la Gramática Generativa (Palachi); los que la creen necesaria por ser requerimiento en los procesos de producción y comprensión textual (Zayas, Riestra, Manni); por último, los que defienden expresamente la reflexión gramatical en sí y por sí misma (Gaspar-Otañi, Manni, Giammateo), a pesar de que también la consideran como fundamental para prácticas discursivas en sentido amplio.

En Lomas, gramática equivale a reflexión y metalenguaje, por lo que termina oponiendo reflexión a uso (1999: 90). Basado en Tusón, propone orientar el aprendizaje gramatical hacia el análisis y mejora del uso lingüístico, marco en el que aparece el término reflexión como examen teórico (reflexión teórica) sobre el uso, que ya no será una reflexión en el vacío. Además, en la reflexión deben confluír habilidades comunicativas como “... *una reflexión en torno a los rasgos formales, semánticos y pragmáticos implicados en los usos verbales y no verbales...*” (1999:31), con esporádicas identificaciones de lo formal y lo sintáctico. Critica luego la aplicación directa de obras académicas que no estaban destinadas a las aulas, homologando enseñanza de la gramática con un tipo de gramática, especialmente estructural (31). También asimila enseñanza de la gramática con aprendizaje memorístico de reglas y paradigmas, por lo que concluye que “... *la reflexión teórica sobre el lenguaje, según el nivel, ocupará un lugar secundario y será un modo de organizar, ya en el plano reflexivo, lo que se viene poseyendo en la práctica...*” (33).

⁴³ En próximos capítulos daré cuenta de alcances y precisiones del papel de la *reflexión** en esta Gramática Significativa.

Propone, así, que la enseñanza de la gramática se organice, no en torno a conceptos de una u otra gramática, sino en torno a los saberes que habilitan a usar la lengua. Pero nunca define qué, cuáles y cómo se adquieren esos saberes y, cuando los precisa, se trata de conceptos tomados ahora de otras líneas teóricas no gramaticales.

Al expresar explícitamente que la enseñanza gramatical y la reflexión metalingüística es útil si no es un fin en sí mismo, la posición de Lomas está atravesada por la antigua dicotomía lengua/habla, confundiendo un problema metodológico (*¿cómo lo doy?*) con un problema epistemológico (*¿qué doy?*).

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

Otros autores asocian reflexión con conocimiento gramatical o actividad metalingüística que contribuye al desarrollo de habilidades y estrategias para la comprensión y producción de textos al permitir controlar el uso –durante la escritura y la lectura-. De este modo, Zayas en “La reflexión gramatical” (2011) plantea la cuestión de cómo insertar la reflexión gramatical en un modelo de enseñanza de la lengua, de modo que el conocimiento gramatical contribuya al desarrollo de habilidades y estrategias para la comprensión y producción de textos. En el marco del objetivo del desarrollo de la competencia metalingüística en la enseñanza de la lengua, el aprendizaje del uso de la lengua implica a la actividad metalingüística, es decir, que los alumnos la puedan tomar como objeto de observación y hablar sobre ella. El autor expresa que, al formar parte ciertos contenidos gramaticales de la gramática implícita, la actividad metalingüística “... *deberá ir más allá de la descripción de los mecanismos que ya pertenecen a la gramática implícita* (2010:8). Si bien es posible acordar con que objetivar implica ir más allá de la gramática, no puede suponer saltar la fase de sistematización de ese conocimiento. Por otro lado, subordina la actividad metalingüística a los procesos de planificación, textualización y revisión de los textos.

Refiriéndose al objetivo de la actividad metalingüística, Zayas la destaca porque contribuye a la construcción de conceptos lingüísticos y, por ello, a actuar conscientemente en los procesos de lectura, escritura y adquisición del lenguaje. Más

adelante, al especificar los contenidos gramaticales, realiza una selección parcial ya que recorta algunos de ellos, como formas lingüísticas que señalan el posicionamiento del hablante, los procedimientos morfológicos y léxicos que contribuyen a la coherencia, y los recursos de la sintaxis. Rechaza que la reflexión gramatical implique introducir nuevos criterios, otros modelos descriptivos o un metalenguaje diferente, sino que las formas lingüísticas sean abordadas según su uso en la lengua. Destaco que la postura de Zayas está más enfocada en aspectos metodológicos que objetuales. Respecto del aspecto sintáctico, propone que los ejercicios no sólo sean de identificación y descripción de las formas lingüísticas, sino de reflexión sobre su papel en los discursos, a través de la interrelación sintaxis-semántica.

Por otro lado, Zayas en otro material, “El lugar de la gramática” (2010) propone la redefinición y no la modernización de contenidos gramaticales; no se trataría de sustituir unos por otros sino de cambiar la perspectiva: del reconocimiento, análisis y definición, a su uso en enunciados efectivamente realizados. Plantea así un doble problema: a) cómo definir los contenidos gramaticales desde el uso y b) tener en cuenta actividades en las que se oriente al uso reflexivo, más allá del reconocimiento y análisis. Respecto de la sintaxis, refiere que la enseñanza tradicional, concentrada en identificar, analizar y clasificar, no está vinculada con la enseñanza del uso de la lengua. Si bien coincido parcialmente en la observación, no desmerezco el valor de operaciones como identificación, análisis y clasificación, en la medida en que ellas pueden aportar a la sistematización del conocimiento gramatical interiorizado, en el marco de un proceso de contacto con la gramática, en el que tales operaciones constituyen una fase. En la propuesta de Zayas, la reflexión sobre la sintaxis de la oración debe realizarse sobre “... *enunciados reales y contextualizados y que los aspectos gramaticales [...] sean significativos [...] que se parta del significado para llegar al examen de la forma [...] que las observaciones vayan acompañados de la producción de enunciados.*” (Zayas, 2010: 5).

Gaspar-Otañi (2004) reseñan el enfoque comunicativo, del que resaltan que la reflexión metalingüística se asienta sobre prácticas de lenguaje, en donde la gramática, al servicio de la escritura, es esencialmente normativa. Critican las autoras los manuales por la ausencia de tal reflexión; también refieren al papel de la base gramatical en las tareas de revisión de los escritos, lo que implica, según las Gaspar-Otañi, un

reduccionismo ya que se apela a ella cuando surge una duda. Sostienen que la reflexión sobre la gramática durante la revisión supone contar con algunos conocimientos mínimos, que no pueden ser resultado de contactos ocasionales o dispersos. Plantean asimismo un problema central como la omisión, por parte del enfoque comunicativo, del desarrollo de la capacidad metalingüística, que sólo se alcanza objetivando el lenguaje, convirtiéndolo en objeto de reflexión. En otro texto, las autoras cierran con estas ideas, con las que coincido plenamente: “... *sin embargo, no se puede reflexionar sobre los fenómenos que surgen en el momento de las prácticas [...] sin contar previamente con un bagaje de contenidos específicos...*” (2010: 102).

Un apartado importante del material de 2009 de Otañi-Gaspar es el referido a ‘gramática e intuición’, como andamio o base para el desarrollo de la reflexión metalingüística. Las actividades de reflexión conjugan saber intuitivo con un saber metalingüístico cuya utilidad no discuten porque permiten aplicar conocimientos adquiridos y vincularlos con el uso de la lengua. Haciendo referencia al enfoque prescriptivo o taxonómico de la morfología en la gramática escolar, cuestionan la simplificación de que ha sido objeto, lo que no colabora en la reflexión y la mejora de la competencia, especialmente por la metodología adoptada. Según las autoras, es pertinente partir de las intuiciones que luego deben ser confrontadas con datos empíricos o contraejemplos, enunciado que da cuenta de que están aplicando la teoría generativa.

En ese contexto. Gaspar y Otañi (2009) proponen la incorporación de actividades sistemáticas orientadas al aprendizaje reflexivo del contenido gramatical específico. Se trata de una gramática reflexiva en sí, reflexión que debe partir del conocimiento intuitivo, para lo que plantean diversas estrategias didácticas como “... *reformulación, formulación de clasificaciones o generalizaciones a partir de un corpus dado, la discusión sobre la posibilidad de que una determinada forma se produzca en un cierto contexto...*” (2009: 4). Posteriormente esa gramática reflexiva podrá reflejarse en la comprensión, en actividades que muestren el uso de esos saberes. Se trata de dos fases diferentes según el corpus de trabajo: fuera del contexto discursivo/textual o no. Son dos perspectivas que difieren según el énfasis puesto en la meta de las actividades. Abogan por una enseñanza sistemática de conceptos gramaticales y por el planteo de

situaciones de comprensión y producción en donde las formas lingüísticas cobran relevancia. En la propuesta distinguen dos momentos:

- Enseñanza de la gramática en sí.
- Conceptos gramaticales en prácticas de lectura y escritura.

En síntesis, se trata de una gramática reflexiva en sí y en el uso, pero, desde la perspectiva que asumo, hago notar que consideran sólo dos aspectos y la reflexión en el uso se concentra en casos ejemplares y no en el empleo discursivo.

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

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

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

Conocimiento implícito/explicito

Esta oposición se deriva de la teoría generativa, que asocia conocimiento implícito con intuición y competencia, y conocimiento 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 redescrición representacional y fomenta una mejora en el conocimiento del lenguaje y también en el uso.*” (2006:74). Identifica reflexión sobre la gramática con los lineamientos de la teoría generativa ya que permite pensar las estructuras posibles o no en una lengua. Creo que confunde teorías de base con metodologías del campo científico y la enseñanza al superponer destinatarios, lo que se evidencia en la consideración acerca de que Generativismo, por su anclaje psicológico, favorecerá a los estudiantes. Si bien 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 los alumnos, al menos ‘directamente’. Aunque el planteo de Palacchi puede ser parcialmente correcto puesto que puede dar lugar a actividades que apunten a la sistematización de la intuición o de la gramática implícita, como justificación central parece correr el riesgo del ‘aplicacionismo’.

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

produciendo como resultado una regla. El conocimiento no consciente implica acción, mientras que el conocimiento consciente implica que podemos hablar sobre él.

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

Por su parte, Camps y Milian (2000), desarrollan la distinción de tipos de conocimientos formulados por Karmiloff-Smith, delimitados según la forma de representación en la mente, formulando la hipótesis de que el paso de uno a otro se da mediante procesos de redescrición representacional de estas representaciones. En tal sentido, una redescrición representacional (RR)

... pretende explicar de qué manera se hacen progresivamente más flexibles las representaciones de los niños, cómo surge el acceso consciente al conocimiento [...] Consiste en un proceso cíclico mediante el cual la información ya presente en las representaciones del organismo que funcionan independientemente y están al servicio de propósitos particulares se pone progresivamente a disposición de otras partes del sistema cognitivo [...] por procesos de redescrición. (Karmiloff-Smith, 1994: 37, citado por Camps y Milian, 2000: 14).

Tomando la formulación de Karmiloff-Smith, Camps y Milian distinguen:

1. Conocimientos implícitos que sustentan las primeras producciones verbales.
2. Conocimientos explícitos primarios, fruto de una reorganización interna de los conocimientos implícitos, que se articulan entre sí y no son conscientes.
3. Conocimientos explícitos secundarios, cuyo rasgo principal es ser conscientes.
4. Conocimientos explícitos terciarios, que resultan de la recodificación de los conocimientos secundarios en un código más abstracto. (Camps y Milian, 2000: 14).

Las delimitaciones anteriores resultan parcialmente beneficiosas ya que el conocimiento explícito primario y secundario equivalen a lo que más adelante llamo intuición, mientras que los terciarios pueden ser identificados con la sistematización. No obstante, observo que la propuesta no ingresa en lo discursivo ni contempla situaciones

en las que los conocimientos explícitos interactúan entre sí y con otras fases y dominios, no por tratarse de una propuesta limitada, sino porque están fuera de su alcance como teoría sobre el aprendizaje en general que no se circunscribe a aspectos gramaticales.

Gramática Implícita (GI) y Explícita (GE)

Los pares gramática implícita (intuición) y explícita (control) son equivalentes a conocimiento implícito y explícito, sumado a los factores nivel de consciencia y actividad o pasividad del sujeto: en la reflexión o gramática explícita, se trata de sujetos activos. Son numerosos los autores que se refieren a gramática implícita y explícita, de los que he seleccionado a Peytard y Genouvrier (1970), Ellis (1994), Camps y otr. (2000), Mitkova (2011).

Para Peytard y Genouvrier, la tarea de la enseñanza es transformar la gramática implícita en explícita:

El niño tendrá necesidad no sólo de acceder y poseer su gramática no consciente, sino también dominar conscientemente los hechos elementales de la morfosintaxis [...] la pedagogía debe entonces enseñar una 'gramática consciente'. O gramática reflexiva [...] No se trata de la recepción pasiva de los conocimientos transmitidos por el maestro, sino del descubrimiento activo del funcionamiento de la lengua materna. (1970, 142).

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

Por su parte, Mitkova (2011) distingue gramática explícita e implícita en términos de presencia y ausencia de reglas: la primera supone conocimiento de las reglas 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 reglas.

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. (2000:10).

Desarrollan la propuesta chomskiana y las derivaciones de gramática implícita, “... entendida como saber no consciente que permite usar la lengua y una gramática explícita como saber sistemático sobre las reglas que rigen este uso.” (12).

Conocimiento gramatical

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

Por otra parte, Lomas (1992) descarta que el conocimiento gramatical permita por sí mejorar las capacidades y le atribuye algún papel (esporádico, ocasional y de consulta) ya que el saber gramatical

... describe algunos de los mecanismos de funcionamiento de la lengua, y en la medida por tanto en que la reflexión metalingüística se oriente a fomentar la conciencia del alumno sobre

los factores lingüísticos y culturales [...] el conocimiento de la gramática puede ser de utilidad [...] para la mejora de las capacidades de comprensión y expresión de mensajes. (1992: 83).

Instrucción

El término, frecuentemente mencionado, toma diferentes alcances: en algunos autores aparece como conocimiento gramatical o gramática explícita, asociado con una metodología de trabajo concentrada en reglas, que no conduce a la mejora en las capacidades comunicativas (Cassany, 1989; Gaspar y Otañi (2004, 2009). Otra línea sostiene y afianza la instrucción como es el caso de Riestra (2006), Giammateo y ot. (2009) y Mitkova (2011).

Cassany (1989) aborda el tema en el capítulo “El papel de la instrucción gramatical”, cuya misma denominación es orientadora de su posición: homologa la **instrucción gramatical** con “... enseñanza de las principales reglas de la gramática con ejercicios mecánicos y de respuesta única.” (83), modalidad que señala como la predominante en la educación escolar y a la que atribuye el fracaso de la enseñanza de la gramática en general. Admite que la mayoría de las reglas tiene una utilidad práctica, criterio en el que funda su posición respecto del quehacer en la enseñanza de la lengua: contenidos y métodos se hallan subordinados a un criterio de utilidad y eficacia comunicativa. Asocia instrucción gramatical con la memoria y repetición de ejercicios sobre la estructura y función de oraciones, con “... muy poca práctica de uso real de la lengua.” (84). Plantea la oposición entre análisis (de la frase) y escritura (de textos); además, en la instrucción gramatical, el metalenguaje está alejado de la realidad del estudiante ya que predominan textos literarios y una lengua monolítica, culta y neutra.

Ilustra, a través de las reglas ortográficas, morfosintácticas y léxicas, la diferencia entre saber gramatical (como una teoría) y conocer los usos de la lengua. Si bien la última afirmación es acertada, considero que adopta una concepción unilateral, parcial y reduccionista de la gramática, lo que habilita esa dicotomía. No logra articular el papel de aquella en el uso efectivo de la lengua, diferente de la posición que sustento, según la cual el uso está la gramática y ella existe en el uso. En este contexto, acoto que no puede homologarse gramática con una teoría sino como un principio de articulación y materialización de conceptos que entran en relación, de donde no habría manera de plantearlas en términos dicotómicos.

Cassany escinde gramática y uso, el último como el componente principal del proceso de adquisición del código escrito, en donde la información gramatical ocupa un lugar secundario:

La instrucción gramatical es importante en otros aspectos, distintos de la adquisición de la lengua materna: puede proporcionar un bagaje lingüístico y teórico importante, desempeña un papel relevante en los procesos de corrección y revisión del escrito, durante la composición del texto, etc. (1989: 86). [Para la enseñanza] podría ser peligroso que ocupara un lugar central... (1989: 86).

La postura de Cassany se basa en investigaciones realizadas por Krashen y Flower y Hayes, quienes concluyeron que atender demasiado a los aspectos gramaticales puede perjudicar el proceso de planificación del texto, por lo que la gramática queda relegada a la etapa de corrección gramatical. Señalo que Cassany se concentra excesivamente en la escritura, sin considerar que el lenguaje invade todos los campos y ámbitos. Por otro lado, si bien los aportes de Krashen pueden ser tomados en cuenta, no vale para toda la gramática ni permite una conclusión que alcance a la enseñanza de la lengua en sí.

Por otra parte, Cassany cita un estudio de Bereiter y Scardamalia (1981), quienes sostienen que una habilidad u operación mental que ha sido aprendida conscientemente en la infancia, tiende a convertirse en automática y luego se realiza inconscientemente. Creo que esta consideración refuerza la necesidad de sistematización y de hacer consciente algunos mecanismos que luego serán reexplotados, no como argumento para la exclusión de la gramática. En otro capítulo, “¿Qué reglas de gramática?” (p. 91 y ss.), citando estudios estadísticos, Cassany da cuenta de una visión utilitarista y distorsionada: homologa gramática a reglas de formación y no de funcionamiento. El lenguaje y la gramática son exteriores al uso, identificándolos con diccionario o con una teoría gramatical, en una visión unilateral y estática.

En el campo nacional, Riestra en *Usos y formas de la lengua escrita* (2006) precisa que lo que ha sido incluido en la instrucción gramatical debe ser tomado como “... información técnica referencial de la lengua...” (77), aunque advierte sobre la necesidad de recorrer el trayecto “... del sentido a la forma...” (77). Por otro lado, en el capítulo 6, teniendo en cuenta que para Riestra, al elaborar un texto escrito, el proceso va de lo más externo (contexto) a lo más interno (texto), resalta la importancia de recuperar nociones internalizadas y automatizadas, instrumentos técnicos como las

nociones gramaticales. En ocasión de referirse a la lectura como actividad, aboga por “... una reenseñanza, de una reorganización de los saberes prácticos adquiridos...” (27), equivalente a lo que llamaré sistematización.

Otañi y Gaspar (2009) expresan que la enseñanza de la Gramática Estructural (densa conceptualmente), convertida en un saber memorístico, formulístico e irreflexivo, no se comprende y no se puede aplicar. Identifican algunas consignas que sólo apuntan a repetir las actividades realizadas por el profesor y orientadas al afianzamiento, clasificación o análisis. Cierran el apartado señalando que, si bien el análisis mecánico del análisis sintáctico no garantiza el desarrollo de competencias de lectura y escritura, tampoco ha habido propuestas gramaticales interesantes (2009:97), a lo que puedo agregar, superadoras.

Giammateo y ot. (2009) en *Lengua, léxico y gramática* se refieren a la enseñanza por instrucción en forma mnemotécnica o desintegrada del contexto, tomando en consideración los aportes de autores que provienen de la enseñanza de lenguas extranjeras. En ellos, es excluyente la consideración positiva de la instrucción formal. Así, para Ellis (1994), el objeto de instrucción formal es desarrollar el conocimiento explícito que ayuda a ampliar el conocimiento implícito, incluyendo la instrucción formal en un enfoque comunicativo, sobre el supuesto de la importancia de la gramática ya que la simple exposición al input no es eficaz para favorecer la adquisición. Propone un modelo basado en tareas gramaticales de solución de problemas que exigen el análisis consciente, lo que permitirá a los estudiantes controlar sus producciones, hasta convertirlo en conocimiento implícito y producirlos en contextos de comunicación libre. Chall (1987, citado por Giammateo y ot., 2009) opone enseñanza directa o incidental – más natural– a una enseñanza indirecta o instrucción explícita, que ha mostrado su efectividad para aquellos estudiantes de más baja habilidad, y especialmente significativa para las palabras técnicas. La mayor limitación de este aprendizaje mnemotécnico reside en que no habilita a inferir significados, mientras que el contextual no favorece la retención (Pressley, Levin y McDaniel, 1987; citado por Giammateo y ot., 2009).

Respecto de Mitkova (2011), sostiene que los niveles altos de competencia lingüística exigen una instrucción explícita al trabajar reglas en contextos funcionales que reorientan lo gramatical hacia lo funcional; es decir, una gramática en contextos

funcionales. Más precisamente, la enseñanza gramatical, tanto de modo implícito como explícito, debe estar contextualizada. Precisa su posición al tomar las palabras de Moreno (1999): “... *las reglas son necesarias, como lo son las instrucciones de uso de cualquier aparato...*” (Moreno 1999, citado por Mitkova, 2011: 35); es decir, destaca los efectos positivos de la instrucción formal en el aprendizaje del conocimiento lingüístico. En ese marco, menciona la crítica posición de Ellis arriba mencionada.

3) *Recapitulaciones*

De lo visto, destaco las siguientes regularidades:

- 1) La intuición y la competencia –gramatical– son avaladas por autores que adhieren a la línea Generativa, como punto de partida para el abordaje de la lengua. Ambos términos equivalen también a conocimiento intuitivo o gramática implícita.
- 2) La instrucción o sistematización gramatical son identificadas con conocimiento explícito y gramática explícita. La instrucción gramatical es rechazada por autores que proponen reemplazar la competencia gramatical por la comunicativa, con muy escasa consideración de la primera. La formación gramatical es secundaria, subsidiaria y dependiente de otros saberes, mecanismos y procedimientos. En esta posición, los autores presentan filiaciones con líneas texto-discusivas. Otros sostienen la inclusión de la sistematización gramatical, con algunas diferencias:
 - a) De la línea ‘gramatical’, como Otañi, Gaspar y Giammateo promueven un acercamiento explícito y sistemático, pero no toman en cuenta la dimensión discursiva de la gramática.
 - b) Quienes sostienen la necesidad de incluir contenidos gramaticales de la mano de una teoría que siempre es la Generativa, como lo evidencia la posición de Palachi.
 - c) Especialistas que admiten la necesidad de sistematizar el conocimiento gramatical pero dudan o queda pendiente cómo hacerlo, tal como lo manifiestan Riestra, Manni, Santomero, entre otros.

3. La reflexión adopta diferentes valores. En general, los autores considerados plantean que, en el marco de la meta general de potenciar las posibilidades comunicativas de los estudiantes, un fin específico lo constituye la reflexión - lingüística, metalingüística o gramatical-, sin que ese fin sea precisado conceptual ni metodológicamente. Como reflexión metalingüística, se asocia con conocimiento explícito y gramática explícita, homologada a sistematización e instrucción gramatical.

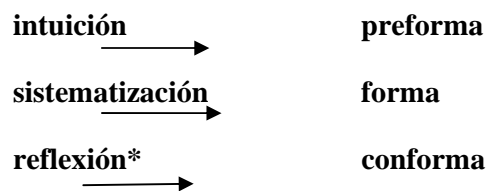
Si bien puedo identificar dos vertientes en la enseñanza de la lengua y de la gramática, centradas en una dicotomía entre lo implícito –intuición- y explícito – instrucción-, tanto la historia como la situación actual de la enseñanza dan cuenta de la necesidad de hacer compatibles modelos que concilien la instrucción formal con otros más naturales o incidentales, complementados con la reflexión. Además, a diferencia de lo que ocurre en lenguas extranjeras, en la materna no suele hablarse de niveles sino sólo de alguna diferenciación de contenidos según cierto nivel de complejidad y ordenamiento que proviene de la propia teoría gramatical, ya sea tradicional o estructural o generativa.

Como ha quedado expresado, registro una interesante variabilidad respecto de los términos que pueden materializar el vínculo de la gramática con la enseñanza. De los términos analizados, selecciono **intuición, sistematización y reflexión**, a fin de elaborar un programa de trabajo que tenga en cuenta diferentes momentos de abordaje gramatical, para lo que, con ajustes, sigo a González Nieto (1980) quien plantea el siguiente orden de enseñanza de gramática:

- Adquisición y uso de la lengua.
- Pregramática o intuición: empleando técnicas implícitas o indirectas, se apela a una actividad gramatical incidental mediante ejemplos que ilustran el funcionamiento de la lengua. Se usan procedimientos de inducción para que el alumno descubra conceptos en ejercicios gramaticales relacionados con la intuición.
- Sistematización del conocimiento gramatical: equivalente a la sistematización propuesta. Consta de ejercicios de manipulación de enunciados reales mediante técnicas de sustitución, transformación, expansión, reducción. Es la fase de operaciones formales con procedimientos semideductivos.

- Reflexión en el uso. Sin embargo, no ofrece más precisiones, además de no considerar el discurso.

Por último, deseo recuperar observaciones realizadas en ocasión de considerar la noción de gramática⁴⁴ que sustento, sobre la base de postular como concepto gramatical dominante el de **relación, estrechamente vinculado con los de forma y función**. Respecto de la tríada que he propuesto al final de este capítulo, puedo señalar que cada uno de sus elementos en sí mismos y con referencia a los otros pares, mantienen y operan por el principio de relación, sobre la base de que se trata de formas lingüísticas que expresan funciones y significados –vrbg. gramaticales-. Así, resultaría:



De este modo, sostengo que *intuición*, *sistematización* y *reflexión** expresan tres momentos o etapas diferentes del abordaje gramatical, que requieren precisiones acerca de contenidos, modalidades y corpus de trabajo, que será objeto de indagación en los capítulos que siguen.

⁴⁴ Parte II, Capítulo 3.

3) LOS CONTENIDOS DE LA INTUICIÓN, LA SISTEMATIZACIÓN Y LA REFLEXIÓN*

1) *Punto de partida*

*Intuición, sistematización y reflexión** suponen tres etapas de contacto con el contenido gramatical durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Se trata de tres fases se trata de naturaleza gramatical, cuyos contenidos examinaré en este capítulo.

Ahora bien, como he expresado anteriormente, el dominio gramatical contiene en sí información de naturaleza morfológica, sintáctica y léxico-semántica, cuyo abordaje da lugar a dos problemáticas. La primera tiene que ver con el criterio de ‘utilidad’ que impera en la enseñanza de la lengua: sólo es válido aquel conocimiento que tenga alguna finalidad evaluada en términos de provecho en cuanto resultados, siempre referidos a mejoras concretas en producción y comprensión textual. En el caso de la propuesta que presento, prefiero hablar de beneficios y ya no sólo en el sentido de un saber-hacer –leer, escribir, hablar, comprender–. Como bien señala Defagó (2012), sería pertinente recuperar la posibilidad de abordar la gramática como objeto de conocimiento en sí, independientemente de su ‘utilidad’ inmediata y medible. Continuando con el razonamiento de Defagó, definir y caracterizar la célula puede tener poca incidencia en la vida inmediata y cotidiana de los estudiantes de biología y posiblemente muy poco puedan ‘hacer’ con esa delimitación. Sin embargo, no suele cuestionarse, precisa Defagó, el abordaje de estas temáticas. Se trata, quizás, de un problema de metodología y no de contenidos susceptibles de ser considerados. En este sentido aparece el segundo problema: el de una gramática de la instrucción, memorística, reiterativa, mecanizada. Desde este punto de partida, la solución por la que optaron algunos especialistas fue la de suprimir toda información gramatical, aunque explícitamente señalaban que la meta de la educación (gramatical) era arribar a una reflexión que, en este punto, se asemejaba a un acto espontáneo, autogenerado y casi mágico. Desde el rechazo de una gramática de la instrucción, memorística, reiterativa,

mecanizada, se ha querido pasar a la reflexión como si fuera un acto autogenerado y autorrealizado.

Desde la posición asumida, la enseñanza de la gramatical es imprescindible y opera en tres momentos diferenciados, a pesar de que la instrucción gramatical, que llamo sistematización, haya sido identificada con una teoría gramatical. La propuesta general que presento a continuación consiste en un abordaje que progresivamente se va haciendo más complejo, que requiere de un contacto casi autónomo y detallado en una fase.

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

1. Intuición, equivalente a una gramática interna e implícita.
2. Sistematización o Instrucción, con una gramática como objeto o explícita.
3. Reflexión*, consistente en una Gramática Significativa, una gramática en discursos.

De este modo, abordaré seguidamente los contenidos correspondientes a cada fase, estableciendo como criterios de selección los que enumero a continuación:

- 1) Principio de sencillez: será seleccionado el contenido o concepto más adecuado para el nivel de que se trate. Este principio puede determinarse por el tipo de información (morfológica, semántica o sintáctica), por la cantidad de conceptos que requiera y por su posibilidad de tornarse más compleja, esto es, que demande otra información o conceptualización. También respeta el principio de sencillez trabajar con discursos conocidos y menos complejos. Respecto del metalenguaje, conviene que sea reducido y acotado, especialmente aquel que forma parte de la lengua común, cuyo conocimiento pueda darse por ser usado, por haber sido escuchado. Por ejemplo, términos como ‘palabra’, ‘persona’, ‘agente’, ‘lugar’ son menos técnicos que

‘sintagma’, ‘morfología’, ‘género’. Así, es más sencillo trabajar la morfología del verbo en términos de ‘presente’ o ‘pasado’ que la oposición entre ‘Pretérito Perfecto Simple’ e ‘Imperfecto’ en el relato.

- 2) Principio de organicidad: se trata de conceptos más simples, sistemáticos, regulados y sometidos a principios, reglas y criterios específicos e intralingüísticos.
- 3) Principio de transversalidad: son conceptos que operan en distintas etapas, como las nociones de sustantivo, adjetivo, verbo.
- 4) Principio de interrelación; los diferentes conceptos se relacionan para conformar los fenómenos gramaticales.

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

De mi parte, sostengo que *intuición*, *sistematización* y *reflexión** expresan tres momentos o etapas diferentes del conocimiento gramatical, que se caracterizan por sus contenidos, modalidades y corpus de trabajo.

2) *Caracterización de Las fases*

2.1. *La Intuición*

La intuición permite el saber-hacer lingüístico. Es conocimiento disponible espontáneo e intuitivo referido al fenómeno gramatical en contextos difusos. El punto de partida es el conocimiento intuitivo, espontáneo, evidenciado en el empleo que los usuarios hacen del lenguaje que, si no es sistematizado, poco puede favorecer su reflexión* en prácticas discursivas concretas. Se trabaja sobre discursos concretos, cercanos a los sujetos, como conversaciones y narraciones cotidianas. Se trata de potenciar el conocimiento intuitivo que, como toda intuición, necesita de su sistematización mediante un metalenguaje

que deberá ser básico. Esta etapa corresponde a los primeros cursos de primaria, junto con el aprendizaje de la lecto-escritura.

Vale destacar que el conocimiento gramatical implícito necesita de alguna organización; cito el caso de estudiantes que responden casi sistemáticamente a la noción de sujeto como *aquel que realiza la acción*. Tal respuesta, de naturaleza esencialmente semántica, debe ser complementada con otra que dé cuenta de la falta de conformidad entre la información sintáctica y semántica para aquellos casos en que el sujeto, semánticamente, no coincide con el agente⁴⁵.

La intuición inicial es la primera información y ocurre en las primeras fases de educación sistemática, paralela a la lecto-escritura que opera, por ejemplo, con la noción de palabra. Ciapuscio propone partir del léxico, que ocupará un espacio central (2011: 193); para la autora también son relevantes la morfología, basada en la idea de juego, y la sintaxis elemental. Desde el punto de vista de la organización, “... *los contenidos léxicos y gramaticales deben enseñarse en una progresión coherente y adecuada, según su grado de complejidad...*” (2011: 194). Por su parte, Di Tullio sugiere que en los primeros ciclos se trabajen especialmente con la morfología, clases y subclases de palabras y las relaciones semánticas. (2011: 206). Promueve una gramática basada en el significado y que parta de él para llegar a los aspectos formales (2011: 210). Ya Kovacci (1996) había sugerido que la gramática fuera enseñada de modo cíclico, “... *yendo de lo más simple a lo más complejo, de lo más elemental a lo más elaborado...*” (1996: 150).

Desde otro enfoque, Múgica, Ciminari y Kocak realizan un abordaje de la morfología derivativa para el 3º ciclo de la EGB, basadas especialmente en los lineamientos de la Gramática Generativa, partiendo del supuesto de que “... *el estudio de la palabra, de su estructura y significado, su vinculación con la sintaxis, introduce un área de reflexión sobre el lenguaje, su naturaleza y su uso.*” (2006: 99). Más precisamente Múgica,

⁴⁵ Ciertamente, no cuento con estudios empíricos que permitan considerar que las respuestas acerca de la noción de *sujeto* obedecen a la intuición o al modo como es abordado el concepto en la educación sistemática. Sí no caben dudas de que las respuestas son mayoritariamente de naturaleza semántica, no sintáctica.

basada en la gramática mental, postula la relevancia del estudio de los constituyentes que “... *aportan un significado y por lo tanto interesan a los fines de la **interpretación**.*” (2006; 100; el destacado corresponde al original).

La información básica y central en esta etapa también puede ser de carácter morfológico por tener entidad material; es tangible e identificable. Por este carácter material pueden diferenciarse conceptos estrictamente morfológicos, al tiempo que permite distinguir las clases de palabras. Otro tipo de información relevante en estos primeros contactos es semántica, partiendo del supuesto de que el lenguaje, además de propiedades intrínsecas, es sistema y estructura para el intercambio de significados en contexto. Así, la determinación de aspectos tales como *agente, meta, locativo* y, muy especialmente, los tipos de procesos son centrales en esta etapa. La consideración que está en la base de esta decisión es el hecho de que, desde un marco más general, dos teorías gramaticales vigentes, la Generativa y Sistémico-Funcional dan relevancia a la información léxico-semántica como condicionadora por razones epistemológicas en el marco de dimensiones cognitivas y comunicativas, respectivamente.

Salvador Mata analiza el aporte de la enseñanza de la gramática, para lo que apela a investigaciones procedentes de diferentes campos. En tal caso, cita una investigación de Wittwer, para quien “*El análisis de la lengua que hace el niño se apoya, primero, en las relaciones de las realidades representadas y no en las de los significantes, en cuanto signos más o menos independientes de lo representado.*” (Wittwer, 1964:13, citado por Salvador Mata, 1989: 121). Añade los resultados de otros estudios que señalan que los niños pequeños, de preescolar y de primer curso, reconocen más fácilmente las palabras ‘llenas’ (sustantivo, adjetivo y verbo) que las palabras ‘funcionales’ (Bowey, 1983, citado por Salvador Mata, 1989: 123). Agrega además que la gramaticalidad de una frase se realiza sobre la base del contenido, no de acuerdo con el armado de frase; cita, por ejemplo, una oración como ‘*mi coche tiene dos ruedas*’, que es juzgada incorrecta referencialmente, aunque sea gramatical (1989: 126). El mismo autor refiere que en los primeros contactos, el abordaje será incidental, con la gramática que está implícita en el uso del lenguaje (1989: 129). Progresivamente y a través de la inducción, se comenzarán a manipular enunciados reales; la información gramatical debe estar asociada a elementos intuitivos (1989:129).

En los primeros cursos no es recomendable abordar la información gramatical como un sistema de reglas porque ella

... no se adapta a la capacidad psicológica del niño: la gramática se presenta como una serie de formas, susceptibles de significar por medio de diferentes funciones. Por el contrario, la capacidad cognitiva del niño se presenta como un conjunto de operaciones funcionales, susceptibles de construir formas diferentes. Es decir, la gramática procede de lo formal a lo funcional, y el niño, a la inversa”. (Salvador Mata Ramírez, 1989: 121).

En lo que respecta al desarrollo cognitivo, al relacionarse la lengua con el pensamiento, el estudio de la gramática favorece el desarrollo mental ya que contribuye a razonar sobre elementos ajenos a la experiencia sensorial, capacita para distinguir lo fundamental de lo secundario u optativo y la identificación de lo invariable o los principios, (Salvador Mata Ramírez, 1989).

En cuanto a los contenidos de la intuición, algunos de ellos son la información de naturaleza semántica incluye, por ejemplo, la noción de palabra, forma y significado. Alternancias significativas por el uso de las formas. Nociones semánticas de participantes, procesos, circunstancias. Predicación y proceso. Aspectos morfológicos –materiales– como género, número, temporalidad y persona. Oración, predicación y proceso. Orden de palabras. Delimitación básica de tipos de significados. También para la intuición pueden reservarse los primeros planteos referidos al esqueleto o estructura que expresan significados, como por ejemplo, la preposición para indicar locativo, pertenencia.

Considerando la intuición y los principios que antes formulados, puedo destacar que en esta etapa se privilegia el principio de sencillez, que supone:

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

2.2. La Sistematización

La sistematización equivale a una gramática explícita y ha sido identificada con gramática. La sistematización –o instrucción gramatical– ha recibido muchas críticas por haber sido considerada como punto de partida y de llegada en la enseñanza de la Lengua, lo que de manera errónea determinó su anulación y subordinación. De este modo, por el carácter abstracto de la información gramatical y por el afán de seleccionar temáticas que estuvieran más directamente vinculadas con la ‘realidad’ lingüística, se registró un viraje conceptual que determinó la eliminación del conocimiento gramatical en sí, para concebirlo ‘al servicio de’⁴⁶. Podría decir entonces, que 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, tienen que ver con esta visión pragmática.

La sistematización supone un modo de organización y reordenamiento, jerárquico y selectivo, del conocimiento intuitivo disponible, requiriendo el primero de la delimitación de conceptos gramaticales. Metodológicamente implica reiteración, fijación, asimilación y sistematización metalingüística. Enfatiza en la organización y reordenamiento de conceptos gramaticales, cuyo abordaje se realiza en contextos difusos. La sistematización es estática y necesita de reiteración e identificación; es parcial en la medida en que toma y divide fenómenos gramaticales, y unilateral por contemplar sólo alguna dimensión –morfológica, sintáctica o semántica–. Supone, además, autonomía o trabajo fuera de contexto discursivo. Equivale a la reflexión metalingüística. Al trabajar conceptos aislados de los fenómenos, no necesariamente hay contextualización de la gramática, aunque sí en enunciados breves que permitan identificar el concepto. Una fundamentación metodológica de la instrucción radica en que refuerza los mecanismos inferenciales al operar con transferencias de lo particular a lo general, del caso sustentado en los principios, lo que implica también un proceso de organización de la información y cierta optimización cognitiva. Tomar contacto

⁴⁶ Para utilizar una analogía, sería como si, cuando en las primeras lecciones de conducción de automóvil y, dado que un auto siempre funciona en ‘camino’, simultáneamente tomáramos acceso al listado de capitales de las distintas provincias, las rutas provinciales, las carreteras y estado de las vías y autovías, y a la historia de las carreteras. Seguramente tendríamos alguna deficiencia, tanto para el aprendizaje de la conducción de un vehículo como para su marcha en un contexto concreto.

con los conceptos, que no implica la memorización ni reiteración mecánica, hará posible llegar a la instancia de reflexión* de las formas lingüísticas, que supone un primer estadio de dominio de conceptos muy simples, de escasa complejidad (Defagó, 2003). Esta fase corresponde a cursos superiores del Nivel Primaria e iniciales del Nivel Medio, trabajando sobre la gramática que sistematiza y ordena los datos, ahora convertidos en hechos lingüísticos. La sistematización tiene como principal meta potenciar el conocimiento intuitivo inicial que necesita algún principio de organización.

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

Teniendo en cuenta ahora los principios formulados en esta etapa, dando por descontado el de sencillez, serán centrales el de organicidad y el de transversalidad, que funcionarán de la siguiente manera:

1) Organicidad:

- a. Se trata de conceptos que contienen principios, reglas o criterios regulares que hacen posible una identificación del objeto, por un lado. Pero además tienen otro aspecto positivo que tiene que ver con que ofrecen una sistematicidad que contribuye a aplicar los principios a la variabilidad del corpus. No es tarea menor la de la enseñanza sistemática: no sólo ofrecer contacto con la realidad de los datos lingüísticos, sino también colaborar con los mecanismos inferenciales

que se ponen en juego de modo permanente, consistentes en inferir los principios sobre la base de los casos particulares.

- b. Se seleccionarán contenidos más complejos que los de la intuición, pero conviene dedicar un tiempo importante a los aspectos descriptivos de identificación y funcionamiento del que se trate. Por ejemplo, la delimitación de las clases de palabras no se realizará azarosa y aisladamente sino que se presentará un abordaje orgánico de ellas. Es decir, la organicidad también está dada por la **presentación integral del contenido**.
- c. Se introduce información sintáctica, más compleja por su naturaleza relacional abstracta –funcional–, que incluye, asimismo conceptos previos como clases de palabras, por ejemplo.
- d. Se incorpora también el metalenguaje específico como ‘núcleo’, ‘sintagma’, ‘complemento’, ‘adjunto’, seleccionado. Si bien para el usuario la gramática no puede reducirse al metalenguaje, este no puede ser negado ni excluido. Ahora bien, toda sistematización y apelación al metalenguaje no deben estar al servicio de ellos mismos sino en función de que contribuyan al examen crítico y minucioso de las formas lingüísticas.

2) **Transversalidad:**

Se seleccionan y se profundizan aquellos contenidos que después puedan ser recuperados en prácticas discursivas de producción y comprensión oral y escrita. Es decir, ellos operan en diferentes dimensiones, portan distinto tipo de información –semántica, morfológica y sintáctica– y son reinterpretables en discursos.

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

lingüísticas. Información expuesta y supuesta: mecanismos sintácticos y semánticos. Signos de puntuación e información semántica y sintáctica. Ortografía.

Precisaré un poco más algunos de esos contenidos. Las llamadas categorías gramaticales han constituido una temática recurrente en la historia de la indagación lingüística, precisamente por su carácter básico y estructural en la conformación de toda lengua o lenguaje, por su naturaleza transversal ya que atraviesa los distintos niveles de la investigación lingüística –fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y semántico-. Añado que observaciones asistemáticas han permitido detectar las siguientes anomalías en lo referente al campo de transferencia en el ámbito del Ciclo Básico de la Educación Secundaria: a) las clasificaciones “gramaticales” no siempre operan con un criterio coherente desde el punto de vista formal, funcional y semántico; y b) la información referida a las categorías gramaticales rara vez se reincorpora al abordar otros aspectos lingüísticos, como lo son el discursivo-textual, el literario y el vinculado con la comprensión y producción textuales. Sin embargo, esta temática resulta fundamental en los procesos mencionados, por lo que sería deseable centrarse en el estudio de categorías y unidades gramaticales para el análisis de discursos de prensa, por ejemplo, a fin de articular en la enseñanza de la Lengua Materna, algunos contenidos que sostienen el lenguaje desde su materialidad básica como la información morfológica, sintáctica y semántica que, por ser constituyentes de los discursos, es conveniente su transferencia a prácticas discursivas de comprensión y producción de textos.

Otro caso ilustrativo lo constituyen, por ejemplo, los signos de puntuación que, abordados según una normativa mecánica que no considera los aspectos sintáctico-semánticos que rigen su empleo, promueve las regulares dificultades que registra la mayoría de los escritores no expertos. Vale destacar que Otañi (2011: 217) subraya la importancia de la base gramatical en esa temática. En esta propuesta de Gramática Significativa, el abordaje de los signos de puntuación se basaría en dos principios, el de acumulación informativo-semántica y el de divisibilidad semántico-sintáctica. Para ser más precisos y dar un caso concreto, desde la normativa de la RAE hasta los manuales de Lengua de primaria, el punto seguido es descrito de la siguiente manera:

El punto (.) señala la pausa que se da al final de un enunciado [...] El punto y seguido separa enunciados que integran un párrafo. Después de un punto y seguido se sigue escribiendo en la misma línea. Si el punto está al fin del renglón, se empieza en el siguiente sin dejar margen. (2003: 33).

Una respuesta general que ofrecen alumnos –y docentes– respecto del empleo del punto es que cambia la idea, de lo que surge el siguiente interrogante ¿Cuándo cambia una idea? Una respuesta suele ser ‘*cuando se coloca punto*’, con lo que la circularidad es absoluta, a lo que se suma el hecho de que no ofrecen una respuesta en términos lingüísticos. Es decir, intuitivamente es absolutamente correcto que debe colocarse punto cuando cambia la idea, que se hace reconocible –manifestada lingüísticamente- mediante el cambio de sujeto, de tiempo verbal, de espacio, etc.⁴⁷. Con esto quiero señalar que hay exigencia de, por ejemplo, la distinción entre núcleos y modificadores, posiciones de los sintagmas, sujeto y predicado en el uso de los signos de puntuación. Respecto de la coma, la normativa establece criterios metalingüísticos -enumeración, coordinación, elipsis, etc.-, pero no formula ninguna indicación referida a la naturaleza semántico-sintáctica que rige su empleo, sólo aquella referida a que se trata de una “... *pausa breve dentro del enunciado*” (2003:33): tal instrucción no tiene en cuenta que se trata de contenidos o construcciones cercanas por un mayor o menor vínculo semántico y su correlativa separabilidad sintáctica o sintagmática.

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

⁴⁷ Tampoco es absolutamente mecánico, ya que la opción de cambio opera también para el punto y coma, signo de puntuación escasamente utilizado porque es un híbrido entre la coma y el punto, aunque semántica y sintácticamente se comporta como punto.

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

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

Por otro lado, la Sintaxis, al tratarse del nivel de las relaciones y de las funciones entre los componentes de una construcción, tiene incidencia discursiva. Es decir, independientemente de que cada unidad, por principios y reglas propios del sistema tenga una función, ella es significativa discursivamente en la medida en que la lengua es un sistema de oposiciones y opciones, no absolutamente cerrado y previsible. Es decir, hay elecciones de parte de los usuarios para articular y activar determinadas relaciones que tendrán, además, una función representativa. Estas, entonces, son las razones que conducen a tener en cuenta el análisis de las funciones sintácticas que derivan en cuestiones significativas. Sumo también la noción de construcción y el central concepto de oración como instancia de predicación, aspecto con derivaciones para prácticas de escritura. Otro aporte está constituido por la distinción entre complementos y periféricos, y la posición canónica o marcada que ocupan. También puede considerarse el valor semántico de las relaciones sintácticas, como la incidencia discursiva del sintagma objeto directo o del

sujeto⁴⁸. Por otra parte, tanto para operaciones de comprensión como de producción, resulta relevante la diferenciación entre tipos de oraciones según la “cantidad” de información contenida (simples y complejas) y de los límites para su inteligibilidad. Innegable es el reconocimiento de oraciones transitivas y atributivas con ser / estar –por citar sólo algunos casos–, por sus consecuencias discursivas, como así también la distinción entre oraciones simples y complejas en términos de información central y subordinada, lo que habilita a tener en cuenta fenómenos como presupuestos, sobreentendidos y jerarquización de la información. Fundamental también resulta el examen de las construcciones adverbiales, ya sean complementos, periféricos u proposiciones adverbiales en la medida en que ellos están a cargo de la contextualización de los eventos. Por último, la simplicidad o complejidad de un texto según la presencia de determinados procesos morfológicos y sintácticos como la nominalización, pasiva, construcciones con infinitivo y gerundio, como indicadores de estilos de escritura y grado de complejidad sintáctico-semántica.

En cuanto a la Semántica, destaco los papeles temáticos ya que resultan relevantes para articular la información sintáctica, semántica y discursiva. El estudio de las palabras desde el punto de vista del significado obedece a uno de los puntos de partida de esta propuesta: las unidades lingüísticas, independientemente de su naturaleza y de su organización y funcionamiento peculiar, se ponen, en el discurso, al servicio de la significación. Por tanto, todo análisis y producción discursiva deberá centrarse en ese aspecto. A pesar de que la temática referida al significado léxico es amplia y profusa, creo que las denominaciones –de los eventos, participantes, contexto, etc.– y las valoraciones que contienen los lexemas, son temas fundamentales que permiten dar cuenta de la posición, orientación y finalidad de los discursos. El punto anterior se vincula con la reflexión acerca de los núcleos denotativos y la delimitación de la finalidad u orientación textual según los términos empleados, como así también la incidencia semántica en los procesos de comprensión y producción de la delimitación de la unidad de predicación; agentes y afectados; enunciador y sus lugares pronominales.

⁴⁸ A pesar de que las denominaciones no coinciden en las diferentes teorías gramaticales, realizaré las ilustraciones con la terminología clásica.

2.3. *La Reflexión**

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

Se trata, en la reflexión*, de la intersección de fenómenos como la predicación en contexto. Además, necesita como base una gramática explícita. Por eso, la gramática como instrumento lo es en vías de su significatividad en la medida en que hace posible acceder al sentido de las formas en los discursos como instancias. La reflexión* y la intuición operan sobre fenómenos gramaticales, en donde los conceptos gramaticales interactúan.

En esta fase es fundamental el principio de interrelación: los contenidos abordados en la intuición y en la sistematización se vinculan de modo que permitan arribar a una delimitación de la postura discursiva del enunciador, sobre la base del examen detallado de las formas lingüísticas. De mi parte, sostengo que la reflexión* gramatical, si bien puede suponer una dimensión descriptiva, implica la interpretación de los fenómenos en

discursos, cuando los conceptos son recuperados como fenómenos gramaticales en su funcionamiento discursivo.

Ilustraré seguidamente los fenómenos gramaticales y los conceptos que contempla la reflexión*:

- Predicación: clases de palabras, nociones sintácticas: núcleos, complementos, periféricos; sujeto, predicado; verbos conjugados y verboides; participantes, procesos y roles.
- Jerarquización de información: clases de palabras, núcleos, complementos, periféricos; sujeto, predicado; verbos conjugados y verboides; participantes, procesos y roles; posición.
- Selección léxica, plano discursivo: clasificación semántica de las clases de palabras, fenómenos semánticos, planos discursivos.
- Información central y periférica: delimitaciones sintácticas: núcleos, complementos, adjuntos, posición.
- Perspectiva: sujeto sintáctico, papel semántico, papeles discursivos, posición temática, objetividad y subjetividad, y plano discursivo.
- Subjetividad/objetividad: clasificación semántica de las clases de palabras, empleos de pronombres, el se.
- Causalidad: delimitaciones sintácticas: coordinadas –consecutivas- y subordinadas -adverbiales y sustantivas-, conectores, verboides, construcciones léxicas con verbos particulares.
- Calificación: clasificación semántica de los adjetivos, tipos de modificadores o complementos sintácticos.
- Contextualización: delimitación sintáctica: núcleos, complementos y adjuntos; roles temáticos.

- Complejidad informativa y estructural: oración simple, coordinada y subordinada; conectores, verboides.
- Personalidad/impersonalidad: pronombres, tipos y valores, contenido léxico de determinados verbos, pronombres en tercera persona, pasiva con se y se impersonal, sustantivos colectivos, sintagmas generalizadores.
- Pronominalización: pronombres, tipos y valores.
- Organización léxica: clasificación semántica de las palabras, fenómenos semánticos, núcleos denotativos, denotación, recurrencia significativa.
- Temporalidad: tiempos verbales, adverbios, adjetivos, sustantivos y procesos.
- Modalidad: tiempos verbales, adverbios, procesos, conectores.
- Denominaciones: clasificación semántica de los sustantivos, clasificación de los participantes, roles discursivos.
- Planos e hilos discursivos.
- Transitividad: delimitación sintáctica: núcleo y complementos; clasificación de los participantes, roles discursivos.
- Estructura/configuración/formato/esquema.

La visión de la reflexión* asumida proviene de Raiter-Zullo (2004), quienes sostienen que el análisis lingüístico debe tomar una postura crítica para considerar las relaciones de poder implícitas en el lenguaje, como así también las operaciones de clasificación y simplificación:

Desde este punto de vista, las lenguas –sus categorías, sus principios, sus reglas–, encierran teorías acerca del mundo, explicaciones, ordenamientos, causalidades.” (2004:184). “El modo que elegimos para nombrar el mundo, sus objetos, sus actores y sus atributos implica procesos de clasificación y a la vez, de evaluación [...] no hay, en ninguna lengua términos más neutrales, objetivos o referenciales que otros: siempre son ideológicos.... (2004:191).

Por tal razón, en las clases de lengua creo pertinente privilegiar la tarea de “...clarificar algún aspecto de la vida social...” (2004: 192) manifestado y expresado

mediante el lenguaje. Por tal razón, la GSH propuesta, que se nutre de los aportes de los distintos enfoques gramaticales, tiene como meta final la reflexión* ya que ella permitirá contemplar el valor de las formas lingüísticas en discursos, lo que hará posible el aprovechamiento del lenguaje como sistema de opciones, el análisis crítico de lo que significa el lenguaje y de lo que hacemos con el lenguaje. Se trata, entonces de la reflexión* crítica, en oposición a la reflexión metalingüística, equivalente a la sistematización propuesta.

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

4) ACERCA DEL MÉTODO

1) *Punto de partida*

El estudio⁴⁹ se fundamenta en el hecho de que, aunque la cuestión del método es relevante para la discusión de la enseñanza de la gramática, creo que hay un debate previo ya que el cómo enseñar gramática depende de una selección cuidadosa y articulada de los contenidos de enseñanza y de la formulación de etapas que den cuenta de la diferente jerarquía y complejidad de los contenidos. Esto es, es pertinente primero interrogarse acerca de qué partes de la gramática abordar y en qué progresión, cuáles son los contenidos y cómo se articulan. Por ello, la información gramatical debe ser considerada desde su objeto y del método para abordarla, sin darla por supuesta. Según sostengo, el problema es epistémico-metodológico, por lo que no se resuelve sólo en términos de actividades más o menos creativas, reflexivas, inductivas, etc.

Eugenio Coseriu planteó el problema de la enseñanza de la gramática del siguiente modo:

Los problemas de la enseñanza del idioma nacional suelen plantearse ante todo con respecto a “cómo enseñarlo”. [...] Lo que cabe suponer es que los males no están en los métodos como tales sino que se hallan más bien del lado del objeto y de los objetivos de la enseñanza [...] En rigor, el problema de la enseñanza debe plantearse ante todo como problema del “qué”, o sea, del objeto que ha de enseñarse, y del “para qué”, es decir, de los objetivos de la enseñanza. El problema de los métodos es racionalmente secundario, no por ser menos importante, sino porque sólo puede plantearse con sentido después de la delimitación del objeto y de los objetivos de la enseñanza. (Eugenio Coseriu, 1989.1, citado por Zayas, 2011: 71).

Hay varias discusiones y puntos para tener en cuenta: ¿Qué contenidos seleccionar? ¿Cómo abordarlos? ¿Con qué teorías? Estos temas han sido ampliamente estudiados; sin embargo, las propuestas, a excepción de Zayas y Camps, suelen ser algo dispersas y no remiten a la información gramatical y su acceso en alguna progresión.

⁴⁹ A pesar de que no me dedico a la elaboración de secuencias didácticas, la cuestión del método es insoslayable.

Los modelos teóricos se transfieren a la enseñanza y se reflejan en ella a través de diferentes medios, procedimientos o estrategias, de entre los cuales distingo la enseñanza tradicional (Gramática Tradicional), enseñanza estructural (Gramática Estructural), enseñanza del texto (Enfoque Texto-discursivo) y enseñanza gramatical renovada, constituida la última por nuevas propuestas con diferentes alternativas y procedencias representadas por Camps, Di Tullio, Gaspar y Otañi, 2004, Giammateo-Albano y Zayas.

Para el estudio, he considerado los aportes de Barrera Vidal (2010), Brigaudiot, M. (1994), Camps, A. y ot. (2010, 2011), Ciapuscio, G. (2011), Di Tullio, A. (1997, 2011), Gaspar, M. –Otañi, L. (2004, 2009, 2011), Giammateo, M. y Albano, H. (2009), González Nieto, L. (2011), Guasch, O. (2010), Kovacci, O. (1992), Lomas, C. (1999), Rodríguez Gonzalo, C. (2012), Salvador Mata Ramírez, F. (1989), Salazar, V. (1992), Zayas, F. (1994, 2011).

En cuanto a la estructura del trabajo, consta de dos apartados; en el primero, indago las principales propuestas de inclusión de la gramática en la educación lingüística mediante una serie de parámetros analíticos; un punto relevante está constituido por una sistematización de las principales críticas de las que fue objeto el Estructuralismo en la educación. La segunda parte está destinada a una propuesta de trabajo en donde relaciono los contenidos gramaticales y su modo de enseñanza, teniendo en cuenta las etapas de *intuición, sistematización y reflexión**. Para ello, con adaptaciones, especialmente he tomado los términos relacionales de gramática deductiva, inductiva, explícita e implícita formulados por Salazar, V. (1992), Guasch (2010) y Brigaudiot (1994).

2. Breve reseña de otras propuestas de enseñanza de la gramática

En este apartado dedicaré unas palabras a algunas propuestas de enseñanza de la gramática procedentes de especialistas que reivindican el estudio gramatical, quienes comparten algunos planteamientos generales y otros particulares tales como *limitaciones atribuidas a la enseñanza gramatical, especialmente estructural; fines de la enseñanza*

gramatical; enseñar gramática en sí y como herramienta; condiciones de la enseñanza gramatical; y recomendaciones referidas a la formulación de las actividades.

Brevemente analizaré **las limitaciones** que han sido atribuidas a la enseñanza gramatical en la escuela, considerando especialmente la Gramática Tradicional y Estructural ya que ambas han tenido fuerte presencia en la educación sistemática.

En general, durante siglos se mantuvo estable el enfoque tradicional, cuando “... *teoría, descripción y enseñanza de la lengua se identifican...*” (Salvador Mata Ramírez 1989:122). Este autor critica el carácter abstracto de las teorías gramaticales, por lo que ellas, como tales, no resultan directamente aplicables a la enseñanza; subrayo que ninguna teoría en general, ni lingüística o gramatical en particular podría resultar directamente aplicable. Para Salvador Mata Ramírez, se produce así un hiato entre la investigación lingüística y la aplicación didáctica, a lo que se suma la diversidad de enfoques, resultado de la propia naturaleza del objeto, de carácter complejo, y de la inclusión de las teorías gramaticales en un marco epistemológico.

En el caso de la enseñanza en la Gramática Tradicional, el énfasis estaba puesto en la delimitación de las clases de palabras, especialmente desde un criterio semántico; en el análisis sintáctico para mostrar cómo las cláusulas están compuestas por palabras; y en el análisis de pequeñas oraciones extrañas para corregir errores. La enseñanza era guiada por una concepción de gramática como conjunto de reglas para corregir oraciones. Halliday-Matthiessen (2004) critican a la Gramática Tradicional puesto que no sólo no colaboraba con el desarrollo de escritores, hablantes y escuchas competentes, sino que ofrecía una visión distorsionada del objeto al mecanizar las tareas de interpretación y no considerar el lenguaje en su potencial de posibilidades. En esta línea, creo que el problema central radica en la noción de la gramática y sus contenidos y conceptos, de lo que se deriva la metodología, como desarrollaré más adelante. En el modelo tradicional, la enseñanza gramatical se basa en la explicación del profesor y en actividades escolares de identificación y análisis de las formas lingüísticas. Acota Zayas (2011) que, si bien “... *reconocimiento y análisis son operaciones necesarias para el desarrollo de la capacidad metalingüística; es decir, para la adquisición de los recursos conceptuales y verbales sobre*

la lengua.” (2011: 83), tales operaciones pierden valor cuando son meros ejercicios escolares.

En el caso de lo que Martín y Rothery (2012) llaman la Gramática Formal –en donde quedan subsumidos el Estructuralismo y el Generativismo–, la enseñanza se orienta a las clases de palabras y su inclusión en frases, en cómo las palabras se combinan en estructuras, interesada en las restricciones de las combinaciones de las clases. Opera con etiquetas tradicionales (nombre, verbo), otras nuevas (frases, sintagmas) y otras abstractas (complementante, etc.).

Vale destacar que la mayoría de las posiciones críticas se concentran en el Estructuralismo en la medida en que fue la teoría lingüístico-gramatical dominante hasta la irrupción de los nuevos enfoques en la década del 80.

La mayoría de los autores atribuyen a la Gramática Estructural al reducir el objeto a un sistema taxonómico destinado a ordenar y categorizar las oraciones y las palabras. Desde una perspectiva más general, Otañi (2011) relaciona el enfoque estructural con una teoría conductista del aprendizaje, lo que determina actividades vinculadas con la memorización de definiciones y clasificaciones sintácticas, semánticas y morfológicas, con la identificación mecánica e irreflexiva en un listado de palabras, asociando la autora el análisis mecánico con clasificación y acumulación terminológica. Además, los ejercicios son unívocos en el sentido de que son respuesta única, como así también reiterativos y aplicados a casos ejemplares descontextualizados. En tales propuestas didácticas se programan actividades que consisten en que los alumnos repitan el modelo ofrecido por el profesor, sin lugar para la reflexión metalingüística. Los ejercicios buscan el afianzamiento del análisis o la clasificación (Otañi-Gaspar, 2009). Se oponen así los análisis mecánicos, miméticos e irreflexivos en los que no hay apertura a la discusión, a las pruebas empíricas que cuestionan a los temas gramaticales vistos como fijos o estáticos (Bosque, 1998). De mi parte, como lo he dicho, si bien admito que reducir la enseñanza a ejercicios repetitivos y miméticos es errado, ello no significa que las fases de fijación deban ser descartadas en la medida en que ella puede resultar un andamio para hacer más operativa la reflexión en términos de mayor accesibilidad.

Tanto Di Tullio (1997), como Gaspar-Otañi (2004, 2011) y Ciapuscio (2011), resaltan que otro aspecto negativo de la enseñanza estructural reside en el hecho de que se adoptó el sistema conceptual y terminológico de ese enfoque y, agrego, también el sistema metodológico al buscar comprobar las generalizaciones empíricas. Tal cuestión se evidencia en una serie de reducciones: lengua-gramática- gramática- sintaxis, en una visión mecánica de la sintaxis. En el material de Otañi-Gaspar, M. (2011), expresan que la enseñanza de la Gramática Estructural fue una tarea de reducción como un mecanismo de representación del análisis sintáctico, identificación de elementos, clasificaciones exhaustivas y definiciones inaccesibles. Importante resulta la distinción de Ciapuscio en el sentido de que tal enfoque en la enseñanza de la gramática no consideró el carácter posibilitador y constructor del pensamiento, sino que se ha hecho ‘instrucción’ gramatical – estructural- orientada a brindar pautas (enseñar e instruir) para hablar y escribir bien (2011: 189).

También Di Tullio critica el análisis sintáctico estructural, que entendía la lengua como una “... *serie de relaciones internas...*” (2011: 210), por privilegiar el ejercicio mecánico de identificación y rotulación de tales rotulaciones. No obstante, creo que ese presupuesto es uno de los más fuertes e incuestionables del Estructuralismo, más allá de que no agote al propio objeto. Esto es, la lengua, el texto y el discurso no dejaron de ser una serie de relaciones que son internas y externas, multicapas y complejas (Defagó, 2012). Lo que ha ocurrido es que se ha complejizado el objeto derivado de los avances en el conocimiento científico que lo amplía y enriquece. Por eso no puede abandonarse la identificación o rotulación como unas actividades que, claro, deben ser complementadas con otras.

Un punto común que ofrecen los distintos autores se refiere al privilegio de métodos normativos basados en la enseñanza de reglas y una terminología que debe memorizarse. De mi parte, considero más acertado plantear un continuum que va desde la intuición-inducción y pasa por la sistematización, lo que no implica desechar la deducción, la fijación y la reiteración, necesaria para todo aprendizaje.

Si bien el objeto de estudio que asumo se concentra en la perspectiva gramatical, valen algunas palabras referidas a los enfoques textualistas. Es el caso de Rodríguez Gonzalo (2012), quien también cuestiona aquellos enfoques en los que la gramática ocupa un lugar secundario en donde “... *la reflexión gramatical se convierte en una herramienta al servicio del uso.*” (2012:106) ya que su carácter ocasional y azaroso no colabora con “... *la sistematización de aspectos gramaticales básicos...*” (Zayas, 2004, citado por Rodríguez Gonzalo, 2012:107); es decir, el abordaje textual requiere de trabajo gramatical sistemático previo que no es contemplado.

Las críticas al Estructuralismo tienen dos procedencias: desde las líneas texto-discursivas, la gramática desaparece como objeto, lo que da lugar a un problema epistémico. Desde las líneas gramaticales, generalmente de origen generativo, los cuestionamientos se centran en cuestiones metodológicas. Admiten el objeto a punto de no discutirlo y lo toman desde su procedencia teórica. En ambas líneas, suele ser relegado el carácter representacional, conformador y socio-ideológico de la gramática en los discursos. No se accede a la reflexión discursiva, salvo algunas sugerencias de Ciapuscio y Di Tullio. En todas las líneas la gramática es un supuesto ya que no suelen discutirse los contenidos y, cuando aparecen, no están articulados. Ya sea porque se consideren innecesarios o porque se supongan conocidos, hay escasas referencias a la identificación de, por ejemplo, el sustantivo, como tampoco aparece alguna indicación de trabajo con él en diferentes niveles de complejidad. La caracterización de las unidades y fenómenos lingüísticos suele ser vaga, dispersa, autónoma y poco constante, lo que obedece, quizás, a que muchos autores cuestionen el carácter reiterativo y mecánico de algunas propuestas estructurales.

En cuanto a los **finés de la enseñanza gramatical**, se destaca el desarrollo de la capacidad de análisis, de generalización, de síntesis de conceptos y de establecimiento de relaciones conceptuales (Ciapuscio, 2011).

Camps y Milian (2010) plantean que la importancia de aprender gramática reside en que ello implica adquirir “... *un conocimiento razonado sobre el funcionamiento lingüístico...*” (2010:22), mientras que enseñar gramática supone “... *establecer puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado con las palabras de cada día y el conocimiento sistematizado sobre la lengua y sus usos.*” (2010:22). Proponen

un modelo de “secuencias didácticas para aprender gramática” (SDG), orientado a la escritura, con alumnos activos en la construcción del saber gramatical. Son los propios estudiantes quienes construyen su conocimiento mediante actividades de investigación que incluye recogida de datos, observación, análisis, sistematización, síntesis (23).

Acercas de la posibilidad de **enseñar gramática en sí o en relación con otros saberes**, la mayoría de los autores sostienen una gramática integral en el sentido de que sugieren que el objeto se aborde en sí mismo y en prácticas de escritura y comprensión. Así, Ciapuscio (2011) propone un enfoque holístico e integral ya que la lengua, como un todo cuyas partes están interrelacionadas, exige concebir la gramática integrada en prácticas de comprensión y producción. El planteo mentalista y descriptivo asume que es necesario considerar la enseñanza gramatical en sí a través de la reflexión y el descubrimiento, como así también para la escritura (y la comprensión), orientada por la instrucción, que se basa en la idea de que hay que proveer conceptos y relaciones conceptuales nuevas; esta perspectiva instruccional implica “... *una orientación didáctica en la que el docente realiza propuestas de tareas y actividades, brinda o proporciona orientación para la búsqueda de contenidos conceptuales...*” (2011: 195). En este caso, la actividad de reflexión y de descubrimiento se orienta a la sistematización de nociones gramaticales en textos según un grado creciente de complejidad.

También Otañi (2011) y Otañi-Gaspar (2011) expresan que deben tenerse en cuenta dos alternativas en la enseñanza gramatical: en sí misma y como objeto de estudio o herramienta al servicio de actividades de comprensión y producción. En cuanto a la primera, implica enseñar contenidos gramaticales en relación con actividades gramaticales que promuevan la reflexión. Las consignas también deben incluir “... *el aspecto funcional del contenido gramatical estudiado...*” (Otañi, 2011: 222). Sugiere tener en cuenta secuencias didácticas que sólo se enfoquen en actividades gramaticales para “... *organizar el conocimiento [...] y sistematizar...*” (222). Se trata del trabajo gramatical basado en un contenido específico. Por otra parte, en el caso de la gramática como herramienta, consiste en enseñar el uso de contenidos y actividades gramaticales en textos. En síntesis, distinguen actividades sistemáticas y cotidianas para el aprendizaje reflexivo, de los contenidos gramaticales específicos y actividades que muestren el uso de los saberes gramaticales.

Proponen que en el aula “... *se planifiquen momentos de trabajo con conceptos de la gramática aislados de situaciones de producción y comprensión de textos.*” (Otañi y Gaspar, 2011: s/p). Es una propuesta pedagógica en donde se privilegia “... *una reflexión de los elementos lingüísticos en tareas de la comprensión, e incluso de la interpretación.*”(Otañi y Gaspar, 2011, s/p).

Como he dicho en el capítulo anterior, Giammateo y ot. (2009) reivindican explícitamente el valor de la enseñanza instruccional y el papel del contexto para el aprendizaje de las palabras desde el punto de vista léxico. En este contexto, optan por una propuesta **instruccional para el entrenamiento** que, metodológicamente se caracteriza por “... *la relevancia del a) orden en el que se aprenden las palabras; b) el basamento de nuevos conocimientos sobre los ya conocidos; c) el efecto frecuencia...*” (25); d) el papel del refuerzo y modo de presentación de los contenidos; en este último caso, distinguen el aprendizaje sistemático de otro basado en las taxonomías; e) y la contextualización del nuevo conocimiento en términos de saberes previos, tanto en lo referente al concepto abordado como respecto de su conocimiento del mundo. Es muy interesante que la propuesta reciba el nombre de “entrenamiento”, que se caracteriza por ser “... *gradual, sistemática y reflexiva...*” (40), especificando que es:

- 1) Gradual: como todo aprendizaje, es un proceso progresivo. Esto implica trabajar con:
 - Ejercicios preparatorios, poco complejos, correspondientes al micronivel, trabajando sobre palabras u oraciones.
 - Ejercicios de desarrollo: más complejos, en fragmentos o textos breves en donde se abordan subtemas.
 - Ejercicios de integración en donde se vinculan los diferentes subtemas en textos más extensos.
- 2) Sistemático: implica, por un lado, la frecuencia del abordaje y también por su modo de presentación; precisan el planteo de un término en sus diferentes posibilidades, en diferentes contextos de uso y cada vez más complejo. Es muy

importante que aludan al carácter integral asociado con el de sistematicidad. El de integralidad alude a que un término-unidad pueda ser insertado en un sistema más amplio.

- 3) Reflexivo: supone la posibilidad de controlar, reconocer y explicitar los procesos que se llevan a cabo.

Zayas, F. (2011) plantea tipos de actividades para salvar la distancia que se abre entre “... *el aprendizaje de contenidos gramaticales y el aprendizaje del uso de la lengua...*” (11). Es muy importante el hecho de que sugiera el abordaje simultáneo de la gramática en uso y la construcción de conceptos gramaticales.

Respecto de algunas **condiciones para la enseñanza gramatical**, la mayoría de los especialistas comparten la especial consideración del conocimiento inicial o previo de los estudiantes, seleccionando actividades como pruebas, contraejemplos, juegos con posibilidades y restricciones; preguntas, intercambios, objeciones. Por su parte, Di Tullio (2011:203) diferencia la enseñanza anterior y la actual en términos de que en la primera, la gramática se abordaba sobre lo que el alumno desconocía, mientras que la enseñanza actual se enfoca sobre lo que conoce. En esta segunda opción, “... *se hace gramática...*” (204), lo que implica explorar los mecanismos productivos desde el significado hacia los elementos formales en la producción, o desde las formas al significado en la comprensión. En síntesis, Di Tullio propone una gramática para la educación lingüística basada en el significado, en un enfoque activo que supone la exploración de diferentes opciones gramaticales que ofrece la lengua para expresar determinado contenido.

Por otro lado, Otañi, I. (2011) formula algunos puntos de partida para la elaboración de las propuestas, especialmente en lo referente a la **recontextualización** de los contenidos de la gramática científica y la pertinencia de tener en cuenta el conocimiento de los alumnos o conocimiento intuitivo que debe hacerse explícito.

He indicado antes que los expertos consultados suelen recomendar algún tipo de **actividades**, lo que reseñaré seguidamente.

Para Lomas (1999), las actividades gramaticales son elementos de la programación didáctica en los que se concentran los objetivos y los contenidos de cada área, los más

cercanos al trabajo áulico y a las opciones metodológicas. Si la actividad es un modo de concreción de los objetivos y los contenidos, como elemento de la programación didáctica y de la práctica en el que se concretan los objetivos y los contenidos de enseñanza, los objetivos y contenidos se refieren a los fines y los saberes de la educación (gramatical). Por ello, las actividades orientan a cómo alcanzar esos fines y cómo hacer adquirir los saberes mediante un conjunto de actuaciones didácticas.

Con respecto a los modelos de aprendizaje que subyacen a las actividades, Giammateo-Albano (2009) eligen el estratégico ya que hay un feedback entre unidades de menor a mayor complejidad y las palabras y frases son interpretadas. En tal modelo, *“Las estrategias permiten procesar información en dos sentidos: palabras y frases son interpretadas de abajo arriba y ajustadas en los esquemas estratégicamente activados que operan de arriba abajo...”* (2011: 37). Por su parte, el aprendizaje estructural supone procesamiento nivel por nivel desde unidades menos a más complejas. De mi parte, considero que los modelos no son excluyentes sino que suponen dos momentos de un proceso complejo: más allá de que el modelo estructural solo resulte insuficiente, el estratégico es complementario porque no omite el procesamiento nivel por nivel sino que lo completa, al hacer seguir a la fase analítica otra analítica transversal y multitransversal.

En cuanto a la **planificación de las actividades en general**, relevantes son los aportes de Zayas, F. (1994) quien destaca algunos principios y criterios. Respecto de los primeros, formula los siguientes:

- Reflexión a partir de enunciados reales y contextualizados.
- Punto de partida del significado para llegar a la forma.
- Desde la observación, pero combinado con la producción.
- Examen del uso de la lengua con función metalingüística como, por ejemplo, la revisión de la definición de sujeto como el que realiza la acción.

Para referirme a procedimientos y actividades, he seleccionado los aportes de Ciapusio (2011), Di Tullio (2011), Zayas (1994) y Giammateo-Albano (2009).

Para Ciapuscio (2011) la gramática es un juego reflexivo concretado en actividades intelectuales como reflexión, pregunta, objeción mediante un conjunto de pruebas y operaciones sobre la lengua como supresión, borrado, cambio o permutación del orden (para identificar dependencias estructurales). Preferentemente los ejercicios consisten en manipulaciones de partes de oraciones o textos, con operaciones como expandir, reducir, sustituir, parafrasear, reformular, etc. Propone el desarrollo de la competencia metalingüística a través de experimentos gramaticales orientados a la normativa (ortográfica); la base es el procedimiento inductivo que consiste en inferir reglas desde una serie de ejemplos que luego permitirán la generalización. Apunta a la reflexión sobre el carácter constitutivo del lenguaje como conformador del pensamiento, expresión de sentimientos e interacción con otros. Recomienda experimentos gramaticales para favorecer hábitos para la labor intelectual como observar, clasificar, describir, analizar, generalizar, demostrar, sintetizar,

Por su parte, Di Tullio (2011) propone diferentes tipos de ejercicios según se busque destacar la relación gramática y léxico o la relación gramática y discurso.

Zayas, F. (1994) propone una diversificación de tareas gramaticales, teniendo en cuenta diferentes **procedimientos** como:

- observar, reconocer e identificar, comparar, analizar, clasificar, generalizar a partir de las observaciones realizadas, leer textos metalingüísticos y extraer informaciones, etc.;
- manipular (sustituir, ampliar, recomponer, reformular, revisar); y
- producir enunciados aplicando reglas gramaticales implícitas o explícitas.

Para Zayas, debe haber variedad de actividades gramaticales de modo de salvar la distancia que se abre entre el aprendizaje de contenidos gramaticales y el aprendizaje del uso de la lengua (1994: 11). Y si bien Zayas cuestiona el hecho de que las tareas gramaticales se reduzcan a operaciones de identificación y análisis -que deben ser complementadas con otras como contrastar, clasificar, manipular, reelaborar, componer,

interpretar, producir textos metalingüísticos, identificar y diagnosticar errores-, explícitamente expresa que toda tarea gramatical requiere conceptualización, y ello como punto de partida o punto de llegada.

Es muy importante la distinción de tipos de actividades (aunque no mencionan las fuentes) que formulan Giammateo-Albano (2009), tales como:

- Requisitos de llenado; abiertas, cerradas.
- Contextualización: de la palabra aislada al contexto.
- Habilidades solicitadas:
 - o Conexión: apareamiento, identificación, definición, etc.
 - o Completamiento: selección, inserción, etc.
- Desarrollo/producción: paráfrasis, reformulación, ejemplificación, reducción, amplificación, generalización, resolución de consignas/problema.

3) Propuesta metodológica

Para la alternativa que presento, sigo a los autores antes considerados, al tiempo que añado otros que resultan pertinentes como Salazar (1992), Brigaudiot (1994), González Nieto (2011), Guash (2010), Barrera Vidal (2010) y Zayas (1994).

Para ello, tomaré posición y discutiré algunos presupuestos, fundamentos y vacíos que advertidos en los autores analizados en el apartado anterior. Para tal examen, sigo algunos de los parámetros que ya han sido contemplados, y agregaré otros tales como *gramática implícita y explícita; actividades de reflexión o de catálogo e inducción y deducción*.

El primer punto que discutiré es el que tiene que ver con la determinación de un **abordaje de la gramática en sí o/y como herramienta**. El propio título de esta tesis expresa la Gramática Significativa como Herramienta, lo que de ningún modo implica degradarla en jerarquía. La gramática es un recurso que permite la construcción de los

eventos internos y externos, la interacción con otros y expresión del posicionamiento ideológico (Halliday-Matthiessen, 2004). Sin embargo, su doble función, representativa y comunicativa, requiere de un abordaje en un proceso por etapas que avanza en complejidad. Esto es, estoy sosteniendo una visión holística (Ciapuscio, 2011) que es punto de llegada en la educación lingüística. Si bien creo que la búsqueda de integralidad es un principio pertinente, la complejidad del objeto y la necesidad de abordarlo en profundidad requiere distinciones previas. Es decir, lo integral y holístico es un punto de llegada en términos de reflexión*.

También he indicado antes que autores como Ciapuscio, Di Tullio, Otañi, Gaspar, Zayas, al formular el estudio gramatical en dos dimensiones –sistema y uso-, se centran especialmente en las actividades correspondientes a cada dimensión 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 las propuestas vistas, 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 objeto 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. Para la Gramática Significativa propuesta, abogo por un abordaje que contemple etapas analíticas, apuntando posteriormente a la necesaria integración. Por otro lado, al cuestionar el carácter mecánico de la reiteración y homologarla con un listado de términos, taxonomías o cuestiones mecánicas, repetitivas e irreflexivas (Di Tullio, 2011; Otañi (2011); Ciapuscio (2011); Gaspar-Otañi (2009); Otañi-Gaspar (2011), Zayas (1994, 2011), 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 unidades; para la asignación de propiedades y valores; y para la delimitación de funciones y relaciones con otras unidades.

En cuanto a la gramática y su enseñanza y la polémica entre objeto y método, disiento con Otañi (2011) cuando sugiere considerar la **actividad gramatical** como objeto de enseñanza junto a los contenidos gramaticales. Es decir, “... *los contenidos gramaticales y el modo de abordarlos son inseparables. Así, las actividades gramaticales que se despliegan en relación con un concepto, inevitablemente lo constituyen.*” (2011: 219). Sostiene además que los debates, la comparación de diferentes soluciones, la fundamentación de las ideas, la ejemplificación y contraejemplificación, relaciones con otros conceptos, dudas y preguntas, la puesta a prueba “... *son constitutivos de un concepto...*” (2011: 219).

Sabido es que la cuestión del método en la enseñanza de la lengua y la gramática ha sido y es objeto de interés por parte de especialistas y docentes. Sin embargo, abordar esta problemática centrados en la discusión y propuesta de una acumulación de actividades, supone reducir un problema complejo y de amplio alcance. Por tanto, es necesario diferenciar los problemas epistemológicos y metodológicos que subyacen a la enseñanza de la lengua, aclarando que, si bien deben ser distinguidos los campos de la enseñanza e investigación (Camps, 2011; Otañi, 2011), es innegable también que existe entre ellos una íntima relación. Es decir, enseñar gramática es una tarea compleja, no sólo por las actividades y las metas que están en su base, sino muy especialmente por el **objeto** en sí mismo y por las relaciones que entabla con otros dominios lingüísticos. Frente a un período en el que hacer ciencia gramatical era el momento previo de formulación de conocimientos que luego se volcarían a la enseñanza (enseñanza tradicional y estructural), el segundo período se caracterizó por la escisión entre teoría y enseñanza gramatical⁵⁰ (Camps, 2011; Salvador Mata Ramírez, 1989), como lo evidencia el enfoque texto-discursivo; el tercer período –actual- admite que debe enseñarse gramática y que para ello, hay que apelar al sostén de una teoría gramatical, en el marco, ahora, de los aportes de la Gramática Generativa y del Cognitivism con términos como reflexión, intuición, agramaticalidad,

⁵⁰ La escisión se refiere teorías gramaticales y enseñanza, ya que los nuevos enfoques lingüísticos como Pragmática, Sociolingüística, Lingüística del Texto fueron ‘aplicados’ en la educación sistemática, con muy escasa transposición.

etc. Sin embargo, en el último caso, aunque suelen ofrecerse los lineamientos generales para la elaboración de actividades de las que se ilustran algunos casos cruciales, queda pendiente no el cómo articular los contenidos que están en la base de las consignas, sino la propia selección de contenidos. Por ejemplo, se habla de la selección léxica verbal pero no suele identificarse cómo se llega a acceder al verbo, precisamente por algún carácter aislado o falta de organicidad de la ilustración, como lo evidenciaría el material de Giammateo-Albano de 2009.

Por otra parte, uno de los cuestionamientos del enfoque texto-discursivo para la enseñanza de la lengua y la gramática reside en el énfasis crítico respecto de los procedimientos de enseñanza. En esa crítica al método, eliminaron el objeto gramatical, lo desintegraron y lo simplificaron de modo esquemático. A un diagnóstico errado le correspondió una solución inadecuada. Por ello, en la enseñanza actual, el texto, convertido en objeto epistémico, relega la gramática al problema de cómo abordarla, disociado con el qué. Al contrario, sostengo que el cómo enseñar gramática -y lengua- depende del qué. Aclaro que los enfoques tradicional y estructural tampoco dieron una solución cabal ya que, sin tener en cuenta la necesaria transposición didáctica, calcularon objeto, fines y métodos de la teoría gramatical.

Volviendo al textualismo que reivindica el estudio del uso, es evidente la vaguedad del último concepto; además, se trata de una perspectiva escasamente discursiva a raíz de que no toma en cuenta la circulación social de los hechos lingüísticos: los textos que se trabajan no son abordados desde los parámetros externos como los sugeridos por Bronckart (1985), sino desde un punto de vista esquemático, abstracto e interno. Una valoración propia del enfoque textualista reside en que propone, para la ejecución de tareas y actividades prácticas, trabajar con textos contextualizados, los que serían “reales”; sin embargo, son simulacros textuales puesto que son muy escasas las consideraciones acerca del carácter social de esos objetos. 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 han hecho desde la Lingüística del Texto. Pero ello no hace más real o empírico. Agrego que las actividades no avanzan en complejidad; lo que ha cambiado es el corpus y los contenidos –textuales- trabajados, en un intento de relegar el

carácter teórico del abordaje, lo que puede ser considerado inadecuado desde el punto de vista didáctico. Por ello y a pesar de que sugieren novedosas alternativas metodológicas al sostener que los estudiantes trabajan con textos reales, no contemplan parámetros externos como enunciador, posición enunciativa, condiciones de producción del contexto de circulación, posicionamiento ideológico, etc. De ahí que hacer referencia al uso en general no conlleva a la efectividad en términos de competencia lingüística en general, más aún cuando las tareas son metatextuales, prototípicas y metodológicamente reiterativas. Del mismo modo, si bien el enfoque orientado al uso 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 del material. El aporte se detiene en el estudio de las propiedades texto-gramaticales en un contexto más amplio – ahora supraoracional–.

El énfasis en aspectos metodológicos, pues, determina que los contenidos no sean discutidos o, como he dicho, estén supuestos. El texto es tomado como eje y en él se van complementando diferentes contenidos. El texto/discurso es la base de la construcción del objeto ‘procedimental’ que no agota al objeto de estudio, ya que el lenguaje, que construye y materializa a los textos, es multifacético. De la mano de nuevas teorías lingüísticas, el textualismo realizó un recorte arbitrario del objeto en el contexto de una selección metodológica que se convierte en epistemológica y reduce el objeto a un aspecto, marco en el que se confunden y se asignan jerarquías inadecuadas entre los contenidos (gramaticales, sociales, contextuales, pragmáticos) que son abordados tangencialmente porque el corpus, como medio o material sobre el que se trabaja, que es resultado de una decisión metodológica, se convierte en eje epistemológico.

Tanto en las líneas Texto-Discursivas como en las perspectivas gramaticales renovadas, suelen enfatizar el problema en términos de procedimientos. Es decir, las discusiones están enfocadas en el qué hacer. Considero que el punto común que presentan los dos últimos períodos arriba mencionados, -textualismo y gramatical renovado-, es que la información gramatical es 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 gramatical básica. Es precisamente el problema de

los contenidos –del objeto y de la concepción que subyace a él en definitiva- el que determina la selección de actividades. De este modo, postulo 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.

A modo de síntesis, destaco que tanto en los autores considerados como en los propios enfoques gramaticales, se hace presente una escisión o tensión entre gramática como objeto epistémico y/o metodológico. En el Estructuralismo, objeto metodológico y epistémico son equiparados. En el Generativismo se privilegia el objeto epistémico. En el textualismo, la gramática se convierte en objeto metodológico y esto equivale a decir que pasa a ser un instrumento en la secuencia de actividades; además, convierten en objeto una categoría metodológica como es el corpus de trabajo. Por su parte, en el Funcionalismo hay un equilibrio entre objeto epistémico (construcción del significado) y metodológico (la identificación del sistema en el uso).

En este trabajo he sostenido (Parte II, 3) la gramática como entidad constituida por unidades propiamente lingüísticas, lo que supone un objeto epistémico; y al mismo tiempo, es entidad constituyente en tanto conforma discursos, lo que la transforma en objeto metodológico. La propia complejidad del objeto determina que estas propiedades sean tenidas en cuenta en la enseñanza en términos de etapas de trabajo diferenciadas, tales como:

Intuición: entidad constituida, objeto epistémico.

Sistematización: entidad constituida, objeto epistémico.

Reflexión* en discursos: entidad constituyente, objeto metodológico.

En cuanto a las **condiciones que deben cumplir las actividades gramaticales**, a la consideración del conocimiento previo de los estudiantes –gramatical, lingüístico y enciclopédico en general-, sumo los aportes de González Nieto (2011), quien recomienda que ellas estén integradas al contexto de situación, a discursos y enunciados.

Si bien tener en cuenta el conocimiento previo –gramatical- es incuestionable, examinaré brevemente la naturaleza y cómo él funcionaría. El conocimiento previo puede ser implícito o explícito. El primero es requisito en la intuición y en la sistematización. A medida que avanza esta última fase, el conocimiento implícito debe articularse con el explícito, a fin de abordar contenidos de mayor complejidad. Por último, el conocimiento explícito es fundamental en la etapa de la reflexión*.

Acerca del vínculo entre el abordaje gramatical y el contexto, creo necesaria una distinción entre enunciados contextualizados y reales. En todas las fases propuestas, 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 editan los manuales. Con relación a enunciados contextualizados en textos, aunque pueden trabajarse en todas las etapas, es recomendable apelar a ellos en la fase inicial de la intuición, a fin de que los estudiantes tomen contacto de la propiedad fundamental del lenguaje que es circular EN discursos; muy especialmente es deseable operar con discursos en la reflexión*. Para la sistematización, en función de que el fin es que los alumnos tomen contacto con los aspectos más organizados del sistema gramatical, es deseable que la extensión del corpus sea acotada y que no haya interferencias con las propiedades de los objetos lingüísticos mayores -vrbg. el texto-.

Otra importante dicotomía está representada por la oposición **inducción y deducción** respecto de las actividades gramaticales. Así, Kovacci (1992) reivindica el valor del método inductivo –de descubrimiento y reflexión– a partir de textos, como el indicado para la enseñanza de la gramática. Por otro lado, Guasch, O. (2010), además de cuestionar el hecho de que el modo de enseñar gramática se separe del resto de los contenidos académicos, también critica el planteo deductivo; es decir, partir de una definición para llegar a un muestrario de frases ejemplares. Guasch señala que este tipo de secuencias impide la reflexión por tratarse de un aprendizaje desde arriba; es decir, el alumno no tiene que descubrir ni investigar, por lo que no se fomenta la curiosidad. Contrariamente, Camps

y Zayas postulan que la gramática puede ser objeto que interese si los estudiantes construyen ese conocimiento, independientemente de la trayectoria inductiva o deductiva.

Interesante resulta el examen de Salazar (1992), quien establece cuatro términos descriptivos que permiten caracterizar diferentes modalidades de enseñanza: **deducción, inducción, explícita, implícita**, que pone en relación con diferentes valores del término gramática:

- La Gramática Objeto (GO) alude al funcionamiento interno de una lengua, equivalente a la competencia; es la facultad del lenguaje manifestada en lenguas. Es un fenómeno complejo y heterogéneo, condicionado por múltiples factores.
- La Gramática Teoría (GT) consiste en la descripción y explicación metódica que los lingüistas hacen del funcionamiento lingüístico; en ella se explicitan las reglas de funcionamiento de la GO. Está presente en todo diseño curricular.
- La Gramática Metateórica (GM) conformada por el marco teórico que modela la descripción gramatical y determina el método de los gramáticos e implicada en el enfoque de la GT. Equivale a la Lingüística general.

Respecto de la enseñanza, a la GO le corresponde la actividad didáctica; a la GT, el currículo; y a la GM, el enfoque. En el marco de las prácticas pedagógicas, formula cuatro posibilidades para la enseñanza: **explícita, implícita, inductiva y deductiva**, que hacen posible las combinaciones siguientes:

- | | |
|------------------------|------------------------|
| A. DEDUCTIVA EXPLÍCITA | B. INDUCTIVA EXPLÍCITA |
| C. DEDUCTIVA IMPLÍCITA | D. INDUCTIVA IMPLÍCITA |

Salazar distingue inducción y deducción:

... para la didáctica de las lenguas, eso significa que la instrucción debe partir de las muestras de lengua para llegar a las reglas que gobiernan la gramática. Sin embargo, este proceso es más complicado, y combina mecanismos atribuidos a la inducción a la deducción. [...] Reservamos entonces el apelativo de deductiva a aquella enseñanza que parte del suministro de la regla al estudiante... (1992: 12).

Precisa que las casillas A y D representan las posiciones opuestas respecto de la inclusión o no del discurso metalingüístico en términos de aprendizaje y adquisición.

La casilla A se aplica en las clases de gramática-traducción y en las investigaciones que aplican algún modelo teórico formal, especialmente adheridos a un paradigma formal de la Lingüística. En general, la concepción del lenguaje que subyace es que no es especialmente instrumento de comunicación sino “... *un mecanismo de estructuración del pensamiento; el medio de representación simbólica que modela la consciencia del ser humano. Ello los vincula con aquellas GM que adscriben al paradigma formal de la lingüística.*” (1992: 8).

La casilla D implica, en las prácticas pedagógicas, el uso de muestras de lengua reales o verosímiles, elaboración de tareas, juegos comunicativos, sobre la base del objetivo de que los estudiantes accedan a las reglas de la GO de forma inconsciente y sin instrucción gramatical específica. El autor se pregunta si es el único método para adquirir la GO ya que una limitación que presenta es la exclusión de la GT; se daría el caso de

“... clases sin gramática (entendida como GT), que se tendría por elemento inútil o, aún peor, distorsionador... [...] Además, se supone que la instrucción gramatical remite solamente a los aspectos formales, y que no está capacitada para suministrar a los estudiantes los recursos necesarios para desenvolverse en las situaciones cotidianas de comunicación. [...] visión limitada de las posibilidades de las actividades gramaticales (que no tienen por qué dejar de ser comunicativas), desaprovecha las oportunidades estratégicas que ofrece el pensamiento analítico, la capacidad de conceptualización y la consciencia de los estudiantes para una mejor adquisición.” (1992; 8, 9).

La casilla C esquematiza el procedimiento de instrucción más utilizado; consiste en el uso de un conjunto de ejercicios dirigidos que exigen una respuesta mecánica de carácter repetitivo, generalmente de tres tipos: de repetición, de huecos y estructurales. En cuanto a la GM que subyace a este método, se destaca que el lenguaje se aprende por imitación, correspondiéndole el Estructuralismo, según una concepción de que mediante la repetición se pueden automatizar formas y estructuras. Salazar aclara que, a pesar de que la GM de base es inductiva, el método en el aula es deductivo: primero se manejan las reglas y luego le sigue la ilustración. Agrega que el abordaje es implícito sobre la base del condicionamiento de la Psicología Conductista, que rechazaba todo tipo de introspección y reflexión en el aprendizaje, basados, según ellos, en que los niños incorporan la lengua materna sólo por el contacto con los estímulos.

La casilla B constituye el aporte de Salazar que no ha sido tomada en cuenta en la enseñanza especialmente porque se ha supuesto que la inducción y la explicitud son

incompatibles, aunque sea defendida por algunos sectores del enfoque comunicativo que reivindican la instrucción explícita. Se trata de clases concentradas en actividades comunicativas y operativas, interactivas y contextualizadas, con vacíos de información y centradas en el uso de la lengua, no en su conocimiento.

En la propuesta de Salazar es relevante el papel de la gramática como discurso y reflexión metalingüística, con un estudiante que participa activamente en la instrucción. Tomando los ejes trabajados, la instrucción implícita rechaza a la gramática, mientras que es reivindicada por la explícita. Por su parte, la deductiva implícita busca la interiorización y automatización de la GO por medio de muestras auténticas o verosímiles en prácticas comunicativas apropiadas al caso y al nivel, pero también con la guía del docente para una reflexión explícita y verbalizada de las reglas.

Siguiendo a Salazar y considerando que la pura y sola inducción es improcedente por su carácter azaroso y por no permitir la fijación, planteo una interrelación entre deducción e inducción. Creo que ambas no son incompatibles y que puede haber interacción, enfatizando en alguna de ellas según la etapa de que se trate. Asimismo, sostengo que las modalidades de enseñanza pueden combinarse según las fases; esto es, inducción y deducción, implícitud y explícitud no son excluyentes.

Ilustraré lo recién dicho en términos de predominio o tendencias fundamentales:

-intuición: predominio de la inducción en búsqueda de la sistematización de las formas lingüísticas. **Inducción implícita y explícita; formas rudimentarias de Deducción implícita.**

-Sistematización: más orientada a la deducción a fin de dotar a los estudiantes de insumos que permitan advertir que la gramática y sus partes constituyen un sistema organizado. **Inducción explícita combinada con Deducción explícita**

-Reflexión*: manejo de la inducción y la deducción en una fase de integración. **Deducción e inducción explícitas.**

Para poder delinear **las características generales de las actividades** de esta GSH, distingo, siguiendo a Brigaudiot (1994, citado por Guasch, 2010), tres categorías que se distribuyen a lo largo de las tres fases formuladas:

1. Ejercicios sobre el objeto metalingüístico (OM) que proponen operaciones sobre elementos lingüísticos como permutación, transformación, oposición. Los ejercicios operan sobre terminología específica y un sistema de simbolización gráfica; flechas, colores, abreviaturas. El objeto de la actividad es considerar el objeto en sí como estructura de las frases, funciones y clases de palabras. **Esta sería una categoría preferencial para la sistematización.**
2. Actividades metalingüísticas orientadas al uso, lo que Brigaudiot llama EFM (ejercicio de funcionamiento metalingüístico). Propone un uso lingüístico-discursivo en donde el sujeto “... *activa su conocimiento implícito del conocimiento del lenguaje, controla su discurso y lo adecua...*” (Brigaudiot, citado por Guasch, 2010:163). **Esta categoría predominaría en la intuición y la reflexión*.**
3. Actividad metalingüística como resolución de problemas. Se usa la observación de los hechos lingüísticos para elaborar modelos de funcionamiento del sistema, a partir de regularidades del corpus (Brigaudiot, citado por Guasch, 2010:163) o partiendo de métodos deductivos que plantean hipótesis sobre el comportamiento de determinados elementos. **Categoría especialmente apta para la sistematización.**

También puede establecerse una *tipología de las actividades* según momentos, finalidad y modalidad, que estarían presentes en las tres fases formuladas.

- Actividades de exploración de conocimientos previos.
- Actividades introductorias.
- Actividades de desarrollo o de profundización.
- Actividades de aplicación y consolidación.
- Actividades de refuerzo ampliación.
- Actividades de evaluación y autoevaluación.
- Actividades de uso lingüístico y de reflexión metalingüística.
- Actividades colectivas e individuales. (Lomas, 1999: 327)

Según el *momento de la actividad* en relación con el tipo de materiales de trabajo, de acuerdo con a Giammateo-Albano (2009), distingo:

- Ejercicios preparatorios, poco complejos, correspondientes al micronivel, trabajando sobre palabras u oraciones. **Especialmente aptos para la intuición.**
- Ejercicios de desarrollo: más complejos, en fragmentos o textos breves en donde se abordan subtemas. **Especialmente aptos para la sistematización.**
- Ejercicios de integración en donde se vinculan los diferentes subtemas en textos más extensos. **Especialmente aptos para la reflexión*.**

Relevantes resultan las apreciaciones de Zayas (1994), Ciapuscio (2011), Di Tullio (2011), Gaspar-Otañi (2011), al diferenciar *operaciones o procedimientos*, que contienen algún rasgo común que engloba un conjunto de actividades. Más precisamente Zayas (1994) diferencia:

- Procedimientos u operaciones intelectuales: observación e identificación, análisis, contraste, clasificación, generalización (a partir de la observación), síntesis, demostración, definición, formulación de preguntas, de objeciones (para juicios de gramaticalidad), descubrimiento de ambigüedades.
- Procedimientos de manipulación: sustituir, recomponer, reformular, suprimir, borrar, permutar el orden, expandir, reducir, parafrasear.
- Interpretación y producción de enunciados.

Vale destacar que esta propuesta no excluye ejercicios estructurales de manipulación. Ellos se caracterizan por abordar un tema gramatical por clase, mantener el mismo esquema o ítem (repetición) y ofrecer una sola solución para cada ítem (Barrera Vidal, 2010). Apelar a ejercicios de esta naturaleza, de carácter complementario, es pertinente en la medida en que ellos permiten, no sólo el contacto con el contenido sino su organización y, por ende, su fijación que, como he dicho, habilita para una recuperación menos costosa del conocimiento gramatical explícito en la instancia de producción y comprensión textual.

Guasch (2010), al analizar propuestas metodológicas para la enseñanza del español y el catalán, critica rasgos como **segregación, teorización, formalismo, omisión contextual y monodeductivismo**. Desde mi posición, admito que sería errado que esos rasgos fueran dominantes y excluyentes; sin embargo, esas características pueden ser pertinentes si son distribuidas de forma complementaria en las distintas etapas. Así, resulta:

- Frente a una posible segregación en la fase de la sistematización, es posible la **integración** en la reflexión*.
- Ante a una teorización excluyente de propuestas anteriores, creo que el abordaje teórico del objeto debe ser complementado con un momento de **interrelación entre la teoría y el uso**, que estaría dado en una fase de transferencia en donde puedan descubrirse y constatarse las propiedades del objeto gramatical cuando él constituye el armazón de los discursos. Sin embargo, al mismo tiempo afirmo que sin contacto con la base teórica resultan muy difíciles y costosas la integración y transferencia de la información gramatical –cuantitativa y cualitativamente ‘densas’-.
- Por otro lado, es prácticamente incuestionable el hecho de que a una tendencia centrada exclusivamente en las formas –de las reglas normativas, distribucionales o generativas-, deberá plantearse una propuesta en la que **interactúen forma, función, significado**, también considerando las distintas fases. De este modo, sostengo la pertinencia del predominio de la función significativa en la intuición; énfasis en el vínculo y desajustes entre las formas, funciones y significados en la sistematización. Para la reflexión, el punto central está conformado por el significado de las formas y la materialización de los valores significativos expresados a través de las formas en instancias discursivas.
- Frente a la ausencia del objeto gramatical y su circunscripción al contexto oracional, será pertinente **equilibrar el examen de las formas significativas contextualizadas y de las descontextualizadas**, que deberán distribuirse adecuadamente en las fases.

- Si la enseñanza gramatical ha sido de modo constante objeto de críticas por el predominio de la deducción, considero que debe haber **momentos de inducción y de deducción**, teniendo en cuenta las edades de los estudiantes, la temática abordada y la fase o ciclo correspondiente.

A modo de síntesis, frente a pares opositivos que se han transformado en dicotómicos en la medida en que los términos se han planteado en algunas ocasiones como excluyentes, sugiero la interrelación de las posibilidades –forma, función, significado; gramática en sí y en el uso; inducción y deducción; intuición, sistematización (instrucción) y reflexión; conocimiento explícito e implícito- ya que el objeto es esencialmente complejo en sí mismo y por las relaciones que entabla entre niveles, con trayectorias, finalidades y componentes múltiples.

Habiendo ya tomado posición acerca de cuestiones centrales para la enseñanza de la gramática, seguidamente describiré las etapas formuladas según esos parámetros, con lo que intento dar cuenta de la complejidad que comparten el objeto lengua y el gramatical

SÍNTESIS METODOLÓGICA

SÍNTESIS METODOLÓGICA				
Etapa Parámetro	Intuición	sistematización	Reflexión*	
Dimensión de la gramática	Desde el uso hacia el sistema	Desde el sistema al uso	Desde el uso al sistema// Desde el sistema al uso	
Finalidad del conocimiento, la conceptualización y la actividad	Descubrir (el conocimiento disponible)	Organizar (el conocimiento disponible)	Relacionar (el conocimiento disponible)	
Opción gramatical	Gramática como entidad constituida	Gramática como entidad constituida	Gramática como entidad constituida y constituyente	
Inducción/Deducción	Esencialmente inductiva	Esencialmente deductiva	Combinación de inducción y deducción	
Explícito/implícito	Desde lo implícito a lo explícito	Desde lo explícito a lo explícito	Desde lo explícito a lo implícito// desde lo implícito a	

Relación entre las etapas	Conocimiento implícito es condición de la intuición	La intuición es condición de la sistematización	lo explícito. La sistematización es condición de la reflexión* ⁵¹
---------------------------	---	---	---

⁵¹ Lo diré más adelante: en la reflexión* todas las etapas interactúan entre sí.

Actividades⁵²

Etapas parámetros	Intuición	Sistematización	Reflexión*
Ámbito	Gramática en contexto discursivo y oracional.	Gramática en contexto discursivo y oracional. Preferentemente fragmentos discursivos.	Gramática en contexto discursivo.
Corpus	Textos y fragmentos discursivos breves. Menos complejos. Informales, narrativos.	Oracional, proveniente de fragmentos discursivos periodísticos.	Variedad y complejidad discursiva.
Momentos	Fase preparatoria	Fase de desarrollo	Fase de integración
Categorías de	De descubrimiento	De organización	De integración

⁵² Todos los rasgos atribuidos a cada parámetro son compatibles en las distintas etapas. Sólo he marcado predominio.

actividades ⁵³	<p>Actividades metalingüísticas orientadas al uso, lo que llama EFM.</p> <p>Actividad metalingüística como resolución de problemas.</p>	<p>Ejercicios sobre el objeto metalingüístico (OM).</p> <p>Actividad metalingüística como resolución de problemas.</p>	<p>Actividades metalingüísticas orientadas al uso.</p> <p>Actividad metalingüística como resolución de problemas.</p>
Procedimientos	<p>Operaciones intelectuales: observar e identificar, contrastar, clasificar, generalizar (a partir de la observación), demostrar, definir, formular preguntas y objeciones (para juicios de gramaticalidad), descubrir ambigüedades.</p> <p>Manipulación: sustituir, recomponer, borrar, permutar el orden, expandir, reducir, parafrasear.</p>	<p>Operaciones intelectuales: observar e identificar, analizar, contrastar, clasificar, generalizar (a partir de la observación), sintetizar, demostrar, definir, formular preguntas y objeciones (para juicios de gramaticalidad), descubrir ambigüedades.</p> <p>Manipulación: sustituir, recomponer, reformular, suprimir, borrar, permutar el orden, expandir, reducir, parafrasear.</p>	<p>Operaciones intelectuales: observar e identificar, analizar, contrastar, clasificar, generalizar (a partir de la observación), sintetizar, demostrar, definir, formular preguntas y objeciones (para juicios de gramaticalidad), descubrir ambigüedades.</p> <p>Manipulación: sustituir, recomponer, reformular, suprimir, borrar, permutar el orden, expandir, reducir, parafrasear.</p>

⁵³ Para categorías de actividades y procedimientos, sigo muy especialmente a Zayas (1994), Grammatso-Albano (2009) y Brigauidiot (1994).

	En producción e interpretación de textos.	En producción e interpretación de textos.	En producción e interpretación de textos.
Punto de partida	Conocimiento implícito	Conocimiento explícito incorporado en la intuición. Conocimiento implícito y explícito para avanzar en conceptos de mayor complejidad.	Conocimiento explícito correspondiente a la fase anterior.
Punto de llegada	Conocimiento explícito sobre el uso.	Conocimiento explícito sobre el sistema.	Conocimiento explícito sobre el discurso.

A lo anterior agrego las siguientes especificaciones:

Metodológicamente, las etapas operan según criterios como:

- 1) La progresión de las etapas puede ser equivalente a las de la enseñanza de lecto-escritura, en el camino de lo más sencillo –natural y cotidiano– a lo más complejo, –elaborado, regulado y convencional–; con menos elementos a más elementos; de lo más concreto a lo abstracto; de la información semántica a la funcional o esquemática; de lo más breve a lo más extenso; desde un contexto cotidiano al contexto social. Es conveniente seleccionar los géneros discursivos más cercanos a los estudiantes según el nivel de escolaridad correspondiente; por ejemplo, el relato cotidiano en el Nivel Primario, para posteriormente incorporar mensajes de chat, de texto, resumen escolar, etc. Esto es, progresivamente se los introduce en discursos y textos más complejos.
- 2) Es necesario pensar cómo pasar de la intuición a la sistematización y, desde ambos, a la reflexión*. Estas fases, si bien son de aplicación progresiva, no se excluyen entre sí, lo que equivale a decir que siempre se puede apelar a la intuición y que todo fenómeno puede ser revisado en sus aspectos sistemáticos. Es decir, se trata de un ordenamiento **sucesivo** y **recursivo**, lo que equivale a decir que no es que el paso de la intuición a la sistematización suponga el abandono de la primera. Sin embargo, la idea es no comenzar con la sistematización, apelando a metalenguaje y a la organización interna de las teorías gramaticales.
- 3) La intuición y la reflexión* operan sobre conceptos y fenómenos gramaticales que interactúan entre ellos, mientras que en la sistematización los conceptos se aíslan, lo que determina, a su vez, la elección de la gramática en el contexto discursivo –intuición y reflexión*- y descontextualizada -sistematización-.
- 4) Para la organización, distribución y secuenciación de los contenidos, en la primaria será pertinente trabajar con la intuición de fenómenos gramaticales, con la gramática interna. La sistematización de conceptos gramaticales -gramática como objeto–, podrá incorporarse también en el nivel primario, con extensiones al primer curso del Nivel Medio para comenzar, en 2º año, con la

reflexión* de fenómenos gramaticales –que son cuantitativa y cualitativamente diferentes a los de la sistematización–, en prácticas discursivas concretas.

Teniendo en cuenta el rasgo central del lenguaje –el relacional– y la diferente naturaleza de la información, propongo así una secuencia global de contenidos en este camino:

- Primeros cursos: basados en la intuición, orientando hacia la sistematización.
- Intermedios: sistematización para la reflexión*.
- Superiores: reflexión*, sin dejar de contemplar la intuición y la sistematización.

Sería pertinente tomar la información semántica, sintáctica y morfológica aislada en la intuición y sistematización para integrarlas en la reflexión*. No es posible operar con unidades lingüísticas –gramaticales– aisladas, como tampoco es posible manejar otros campos de las ciencias del lenguaje que no tengan en cuenta las mínimas unidades lingüísticas. La perspectiva asumida se basa en operar con transferencias e integraciones desde lo gramatical, que excluye explícitamente la posibilidad de trabajar con unidades aisladas. Sostengo que, independientemente de la gradualidad de la propuesta y de la necesaria integración posterior, las unidades mínimas serán rectoras y desde allí, incorporada tal información y modo de funcionamiento al ámbito discursivo.

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

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

Destaco que las tres fases corresponden al abordaje gramatical, solo que en cada puede predominar un contenido, una metodología, un tipo de información y una teoría de

entrada. Desde el punto de vista de los contenidos, las más complejas y que acumulan mayor cantidad de información corresponden a la sistematización y a la reflexión*, por cuanto la intuición es una estrategia metodológica –como *andamio*–, mientras que la sistematización comporta la información gramatical tal como ha sido desarrollada por las teorías gramaticales. Respecto de la reflexión*, ella es más compleja aún puesto que articula diferentes conceptualizaciones gramaticales.

El problema abordado da cuenta de una división del objeto de enseñanza, primero dentro del objeto lengua, y luego del propio objeto gramatical, al que en esta GSH le asigno relevancia epistémica. Por otra parte, si bien no puede estar dissociado del cómo enseñar gramática, afirmo que el qué tiene prioridad epistémica y que ella determina decisiones metodológicas. En tal sentido, no coincido con la homologación de Otañi ya que creo que tal postura “simplifica” el problema científico de la determinación del objeto gramatical y su relación con el lenguaje y los discursos, todo lo cual se deriva de otro problema, científico también, que corresponde al ámbito de la investigación aplicada referida a la enseñanza de la gramática.

Surge, así, una encrucijada:

- No se aborda la gramática o es tomada ‘al servicio de’, en contactos esporádicos y ocasionales -textualismo-.
- Se dictan contenidos gramaticales pero sólo algunos o aquellos derivados de los aspectos más explicativos de teoría/s gramatical/es dominantes (Otañi, 2011), que conlleva el riesgo de perder la sistematicidad del propio objeto, con las consecuencias que esto trae, tanto para docentes como para alumnos –propuestas gramaticales renovadas-.
- Si se opta por una gramática morfo-sintáctico-significativa con proyecciones discursivas, la propia organización del objeto requiere de cierta mecanización y listado; esto es, trabajar con el objeto en sí. En este objeto complejo interactúan diferentes componentes, pero debe dividírsele y darle un principio de organización. La complejidad del objeto para la enseñanza, que no puede significar sólo abordaje azaroso y ocasional, sino la

interiorización para su manipulación consciente, exige repetición para fijar la correspondiente información. El propio objeto y todo análisis requiere la desintegración en sus partes constitutivas, para una integración posterior.

Sería importante revertir la carga de la prueba y sostener que enseñar gramática no puede reducirse a un juego, al descubrimiento o a la consulta de algún material que haya compendiado alguna 'parte' de la gramática. Creo errado descartar de modo absoluto las clasificaciones ya que, como he dicho, lo exige todo abordaje escolar, sumado al hecho de que contar con información sistematizada facilita el aprendizaje puesto que permite la recuperación rápida en las propias instancias de reflexión y de reflexión*. Es decir, mi posición tiene que ver con la reivindicación de estrategias, herramientas, pasos y procedimientos que están en la base del acceso a los principios generales. Por tal razón, la propuesta de la GSH contempla una fase de contacto con unidades aisladas para, por ejemplo, su identificación, reconocimiento y delimitación de sus principales características de funcionamiento –estáticas- en el sistema, para que luego puedan ser integradas –dinámicas- en los contextos en que aparecen.

Como he dicho, en la mayoría de las propuestas analizadas, hay un salto de la intuición a la reflexión, entendida no sólo como un fin sino como una macroactividad metódica. La meta de la reflexión, tal como es formulada, o bien es vaga o imprecisa frente a la potencialidad del lenguaje. Es importante destacar que autores, especialmente Otañi (2011) y Di Tullio (2011), suelen oponer la reflexión y el catálogo, poniendo a igual nivel dos entidades diferentes. La reflexión es una finalidad general que subyace y orienta a procedimientos y actividades, mientras que el catálogo tiene un carácter más particular al ser un tipo de actividad. Probablemente una de las limitaciones principales de la transposición del Estructuralismo es que no planteó finalidades más amplias para la enseñanza de la gramática o habría un hiato entre las actividades –estructurales- y la meta de orientar en la mejora de las posibilidades comunicativas –orales y escritas, en comprensión y producción- de los estudiantes.

Sostengo que no se pasa de la intuición a la reflexión sin la fase intermedia de contacto con un objeto gramatical organizado y sistematizado. Me estoy refiriendo así a que siempre resulta necesaria una etapa de identificación del objeto, respecto de lo que es

válido discutir si la formación gramatical debe reducirse a la mera identificación. Acuerdo con que la meta es reflexionar, no sólo identificar y repetir listados; pero si la reflexión* supone acceder a un nivel de mayor complejidad, ello será posible si hay un proceso que vaya de lo más simple a lo más complejo, al formular una etapa intermedia que suponga la organización del conocimiento disponible, de la gramática implícita de los estudiantes. Si bien es pertinente cuestionar el mero encasillamiento, resultará muy difícil avanzar si no se ha distinguido, categorizado y asignado propiedades del objeto abordado. A la reflexión o a la consideración de la gramática como constituyente sólo se accede si también se la toma en su condición de entidad constituida, inmanente y per se.

Por último y considerando los ejes temáticos abordados en otros capítulos, la GSH propuesta no sólo concibe el objeto como relacional en el que confluyen diferentes alternativas metodológicas. Del mismo modo, también los distintos enfoques gramaticales pueden hacerse compatibles en la medida en que ellos ofrecen distintas y complementarias visiones del objeto que permiten un acercamiento a su complejidad. De allí que también opto por incorporar propuestas descriptivas y metodológicas provenientes de las distintas teorías, respetando el principio de la compatibilidad que, creo, se evidencia en el planteo de tres momentos diferenciados de abordaje del objeto gramatical, que se integran en la fase de la reflexión*.

Si tuviera que sintetizar, diría que en mi concepción, en y para la enseñanza de la Lengua, hace falta más gramática; no menos; más analítica, no global; autónoma, no sólo subsidiaria; inductiva y deductiva; implícita y explícita; y en sí misma y en su funcionamiento en discursos. En síntesis, se trata de una GSH que se base y sea congruente con el rasgo de 'relación' asignado al lenguaje y a la gramática.

5) ACERCA DE LAS TEORÍAS DE ENTRADA

1) *Punto de partida*

En este capítulo, indago las características metodológicas de las teorías gramaticales fundamentales que han sido y son consideradas para la enseñanza. Seguidamente presento una propuesta de trabajo en donde relaciono los contenidos gramaticales, su modo de enseñanza y las teorías de entrada correspondientes, teniendo en cuenta las etapas de *intuición, sistematización y reflexión**.

La enseñanza de la gramática remite a teorías gramaticales y, por tanto, a las diferentes concepciones del objeto lingüístico-gramatical que modelizan el objeto a través de un método científico. Camps y otros (2011) con precisión refieren a las relaciones de homologación y de tensión entre una finalidad especulativa y práctica en los estudios gramaticales por un lado y cómo esa tensión 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.*” (2011:9). 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. También las autoras critican que se hayan aplicado directamente procedimientos científicos al aula, 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 algún modelo para su aplicación a la enseñanza, a lo que responde, basado en Bertinotto, que “*Todo modelo heurístico es parcial y provisional. Es una aproximación al objeto...*” ((Bertinotto, 1974, p. 534, citado en Salvador Mata Ramírez, 1989:123). Admitida esta limitación, queda pendiente la discusión acerca de la posibilidad o imposibilidad de asumir un solo modelo o de combinar las distintas propuestas, 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.” (1989:123). Esta cuestión atañe no sólo a los contenidos sino también a la terminología.

Otañi, L. Gaspar, M. (2009) basadas en la diferencia entre saber científico, saber a enseñar y saber enseñado (95), asumen una posición en la que deben conciliarse uso y sistema. Respecto de la escuela gramatical, recomiendan no seleccionar una de ellas, sino que “... *se deben buscar, en las distintas corrientes, los análisis, las afirmaciones más explicativa de los fenómenos particulares.*” (102). Respecto de la teoría gramatical de base, en 2009 sugieren no aplicar una única escuela gramatical, 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.*” (2009:107).

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., 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.

Para el estudio, tomo los aportes de Camps, A, y ot, (2011), Cabré-Lorente, (2003), Clairis (1996), Gaspar-Otañi (2009, 2011), López Serena, (2003), Jara Murillo, (2001), Gómez Soliño, (1995), Harris, (1951), Newmeyer, (2009), Salvador Mata Ramírez, (1989) y Schuster (1992).

2) Teorías gramaticales

2.1) 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-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 científicista 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, 1951). Es decir, un medio para acceder a la completitud del objeto descripto.

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

Si bien en 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 formulan 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.

2.2) 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 la mente y la confianza en las prácticas científicas de las ciencias naturales. (López Serena, 2003).

Ubicada en el Racionalismo Crítico, la Generativa plantea la Lingüística como una teoría fuerte en el sentido de 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 carácter empírico alude a la contrastación con la evidencia. El explicativo se evidencia en el esquema nomológico-deductivo, en donde la explicación consta de una ley general más ciertas condiciones iniciales; para que una explicación 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 auxiliar de la hipótesis fundamental. Chomsky 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: 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-Lorente, 2003).

2.3) 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. El Funcionalismo concibe el lenguaje como una parte integral de la conducta humana, como una conducta 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: 172).

Gómez Soliño (1995) enumera los presupuestos del análisis funcional en término de la importancia de la dimensión comunicativa de lenguaje y una metodología basada en las interrelaciones entre formas y estructuras gramaticales, y 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 instrumento 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.

Para Cabré-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; es sí el lenguaje 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 en general y de la existencia de metafunciones y la organización 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 de la relación de un elemento con otro. Por otra parte, el significado semántico proviene de la relación entre elementos y 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, areal y tipológicamente.*” (2001: 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 innativismo 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.

3) *Propuesta*

La GSH formulada requiere de la consideración de una o varias teorías de entrada como marco teórico de referencia para el abordaje de los contenidos gramaticales. Como lo he indicado (Parte II.1), es muy frecuente la situación de abordar el objeto (de la disciplina y de enseñanza) sin ubicarlo o contextualizarlo en el marco de la Epistemología. De ahí que no suelen diferenciarse con nitidez rasgos correspondientes al campo epistemológico, metodológico, a principios operativos y a términos centrales. En este sentido, mi postura tiene que ver con enfatizar en la necesidad de delimitar el campo de una Gramática Significativa que, como tal, debe nutrirse de las delimitaciones que proveen los distintos enfoques. Es un problema complejo que suele ser simplificado, reemplazando un paradigma por otro.

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

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

En este contexto, destaco que en la actualidad dos teorías gramaticales sobresalen –Generativismo y Sistémico-Funcional–, ambas herederas de un tronco común –Estructuralismo–. En el marco de este estudio, el interrogante es, entonces, si es posible tomar sólo alguna de ellas o seleccionar sólo algunos contenidos de los enfoques mencionados. 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. 2002)-, tal como he señalado en el capítulo II.1.

He optado por asumir el segundo riesgo, contemplando la congruencia entre los aportes de cada teoría. Vale recordar, además, que en varias ocasiones a lo largo de este trabajo, más allá de las importantes diferencias que pueden establecerse o anotarse entre las distintas teorías gramaticales, he señalado que ellas aportan de modo diferente y contribuyen, cada una a su manera, a describir y explicar la gramática de la/lengua/s. En tal sentido vale recordar lo dicho en otros apartados: el Estructuralismo apunta a la descripción completa y exhaustiva, en la que toda unidad tiene lugar en la descripción, mientras que en el Generativismo se seleccionan y abordan unidades que den cuenta de una gramática mental. Por su lado, la Gramática Sistémico-Funcional se ocupa de la descripción completa de unidades que contribuyen al intercambio de significados.

Por ello, podría afirmar que ni el modelo estructural –por su autosuficiencia, descontextualización discursiva y exclusión del significado-, ni el generativo –por su autosuficiencia, descontextualización discursiva y dispersión e incompletitud en la propuesta descriptiva- pueden funcionar sin más como una ‘única’ teorías de entrada de la Gramática Significativa. Por su parte, la Sistémico-Funcional como perspectiva para la enseñanza de la gramática en la educación, se orienta a la contextualización

discursivo-socio-educativa, al papel central del significado y a la integralidad de los dominios o aspectos gramaticales seleccionados. Agrego también que tanto la Generativa como la Sistémico-Funcional dan por supuesta la descripción estructural.

El Estructuralismo ofrece los descriptores básicos y fundamentales, que fueron revisados, completados y complementados cuando el Generativismo incluyó la información léxica y la jerarquía sintáctica, lo que constituyó un verdadero aporte descriptivo. Sin embargo, considero que la Sistémico-Funcional reformula y redistribuye los aportes generativos, aunque lo hace suponiendo al Estructuralismo. En consecuencia, no opto por una única teoría de entrada, apelando a un sincretismo metodológico (Schuster, 1992).

Es necesario seleccionar una/s teoría/s que sea, a la vez, exhaustiva, sistemática y cuyas unidades, elementos, componentes y fenómenos gramaticales puedan ser transferidos a los procesos de producción y comprensión.

Siguiendo a Salvador Mata Ramírez (1989), preciso que:

Del *Estructuralismo*: es posible considerar procedimientos metódicos de análisis, contemplando el *análisis de los constituyentes* de la frase o del sintagma, sobre la base de *situaciones reales de comunicación* para el análisis lingüístico. También es pertinente tener en cuenta los *procedimientos operativos explícitos*, basados en criterios objetivos, para la manipulación de enunciados como desplazamiento, conmutación, expansión, reducción. De ellos deriva una variedad de ejercicios, cuyo objetivo último es que el sujeto conozca el funcionamiento de la lengua y domine esas estructuras. Se apunta a trabajar con unidades representativas de los aspectos estructurales de acuerdo con el modelo de lengua.

Del *Generativismo*, que representa la síntesis de los aportes de la Gramática Tradicional y de las Gramáticas Estructurales, es posible tomar el sistema de principios y criterios para la construcción de enunciados gramaticales en frases cada vez más complejas. Un punto central está constituido por nociones centrales de la teoría como *intuición y reflexión*. Tales conceptos están en la base del desarrollo de la conciencia metalingüística del alumno, para tomar conciencia de la «palabra» como unidad lingüística, distinguir entre forma y significado, analizar el significado de una frase en función del orden de las palabras, detectar incongruencias semánticas a partir de la forma verbal y juzgar la gramaticalidad de la frase, por ejemplo.

Del *Funcionalismo*, será pertinente tener en cuenta, no sólo la concepción global de la gramática como un recurso, sino la propia visión global del enfoque y su distribución en las metafunciones. Cuatro aspectos resultan centrales del Funcionalismo. El primero tiene que ver con la organización sintáctica del modelo en virtud de su exhaustividad, conjuntamente con su ‘sencillez’ ya que opera con descriptores sintácticos básicos. Otro punto a considerar reside en la articulación de la información léxica presentada en el Sistema de Transitividad. Por otra parte, de modo similar al Generativismo, ofrece una interesante distinción entre adjuntos y periféricos. Por último, la inclusión de la perspectiva temática –en términos de tema-remata-, habilita para interpretaciones discursivas en las que interactúan la información sintáctica, léxica y de modo.

Creo que entre las teorías gramaticales, a pesar de sus diferencias, hay afinidades y confluencias. Las diferencias se ubican en el plano epistemológico -explicación o descripción y explicación biológica o social-. También difieren 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; también por la razón anterior, 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. De mi parte, sostengo que la complejidad de la gramática, exige abordajes integrales que seleccionen cuidadosamente la dotación descriptiva de cada modelo, lo que requiere, 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.

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

- La noción de intuición y el énfasis en aspectos semánticos provenientes de la Gramática Generativa. Independientemente de que no tomo en su forma completa y compacta aspectos descriptivos del modelo generativo, sí resulta

indispensable para esta GSH una noción central en esa teoría, como es la de **conocimiento intuitivo**. Como he dicho, es pertinente que desde la asignatura Lengua se propenda a formar usuarios del lenguaje críticos y reflexivos, lo que no se logra con el metalenguaje de la disciplina sino con hacer emerger el conocimiento intuitivo del hablante acerca de su propia lengua, que no se realiza de forma directa y simple (Chomsky, 1977). Este conocimiento tácito que no es directamente accesible –conscientemente– al que usa el lenguaje, orienta en la constitución de una Gramática Significativa (GS) que, tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico, tenga como guía y meta la reflexión sobre la lengua-sistema como última etapa de una reflexión sobre el lenguaje en uso, que abarca mucho más que al sistema gramatical en sí. Al contar con conocimiento, es posible apelar a la **Inducción implícita, combinada con la explícita**.

- La sistematización se basa en las descripciones del Estructuralismo, cuyos aportes están supuestos, tanto en el Generativismo como en la Sistémico-Funcional. La **Descripción organizada del objeto permite combinar inducción explícita y deducción implícita y explícita**.
- La reflexión* se nutre de los lineamientos de la Sistémico-Funcional, por su abordaje integrador de las formas que orientan al significado, al sentido y al posicionamiento ideológico o como formas conformadas por la ideología. El Funcionalismo es apto por su explicación socioteleológica y por su alcance y compatibilidad con la instancia de la educación. Análisis y producción de materiales discursivos mediante la **Inducción y deducción explícitas**.

En el cuadro que sigue he considerado los contenidos correspondientes a cada etapa, como así también las fuentes de las que provienen.

SÍNTESIS: ETAPAS, CONTENIDOS, TEORÍA DE ENTRADA, MÉTODO Y CORPUS INTUICIÓN

CORPUS: Narraciones propias. Diálogos entre pares. Lenguaje complejo: audiovisual.

CURSOS: De 1º a 4º año del primer ciclo de la EGB O Nivel Primario

CONTENIDOS	TEORÍAS DE ENTRADA
<p>Palabras y Formas. Formas con significado. Formas con significado regular: Género y Número en el sustantivo y adjetivo. El verbo: formas de tiempo (nomenclatura estructural), persona, número, modo. Formas regulares productivas, Alternancias significativas.</p> <p>Clases de palabras: Verbo, Sustantivo, Adjetivo, Adverbio, Subordinantes, Coordinantes. Reconocimiento morfológico.</p> <p>La palabra semántica. Clasificación. Roles temáticos: agente, meta, locativo, tiempo, atributo. Tipos de procesos: Materiales, Verbales, Relacionales.</p> <p>Fenómenos semánticos: palabras con significado parecido (sinonimia), palabras incluyentes (hiperónimos), palabras incluidas (hipónimos).</p> <p>Tipos de significado.</p> <p>La Palabra. Esqueleto o estructura. La palabra en la frase. La palabra principal. Jerarquía de palabras.</p>	<p>Generativa como recurso metodológico.</p> <p>Sistémico-Funcional:</p> <p>Información semántica.</p> <p>Nociones sintácticas básicas.</p> <p>Estructuralismo:</p> <p>Identificación de clases de palabras.</p> <p>Jerarquía de clases de palabras.</p> <p>Morfología</p> <p>Ortografía:</p> <p>Normativa de la RAE.</p>

	<p>Oración, predicación y proceso, orden de palabras. Frases.</p> <p>Ortografía.</p> <p>Gramática: parte del lenguaje que se ocupa de la regularidad de formas y palabras.</p> <p>Morfología: parte del lenguaje constituida por formas, palabras o partes de ella que tienen significado.</p> <p>Sintaxis: parte del lenguaje constituida por las funciones entre las palabras.</p> <p>Semántica: parte del lenguaje centrada en el significado de las palabras.</p>
--	---

SÍNTESIS: ETAPAS, CONTENIDOS, TEORÍA DE ENTRADA, MÉTODO Y CORPUS SISTEMATIZACIÓN

CORPUS: Periodístico. Relato cotidiano Mensajes de texto Discurso publicitario

CURSOS: Desde 5° año a 9° año de EGB. Últimos cursos de Nivel primario y primeros años del Nivel Medio.

CONTENIDOS	TEORÍAS DE ENTRADA
<p>Gramática: parte del lenguaje que se ocupa de las formas lingüísticas regulares.</p> <p>Morfología: parte del lenguaje constituida por formas, palabras o partes de ella que tienen significado.</p> <p>Sintaxis: parte del lenguaje constituida por las funciones entre las palabras.</p> <p>Semántica: parte del lenguaje centrada en el significado de las palabras.</p> <p>La palabra: Clases de palabras y su función: verbo, sustantivo, adjetivo, adverbio, coordinantes, subordinantes. El caso de los verboides y relativos. Pronombres y Artículo .</p> <p>Funciones sintácticas, semánticas e informativas.</p> <p>La palabra:</p> <p>El verbo. Tipos de procesos: Materiales, Mentales, Verbales, Existenciales, Relacionales, Comportamentales.</p>	<p>Estructuralismo y Sistémico-Funcional</p> <p>Sistémico-Funcional</p>

<p>Clasificación sintáctica. Frase o sintagma. Núcleos, complementos y adjuntos. Sujeto, Predicado, Complementos, Adjuntos. Complementos del sustantivo. Complementos del adjetivo. Complementos del adverbio. Complementos del verbo. Oraciones impersonales.</p> <p>La oración: Oración, verbo, predicación. Sintagma, frases y oraciones: Simples. Oración unimembre o impersonal. Tipos de oraciones (construcciones) Complejas, Compuesta. Complejidad informativa y estructuras. Tipos de sintagmas y oraciones complejas coordinadas y adjuntas. Tipos de frases y oraciones compuestas: incluidas sustantivas, adjetivas y adverbiales.</p> <p>Posición y distribución. Tema y rema.</p> <p>Clasificación semántica de las clases de palabras. Clasificación semántica de la estructura: procesos, participantes y circunstantes. Clasificación semántica de oraciones. Tipos de significado. Roles discursivos. Subjetivemas</p> <p>Fenómenos semánticos: homonimia, polisemia, sinonimia, hipónimos, hiperónimos, oposiciones. Campo semántico/léxico.</p> <p>Hilos discursivos.</p> <p>Conexiones</p>	<p>Estructuralismo</p> <p>Estructuralismo</p> <p>Sistémico-Funcional</p> <p>Sistémico-Funcional. Estructuralismo. Análisis del discurso, Teoría de la enunciación.</p> <p>Estructuralismo</p> <p>Análisis Crítico del discurso Estructuralismo</p>
--	--

<p>Clasificación morfológica. Morfología flexiva y derivativa. Flexión: Tiempo y modo verbal. Correlación temporal. Valor de los tiempos verbales. Verbooides. Frases verbales. Personas verbales. Voz activa y pasiva. Derivación.</p> <p>Tipos de se</p> <p>Modalidades enunciativas. Acciones lingüísticas. Información expuesta y supuesta: mecanismos sintácticos y semánticos.</p> <p>Párrafo. Signos de puntuación e información semántica y sintáctica. Ortografía.</p> <p>Estilo cohesionado y Estilo segmentado.</p>	<p>Estructuralismo</p> <p>Estructuralismo</p> <p>Sistémico-Funcional. Pragmática</p> <p>Normativa de la RAE</p> <p>Estructuralismo y Sistémico-Funcional.</p>
--	---

SÍNTESIS: ETAPAS, CONTENIDOS, TEORÍA DE ENTRADA, MÉTODO Y CORPUS REFLEXIÓN*

CORPUS: Especialmente periodístico. Discurso político, publicitario, religioso. Se requieren menciones a las tipologías discursivas.

CURSOS: Puede introducirse a partir del 9° año de la EGB.

Término	Definición	Conceptos gramaticales incluidos	Teorías de entrada
Predicación	La información expuesta por la frase o sintagma, la unidad informativa, experiencias o eventos considerados.	Clases de palabras, nociones sintácticas: núcleos, complementos, adjuntos; sujeto, predicado; verbos conjugados y verboides; participantes, procesos y roles.	Estructuralismo, Sistémico-Funcional, Análisis del Discurso.
Jerarquización de información	Evaluación de la información – experiencia o evento en general en términos de elementos canónicos o destacados, según su delimitación semántica gramático-discursiva.	Clases de palabras, núcleos, complementos, adjuntos; sujeto, predicado; verbos conjugados y verboides; participantes, procesos y roles; posición.	Estructuralismo, Sistémico-Funcional, Análisis del Discurso.
Selección léxica,	Punto de vista seleccionado de enfoque	Clasificación semántica de las clases de	Estructuralismo,

plano discursivo	de la experiencia o evento por la clasificación de las clases de palabras, su reiteración, inclusión, ordenación. Su ubicación en un plano societal.	palabras, fenómenos semánticos, planos discursivos.	Sistémico-Funcional, Análisis del Discurso.
Información central y periférica	Posición canónica o destacada.	Delimitaciones sintácticas: núcleos, complementos, adjuntos, posiciones.	Estructuralismo, Sistémico-Funcional.
Perspectiva	Punto de vista adoptado, evidenciado en la selección léxica, sintáctica, plano discursivo y alternativas de objetividad y subjetividad.	Sujeto sintáctico, papel semántico, papeles discursivos, posición temática, objetividad y subjetividad, y plano discursivo, posiciones.	Estructuralismo, Sistémico-Funcional, Análisis del Discurso, Teoría de la Enunciación.
Subjetividad/objetividad	Fenómeno más particular que marca un discurso por la selección léxica, la organización de la información, valores de los pronombres.	Clasificación semántica de las clases de palabras, empleos de pronombres, el se, tipos de significado.	Estructuralismo, Sistémico-Funcional, Teoría de la Enunciación.

Causalidad	Identificación del lazo entre dos elementos.	Delimitaciones sintácticas: coordinadas –consecutivas- y subordinadas - adverbiales y sustantivas-, conectores, verboides, construcciones léxicas con verbos particulares.	Estructuralismo, Generativa.
Calificación	Atribución de eventos, participantes y circunstantes.	Clasificación semántica de los adjetivos, tipos de modificadores o complementos sintácticos; subjektivemas.	Sistémico-Funcional, Teoría de la Enunciación.
Contextualización	Marcas del contexto en un discurso.	Delimitación sintáctica: núcleos, complementos y adjuntos; roles temáticos.	Estructuralismo, Sistémico-Funcional, Análisis del Discurso.
Complejidad informativa y estructural	Modo como se expresan experiencias y eventos: de modo directo, simple; de modo indirecto, con estructuras incluidas.	Oración simple, coordinada y subordinada; conectores, verboides.	Estructuralismo
Personalidad/imper	Modo de anclaje del discurso desde el	Pronombres, tipos y valores, contenido	Estructuralismo,

sonalidad	punto de vista del enunciador, según su presencia o ausencia.	léxico de determinados verbos, pronombres en tercera persona, pasiva con se y se impersonal, sustantivos colectivos, sintagmas generalizadores.	Teoría de la Enunciación, Análisis del Discurso.
Pronominalización	Identificación del enunciador y participantes de la cláusula y del discurso.	Pronombres, tipos y valores.	Estructuralismo, Teoría de la Enunciación, Análisis del Discurso.
Organización léxica	Significados y sentidos que circulan en un texto, según clases de palabras, núcleos denotativos, hilos discursivos.	Clasificación semántica de las palabras, fenómenos semánticos, núcleos denotativos, recurrencia significativa. Planos discursivos	Estructuralismo, Teoría de la Enunciación, Análisis del Discurso.
Temporalidad	Anclaje temporal del discurso; relaciones entre tiempos verbales y otros sintagmas y clases de palabras.	Tiempos verbales, adverbios, adjetivos, sustantivos y procesos. Valores discursivos de los tiempos verbales.	Estructuralismo, Sistémico-Funcional, Análisis

		Participantes clausulares y discursivos.	del Discurso.
Modalidad	Determinación del grado de adhesión, presencia o ausencia del enunciador; del modo de la aserción en términos de constativa, hipotético u obligativa.	Tiempos verbales, adverbios, procesos, conectores.	Estructuralismo, Sistémico-Funcional, Análisis del Discurso.
Denominaciones	Alternativas de identificación de los participantes de experiencias y eventos; alternativas y papeles en el discurso.	Clasificación semántica de los sustantivos, clasificación de participantes clausulares, roles discursivos.	Estructuralismo, Sistémico-Funcional, Análisis del Discurso.
Transitividad	Presencia de meta o temas hacia donde se orientan los procesos; rasgos que identifican a los participantes en la transitividad, tipos de procesos y roles discursivos.	Delimitación sintáctica: núcleo y complementos; clasificación de los participantes, roles discursivos.	Estructuralismo, Sistémico-Funcional, Análisis del Discurso.

6) EL DISCURSO PERIODÍSTICO COMO CORPUS DE LA GSH

1) Punto de partida

En el capítulo reflexiono y justifico sobre la pertinencia del empleo del corpus periodístico en las clases de Lengua, concentrada en la (in)formación gramatical que es relevante para potenciar las capacidades, especialmente las comprensivas de los estudiantes, fundamentada en una enseñanza gramatical actual desarticulada o ilustrada con casos ‘ejemplares’, que procuran dar cuenta del concepto gramatical como ha sido abordado en la teoría respectiva, pero escasamente significativa respecto del funcionamiento de contenidos morfosintáctico y léxico-semánticos en un discurso. Aunque constato la existencia de trabajos similares, me diferencio de ellos ya que en mi caso, el texto periodístico no es objeto de estudio sino corpus de trabajo. Así, estoy proponiendo una tarea de abordaje de aspectos gramaticales en corpus periodístico, propuesta de naturaleza gradual y contrastiva, que opera con categorías provenientes del Análisis Crítico del Discurso *como fragmentos, hilos, planos discursivos y postura discursiva* (Jäger, 2003), especialmente productivo en las fases de sistematización y reflexión*. Sostengo la necesidad de una perspectiva comunicacional centrada en usos discursivos concretos para el abordaje del Dominio Gramatical, compatible con la propuesta funcional de Halliday-Matthiessen (2004)⁵⁴.

Más precisamente, se trata de tomar fragmentos discursivos por considerarlos relevantes y operativos. Primero, porque reflexionar sobre fenómenos gramaticales y acceder al sistema como red de opciones, puede resultar más pertinente en textos breves y de menor complejidad. Segundo, porque los discursos de los medios de comunicación son sedes en donde están en pugna intereses e ideologías, por lo que el lenguaje se toma como fuente y significativo para el campo de la interpretación. Además, siguiendo a Fairclough (1989), me concentro en el análisis de cómo en los medios, como sedes de poder y de pugnas políticas, es donde el lenguaje se hace más transparente: los medios pretenden objetividad (neutralidad) y dicen que reflejan desinteresadamente los estados de cosas, que no ocultan percepciones ni argumentos de quienes son noticias. Develar tales aspectos exige un análisis minucioso que requiere reflexiones lingüísticas previas, paulatinas y continuas. En tal sentido, me remito al

⁵⁴ Ver II Parte, capítulo 2 de esta tesis.

valor asignado al estudio gramatical en Wodak y Meyer (2003: 19; ver pág. 255 de esta tesis). Tercero, porque facilita y posibilita el acceso al contexto o eventos de actualidad, y refuerza o modifica ideas asociadas a ellos. Cuarto, porque al tratarse de un análisis contrastivo del sistema gramatical, permite acceder a diferentes opciones lingüísticas, sociolingüísticas y sociolingüístico-ideológicas (Fowler-Kress 1989), lo que acerca a docentes y estudiantes al empleo estratégico de la gramática y habilita reflexiones sobre el lenguaje como constructor de la realidad y reflejo de la ideología subyacente.

La propuesta consta de parámetros referidos a la selección del corpus, la modalidad de trabajo de estudiantes y docentes, y materiales complementarios.

2) Algunos lineamientos teóricos

Siguiendo a Riestra, considero que el abordaje gramatical debe estar contextualizado en tipos de discursos (Riestra, 2009); de la autora también tomo lineamientos metodológicos, orientados en una secuencia que, desde el uso, se remonta al sentido y a la forma. Sostengo la necesidad de una perspectiva comunicacional (discurso) para la enseñanza del Dominio Gramatical que trabaja con textos reales (Ciapuscio, 2011).

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

Como institución, lenguaje y sociedad se hallan en interacción, en una estrecha relación en la cual el lenguaje simboliza el sistema social (Zimmerman, 2008). La noción de gramática que subyace a esta propuesta corresponde a la Funcional, que sostiene que la gramática es un recurso –sistema de opciones-, que está contenido en el lenguaje, el que, a su vez, también es tomado como ‘recurso’ para interpretar y representar el mundo y expresar

relaciones interpersonales y sociales (Mathiessen- Halliday, 1997: 1). Vale recordar que este enfoque concilia sistema y discurso ((2004, XXII). Así, me baso en el postulado de la pertinencia del manejo y dominio de las estructuras gramaticales, como punto de partida para abordajes que permitan reflexionar sobre el lenguaje en uso.

En cuanto al discurso periodístico, en general sigo al Análisis Crítico del Discurso (ACD), desde donde se lo define como una práctica condicionada socialmente. Van Dijk (2000) define discurso como “...*un suceso de comunicación (...) o interacción verbal* (23), delimitación que supone “... *sus tres dimensiones principales: a) el uso del lenguaje; b) la comunicación de creencias (cognición) y c) la interacción en situación de índole social.*” (23). Más adelante sostiene que la tarea del Análisis del Discurso “... *consiste en proporcionar descripciones integradas en sus tres dimensiones...*” (23). De mi parte, me centro en examinar la relación entre el uso del lenguaje y la comunicación de creencias en la prensa, a fin de develar la postura discursiva, expresada a través de las formas lingüísticas seleccionadas.

En la misma línea, Wodak y Meyer (2003) citan a Theo van Leeuwen, quien distingue dos tipos de relaciones entre los discursos y las prácticas sociales: discurso como práctica social y forma de acción, y el discurso como forma de representar las prácticas sociales. Analizar el discurso mediático tiene que ver que otra noción central del ACD, que es la del *poder* del que disponen de los medios para ejercer el poder (lingüístico). Además, el ACD destina un lugar relevante al estudio del aspecto lingüístico, considerando especialmente los aportes de la Gramática Sistémico- Funcional de Halliday (Halliday-Matthiessen, 2004).

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

Si los *hilos discursivos* son definidos como “... *procesos discursivos temáticamente uniformes.*” (Jäger 2003; 80), el *fragmento discursivo* puede ser un texto o una parte de un texto que aborda un determinado tema. Es decir, los fragmentos discursivos se combinan para constituir hilos discursivos (81). Los fragmentos pueden estar *enmarañados* –hacer referencia a varios hilos discursivos- o un texto puede ser temáticamente uniforme y hacer referencia a otros hilos; en ese caso, no hay enmarañamiento sino nudos discursivos o un enmarañamiento menor.

En cuanto a los *Acontecimientos discursivos*, se consideran las raíces discursivas de los acontecimientos; en ellos, pueden hallarse las huellas de su origen en constelaciones discursivas cuyas materializaciones son los acontecimientos.

Los *Planos discursivos* son las “...ubicaciones societales, desde las que se produce el «habla»” (83). Además, esos planos discursivos repercuten unos en otros, guardan relaciones, se utilizan unos a otros. En consecuencia, por ejemplo, es posible incluir los fragmentos discursivos del discurso especial de la ciencia o del discurso político en los planos mediáticos.

Con referencia a la *Postura discursiva*, se refiere a la específica ubicación ideológica de una persona o de un medio que

... produce y reproduce los enmarañamientos discursivos especiales, que se nutren de las situaciones y de la vida diaria que, hasta ese momento, hayan experimentado los sujetos implicados en el discurso. De este modo, la postura discursiva es el resultado de la implicación que tiene el individuo con los diversos discursos a los que ha quedado sujeto, el resultado de hallarse «entretejido con» ellos... (Jäger 2003: 47).

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

estratégico de las cuestiones gramaticales, al tiempo que posibilita reflexionar sobre el papel del lenguaje como construcción de la realidad y como reflejo de la ideología subyacente.

Estoy sosteniendo así que parte de la clase de Lengua podrá estar orientada a la reflexión* sistemática de fenómenos gramaticales en un corpus periodístico, que es muy distinto a ofrecer un listado de las características de la estructura de la lengua o las propiedades esquemáticas de los textos.

3) *Propuesta de trabajo*⁵⁵

Metodológicamente la propuesta consta de distintos parámetros:

3.1) *Selección del corpus*

Lineamientos de trabajo

- a. Puede ser seleccionado un evento y relevarlo en tres medios diferentes.
- b. Caso contrario, es posible optar por el criterio de fecha.
- c. Dependiendo del tema gramatical que se aborde, siempre conviene analizar las tapas.
- d. Los diarios pueden pertenecer a líneas ideológicas similares o diferentes, a fin de consignar similitudes o contrastes.
- e. Por cuestiones de delimitación del corpus, no se recomienda que en todo el curso se trabaje con más de cuatro (4) diarios.
- f. Para los primeros años, es recomendable trabajar únicamente titulares y bajadas.
- g. Para cursos superiores, pueden considerarse discursos más extensos, de opinión, aunque deben pasar por control del docente respecto de la elección de la temática.

⁵⁵ Es importante aclarar que esta propuesta no contempla cuestiones referidas al tiempo de planificación, ni a dificultades educativas en general, que incluyen cuestiones laborales o socio-culturales que atraviesan a atraviesan a todas las instituciones educativas y a estudiantes, docentes y autoridades inmersos en ellas.

- h. También en cursos superiores pueden tomarse otros discursos como el político, por ejemplo, cuya difusión tenga relevancia social –vrbg. discurso del Presidente Obama en el que anunció la muerte de Ben Laden-.

3.2) Sobre la modalidad de trabajo de los estudiantes

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

Por último, es recomendable apelar a textos breves periodísticos e informativos, puesto que los de opinión requieren de mayores exigencias de reflexión lingüística y de conocimiento del mundo. Gran parte de las dificultades de los estudiantes tienen que ver con que se les exige el abordaje de textos lingüísticamente elaborados que requieren de un desglose y capacidad analítica no siempre disponible. Según se afiancen los mecanismos de trabajo, en cursos superiores podrán ser incluidos materiales de opinión, de mayor extensión y complejidad. Cuando los discursos sean extensos, se recomienda dividir el texto en secuencias⁵⁶, destinando el docente clases de integración de los análisis parciales que han realizado los estudiantes. Esto es, con textos extensos y seleccionado un fenómeno gramatical, los grupos trabajan diferentes partes del material

3.3) Sobre los materiales complementarios

⁵⁶ Secuencia equivale a porción de texto ‘uniforme’ desde alguna perspectiva. En general, es aconsejable trabajar con el criterio más superficial de *párrafo*.

Como el dominio abordado en clases de lengua es gramatical, sería pertinente que el docente contara o elaborara un “Cuadernillo de Gramática” que no podrá ser el manual tradicional ya que él reproduce los contenidos de los Diseños Curriculares que no están articulados, sino que se trata de un listado de temas considerados ‘prioritarios’.

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

4) Recapitulaciones

De la propuesta de trabajo, es posible destacar diferentes aspectos, que mencionaré a continuación.

En primer lugar, se aprovecha y se hace un uso académico de la tecnología disponible. En segundo lugar, los discursos periodísticos ponen en contacto a los estudiantes con información de actualidad; en tal sentido, permitirían un paulatino proceso de ‘contextualización’ de los alumnos en tanto miembros de la sociedad. Esto es, el hecho de trabajar con medios de comunicación implica que los estudiantes tomen contacto con eventos de actualidad, con lo que se procura que los estudiantes sean sujetos contextualizados, a fin de que estrechen vínculos con la sociedad que los contiene –como ciudadanos, individuos y actores sociales-. Este punto es central, más teniendo en cuenta que en un trabajo empírico realizado, he corroborado el papel del conocimiento del mundo en los procesos de comprensión textual en la medida en que “... *el contexto es un activador fundamental ya que permite identificar el referente [...]. La interpretación de los textos prioriza los aspectos referenciales de los textos, más precisamente, eventivos. De allí que procese aquellos ítems léxicos con denotación –verbo y sustantivos-.*” (Supisiche, 2012: 9). Se trata también de

textos ‘reales’ que pueden ser objeto de análisis crítico y no pasivo en el sentido de reconocimiento de la idea principal, por ejemplo⁵⁷.

Volviendo a los aportes de trabajar con discursos periodísticos, en tercer lugar, se promueve la lectura en el aula, de carácter comunitario, apuntando a una construcción grupal del sentido de los discursos, lo que implica, además, asignarle un rol activo al sujeto en esta elaboración o construcción del conocimiento. En cuarto lugar, haría posible trabajar la información gramatical de una manera más articulada y dinámica, considerando siempre su incidencia en el significado y sentido de discursos concretos, relacionado ello con la meta de sistematizar el conocimiento intuitivo que los alumnos, como usuarios, tienen de las formas estudiadas, orientándolos ahora a la objetivación de ese saber, lo que hará posible ejercer mayor control crítico de las opciones morfológicas, sintácticas y léxicas. En quinto lugar, apunta a superar la limitación que implica trabajar los aspectos gramaticales de la lengua como paradigma ‘estático’ y ‘descontextualizado’, desprovisto del significado relacional existente entre las formas, que termina conformando el significado ideológico o el sentido.

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

Como he mencionado en capítulos anteriores, estoy postulando una educación lingüística desde una Perspectiva Comunicacional (función de comunicación en discursos), cuyo Marco se basa especialmente en el Análisis del Discurso, orientada al Dominio Gramatical, en el que he considerado los aspectos de la constitución interna de la lengua como Morfología, Sintaxis y Léxico-Semántica. Para esta Gramática Significativa como

⁵⁷ Ciapusio (2011) alerta sobre la calidad de algunos textos masivos. En tal sentido, el análisis y la crítica de la baja calidad de algunos textos periodísticos puede constituir un eje de interesantes debates.

Herramienta, opto por el marco explicativo del Análisis del Discurso en el que se concilia la gramática como una herramienta metodológica y el enfoque crítico (van Dijk, 2000). Para que la gramática se instituya como herramienta que encamine a la reflexión crítica de los discursos, se requeriría de un abordaje gramatical continuo, gradual y sistemático, siempre basado en las intuiciones de los sujetos, derivadas de su competencia y del conocimiento acumulado y derivado de sus propias prácticas lingüísticas como usuarios de la lengua.

7) ACERCA DE LAS TRANSFERENCIAS

7.1) Punto de partida

En esta sección de la tesis ilustro el modo como funcionaría la Gramática Significativa en prácticas de comprensión, especialmente orientada a la reflexión* de las formas lingüísticas en discursos, lo que no implica dejar de lado la sistematización, a la que doy por supuesta y que puede ser revisada en todos los casos; vale destacar que tampoco excluyo la intuición que, como ya he señalado, puede operar de ‘disparador’ de las prácticas. Las propuestas presentadas⁵⁸ están destinadas especialmente para docentes de cursos intermedios y superior del Ciclo Básico de la Educación Secundaria, es decir, a partir del 3° año. Mayoritariamente he trabajado corpus periodístico variado⁵⁹ a fin de dar cuenta de la significatividad de operar con este género en particular.

En este apartado ilustro, siguiendo a Jagger (2003), un diseño que orienta a indagar sistemáticamente, desde la asignatura Lengua y a través de las formas gramaticales, los discursos de los medios de comunicación. Es posible acceder a variedad de informaciones y a nuevas realidades mediadas discursivamente; asimismo, en muchas de las argumentaciones operan criterios mediáticos al tomarlos como garantía de enunciaciones “objetivas” y “verdaderas”, consideraciones éstas intuitivas que integran el “sentido común” o representaciones del imaginario social. Ahora bien, hay sintagmas, frases y lexemas que dan clara cuenta de intervenciones subjetivas, que no siempre son interpretadas por los lectores en virtud de su naturaleza sutil.

Las transferencias presentadas se orientan especialmente a los procesos de comprensión o análisis discursivo, aspectos que podrán ser transferidos, luego de un estudio particular, al campo de la producción textual, uno de los terrenos menos indagados en la enseñanza de la lengua primera.

⁵⁸ Algunos de estos trabajos han sido realizados y expuestos en eventos científicos en el marco de proyectos de investigación que he dirigido y dirijo.

⁵⁹ Sólo en dos propuestas, en ocasión de estudiar diferentes conceptualizaciones de Sujeto y la noción de Perspectiva he trabajado idéntico corpus; esta posibilidad da cuenta de que las categorías analíticas pueden ser recurrentes y ser graduadas en complejidad.

En cuanto a la organización del capítulo, las temáticas han sido abordadas en orden de creciente complejidad; también he seleccionado especialmente conceptos y fenómenos morfológicos, sintácticos y léxico-semánticos, todos ellos enfocados hacia el significado de las formas lingüísticas en función de una interpretación socioideológica. Así, el examen nunca es neutro sino que procura, a través de regularidades gramaticales, acceder a la postura discursiva.

Además, vale destacar que cada ilustración funciona de modo independiente⁶⁰, a fin de que el interesado pueda contar con toda la estructura y detalles del diseño. Cada temática puede ser desarrollada según los requerimientos, necesidades y puntos de partida que el docente considere pertinentes, según las características del grupo con el que trabaje; esto es, el profesor podrá tanto adecuar la distribución temporal como ajustar, acotar, ampliar y complementar contenidos. Un aspecto que quiero destacar es el que tiene que ver con la posibilidad de que el docente gradúe la propuesta ya que ella puede ser fragmentada a fin de que el profesional pueda secuenciar las actividades, establecer el límite del abordaje y contemplar la organización temporal.

Es importante subrayar que la propuesta supone la selección, por parte del docente, de alguna/s categoría/s gramatical/es, de las que son especialmente recomendables las unidades significativas. Sabido es que puede haber mayor o menor alcance y que la gramática puede ser todo el sistema de la lengua. No obstante, el objetivo no es la incorporación de todo el sistema sino la reflexión*, por lo que sugiero que la selección de la categoría perteneciente al Dominio Gramatical se realice sobre la base de dos postulados interrelacionados: cada cambio de forma implica un cambio de función y de significado (Fowler y Kress, 1986); asimismo, por ser la gramática un sistema de ‘formas’ optativas, es recomendable seleccionar aquellos fenómenos que pueden presentar algún marca ideológica, lo que se hace evidente con mayor claridad en el discurso periodístico.

Ilustraré muy brevemente algunos de los contenidos considerados relevantes:

- Derivación y flexión o formas con significado ideológico, como derivativos y flexivos. Por ejemplo, los derivativos como significado en el marco de un sistema

⁶⁰ Vale esta aclaración porque podrán detectarse reiteraciones en pos de realizar una presentación completa de cada abordaje.

de opciones; por ejemplo, marginal/marginado; modalizaciones morfológicas como ‘chiquito’, etc. En el caso de flexión, vale tener en cuenta la problemática de género que conlleva el femenino o el empleo de masculinos genéricos. Del mismo modo, en singular o plural pueden tornarse significativas las opciones pronominales y los enunciadores; otro caso serían los sustantivos abstractos en singular y su valor de esencia (*la libertad/ el poder/ el gobierno*). Las nominalizaciones pueden ser clasificadas según su significado de acción y efecto, de cualidad, estado y condición, agente, instrumento, lugar, conjunto y tiempo, que permiten relevar, por ejemplo, de los argumentos requeridos, los que se encuentran presentes o ausentes, de lo que puede interpretarse efecto de sentido. La nominalización de estado, cualidad o condición es una categoría significativa desde el punto de vista discursivo porque supone una evaluación –del evento y sus actores- en términos eufóricos o disfóricos.

- Diferente conceptualización del sujeto, noción que se halla imbricada con otras como tema, sujeto psicológico, agente de la narración. En el apartado 7.6 de este trabajo detallo una mecánica de trabajo en la que confluyen la identificación del sujeto sintáctico o gramatical, del sujeto semántico, del sujeto temático, de los roles discursivos y de la incidencia discursiva y su papel en la comprensión de textos.
- Denominaciones: La temática ingresa en el campo de las diferentes maneras de ‘nombrar’ a los participantes de los eventos. Como la escritura cumple el requisito de evitar la repetición y el estilo periodístico apunta a atraer la atención y el interés de su público, registrar las diferentes maneras de nombrar puede ser indicio de posicionamiento ideológico, a través de denominaciones particularizadoras o generalizadoras, eufemísticas, etc. (Kerbrat-Orecchioni, 1986).
- Eventos y participantes. Nuevamente se ingresa en el campo de lo que en la Gramática Funcional se denomina Gramática de la Transitividad, en donde la información sintáctica está regida por las características de los eventos. Tal perspectiva puede ser compatibilizada con la de Bremond (1973) en términos de roles discursivos.

- Sintagmas adjuntos y periféricos y su valor discursivo en función de tema y con rol de contextualización, que pueden tornarse altamente significativos desde un punto de vista pragmático-comunicativo.
- Modalizaciones a través de recursos léxicos o flexivos (Kerbrat-Orecchioni, 1986). Se trata de expresiones que especifican el modo de la aserción y el grado de adhesión, que puede ser alto o reticente. La modalidad informa sobre la actitud del hablante ante la información suministrada y sobre el punto de vista que sostiene en relación con el enunciado (NGRAE, 2009).
- Selección de la información según disposición sintáctica, léxica, temática y tipográfica.
- Interpretación del evento: actores, contexto, causas, consecuencias y construcciones sintácticas.
- La temporalidad: los tiempos y modos verbales como factores organizadores de la información. Para Jensen, por ejemplo y en términos generales, los flexivos temporales son medios lingüísticos que sirven para organizar informaciones, por lo que los tiempos verbales “... son instrucciones de cómo hay que entender la situación, es decir, son distintos modos de organizar informaciones.” (2002: 33).
- La organización léxica de un texto en planos discursivos (Jäger ,2003), al tiempo que pueden relevarse lexemas subjetivos -subjetivemas en Kerbrat-Orecchioni (1986)-.

La totalidad de las transferencias realizadas son representativas de los tres niveles incluidos en el dominio gramatical, esto es, morfológico, sintáctico y léxico-semántico, pero siempre orientados a la instancia discursiva (Ver Parte II, cap. 2). Detallo en el cuadro siguiente los temas abordados junto con una ajustada síntesis:

	Nivel	Tema	Síntesis
1.	Morfológico, sintáctico, léxico-semántico y	Aspectos generales de la GSH	Presentación de categorías y niveles gramaticales relevantes para la reflexión* sobre el discurso periodístico.

	discursivo		
2.	Morfológico, léxico-semántico y discursivo	Valor discursivo de las nominalizaciones	Recuperación del nivel morfológico y su proyección en el léxico, tomando los procesos de nominalización como ejes del análisis de sentidos más complejos.
3.	Morfológico y discursivo	Morfología derivativa en discursos de prensa	Examen del aporte discursivo que implica la reflexión sistemática de la morfología, a fin de sistematizar y reconstruir el paradigma derivativo respecto del significado que aportan las formas lingüísticas concretas, aplicado a la prensa escrita.
4.	Morfológico, léxico-semántico y discursivo	Papel de los verbos de vida interior en la prensa escrita	Examen del empleo de verbos de vida interior atribuidos a otra persona o institución, como estrategias argumentativas que funcionan como apoyos implícitos de las posiciones sustentadas por el medio.
5.	Morfológico, sintáctico, léxico-semántico y discursivo	Hilos y planos discursivos; organización léxica y postura discursiva: el caso de los adjetivos en prensa	Categorización general de los adjetivos y su distribución en los medios permiten distinguir hilos discursivos predominantes, de modo de poder evaluar la postura discursiva sustentada por el medio.
6.	Morfológico, sintáctico, léxico-semántico y discursivo	Procesos y roles gramático-discursivos: una propuesta para la enseñanza de la gramática	Clasificación de los procesos y los distintos roles participantes que asume la enunciativa en un discurso de gestión, correspondiente a la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner.

7.	Morfológico, léxico-semántico y discursivo	El tiempo condicional: contexto, funciones y valores en la prensa escrita	Análisis del empleo del Tiempo Condicional en oraciones simples y el tiempo verbal que consta en el enunciado con valor conclusivo, postulando la existencia de un empleo retórico de la temporalidad: a través del condicional, se expresa un saber no seguro manifestado en oraciones dubitativas, pero su continuidad aparece, la mayoría de las veces, en los tiempos de lo 'real': pasado o presente.
8.	Sintáctico y discursivo	Cuestiones gramaticales en prácticas discursivas: el papel del sintagma	Examen sistemático de la noción de sintagma en sí y el aporte que supone su dominio ya que, más allá de su configuración estructural, aporta información de naturaleza sintáctica, semántica y discursiva. Si bien es un concepto de naturaleza estructural, tienen incidencia en otros niveles o planos, con lo que se ratificaría la idea de lenguaje como interfaz de información sintáctica, léxico-semántica y discursiva.
9.	Sintáctico, léxico-semántico y discursivo	Valor discursivo de complementos adjuntos o periféricos	Descripción del valor semántico-sintáctico de los adjuntos o periféricos, teniendo en cuenta que uno de los criterios en la redacción de los titulares es la concisión o condensación lingüística.
10.	Sintáctico, léxico-semántico y	Extensiones de la noción de sujeto y su transferencia a la	Alcances y proyecciones de la noción de sujeto en prácticas discursivas, a fin de vincular información sintáctica,

	discursivo	enseñanza	léxico-semántica y discursiva.
11.	Léxico-semántico y discursivo	Denominaciones, calificaciones y procesos	Examen de las palabras desde el punto de vista del significado, orientada la tarea a la designación o denominación del evento y sus participantes en corpus de difusión masiva, partiendo del supuesto de que en un texto dado, el vocabulario puede ser ideológicamente significativo en relación con los propios ítemes léxicos o a la colocación de las palabras.
12.	Morfológico, sintáctico, léxico-semántico y discursivo	Mecanismos de contextualización discursiva	Consideración del fenómeno contextualización como resultado de la interacción de diferentes conceptos gramaticales. Análisis de los conceptos gramaticales que hacen posible que un discurso exista y refiera a un contexto. Los mecanismos que hacen posible esa inclusión son adverbios, pronombres, construcciones, preposiciones, selecciones léxicas con valor denotativo que indiquen tiempo, espacio, modo, hablante, tiempo.
13.	Morfológico, sintáctico, léxico-semántico y discursivo	Hacia una tipología de la causalidad	Análisis de conceptos gramaticales que hacen posible la manifestación formal de la idea de causalidad y clasificación de tipos de causa y participantes. Los mecanismos de expresión de la idea de causalidad son variados, como diferentes construcciones, tanto sencillas –preposición, conjunciones, frases conjuntivas y selecciones léxicas verbales, sustantivas- como complejas

			-incluidas-.
14.	Morfológico, sintáctico, léxico-semántico y discursivo	La noción perspectiva: categoría metodológica en la interfaz gramática-discurso	Examen la configuración de la <i>perspectiva</i> como fenómeno discursivo que atraviesa diferentes unidades pertenecientes a distintos estratos gramaticales como morfológico, sintáctico, semántico, discursivo-temático, todos interrelacionados. La perspectiva es un fenómeno gramatical que se halla en la intersección de conceptos como sujeto sintáctico, papel semántico, papeles discursivos, posición temática, objetividad y subjetividad, y plano discursivo, posiciones.

Con este cuadro, he querido hacer patente que las transferencias realizadas seleccionan uno o más niveles del dominio gramatical, pero siempre enfocados a su funcionamiento en el discurso.

Por otra parte, en virtud de que cada ilustración es extensa por contemplar su propio corpus y análisis específico, resolví realizar un recorte, por lo que en esta presentación sólo consigno algunas de ellas⁶¹ como **niveles y categorías operativas de la GSH, el papel de los verbos de vida interior en prensa, el valor de la noción de sintagma, la distinción entre sintagmas adjuntos o periféricos, el abordaje de la noción de sujeto**, para cerrar con la formulación de la noción de **perspectiva** como una categoría que contiene diferentes conceptos gramaticales, al tiempo que da cuenta de una herramienta metodológica para el análisis del discurso desde las formas gramaticales.

Las seis ilustraciones presentadas tienen idéntica estructura. Como pauta general, se ofrecen los parámetros de la propuesta, tales como *temática abordada, objetivo formulado,*

⁶¹ Como puede observarse del cuadro anterior, cuento con ilustraciones de conceptos morfológicos que no he incluido en razón de la cantidad de información que contiene esta tesis. Vale agregar que contemplo la posibilidad de que la totalidad de las transferencias realizadas, más otras que están en proceso de elaboración, sean objeto de una publicación específica.

cuerpo teórico y las fuentes específicas a las que puede recurrir el docente, precisiones acerca del *corpus*, *fases*, *procedimientos* y *actividades* sugeridas, y el *metalenguaje*, diferenciado según se trate de revisión de términos o incorporación de ellos. Seguidamente se desarrolla la propuesta de acuerdo con los parámetros formulados.

Con relación al cuerpo teórico, destinado al docente, he realizado una exposición lo más exhaustiva posible; por tanto, por contener más información de la que requiere el análisis, el profesor deberá realizar una selección de los contenidos que efectivamente utilizará en sus clases. Ya he mencionado que en todos los casos, el corpus es periodístico. Respecto de las fases, he diferenciado, siguiendo a Barrera Vidal (2010), tres momentos:

- Fase preparatoria: actividades descubrimiento y organización: exploración y selección temática; normalización y conformación del corpus; revisión de conceptos.
- Fase de desarrollo: Actividades de descubrimiento y organización.
- Fase de cierre, en la que, a través de la generalización, la clasificación de regularidades y contrastes entre los materiales considerados, se apunta a la integración.

En cuanto a los procedimientos (Zayas, 1994 y pág. 333 de esta tesis), he diferenciado aquellos que implican operaciones intelectuales, de manipulación y de interpretación de los fragmentos, que implican, además, una serie de actividades.

Respecto de la metodología empleada en relación con el corpus y las categorías de análisis, como he justificado en otras oportunidades (Parte II, cap. 6 y Parte III, cap. 6.), resalto su carácter contrastivo en la medida en que el diseño se concentra en el examen de la función, significado y valor de las formas gramaticales en tanto ellas circulan en discursos y dan cuenta del sistema gramatical como sistema de opciones a través de las cuales es develada la postura discursiva. Se trata así de la reflexión*, basada en la sistematización y la intuición que caracteriza a esta GSH.

7.2) ASPECTOS GENERALES DE LA GSH

Pautas generales

1. Contenido: Niveles y categorías para el análisis reflexivo de discursos de prensa.
2. Objetivo
 - i. Identificar tipo de información pertinente para el análisis gramatical de titulares periodísticos.
 - ii. Articular categorías de análisis provenientes del nivel morfológico, sintáctico, semántico y léxico para la interpretación de discursos periodísticos.
3. Cuerpo teórico
 - i. Niveles gramaticales: Kovacci, 1992; Di Tullio, 1997. Tipos de enunciadores: Lozano y ot., 1986.
 - ii. Concordancia; significado de las formas: Kovacci, 1992. NGRAE, 2009.
 - iii. Sujeto, objeto directo: Kovacci, 1992; NGRAE, 2009.
 - iv. Complementos adjuntos y periféricos: Di Tullio, 1997; NGRAE, 2009.
 - Semántico: Di Tullio, 1997; NGRAE, 2009.
 - v. Léxico: Kerbrat-Orecchioni, 1986.
4. Corpus:

Tres titulares periodísticos correspondientes al día posterior a la derrota de la Selección Argentina en octavos de final del Campeonato Mundial de Fútbol. Los fragmentos considerados fueron extraídos de ediciones digitales del 04/07/2010, de Clarín, Página 12 y La Nación.
5. Fases:

- i. Fase preparatoria: actividades descubrimiento y organización: exploración y selección temática; normalización y conformación del corpus; revisión de conceptos.
 - ii. Fase de desarrollo: Actividades de descubrimiento y organización.
 - iii. Fase de integración: Actividades de integración.
6. Procedimientos:
 - i. Operaciones intelectuales de descubrimiento y conformación del corpus, observación, identificación, análisis, comparación, contrastes, generalización y síntesis.
 - ii. Operaciones de manipulación: división, segmentación, sustitución.
 - iii. Interpretación de regularidades y contrastes en los fragmentos.
7. Actividades:
 - i. Exploración y selección temática.
 - ii. Normalización y conformación del corpus.
 - iii. Revisión de conceptos gramaticales en el corpus.
 - iv. Identificación de las clases de palabras.
 - v. Identificación de la morfología flexiva y la valoración correspondiente.
 - vi. Análisis sintáctico y establecimiento de similitudes y contrastes sintácticos entre los titulares.
 - vii. Análisis de los papeles temáticos de las categorías.
 - viii. Formulación de relaciones entre la información morfológica, sintáctica y semántica.
 - ix. Identificación de las cargas valorativas de las palabras.
 - x. Establecimientos de relaciones entre el análisis realizado sobre los niveles y categorías.
8. Metalenguaje:

Revisión de términos:

 - i. Concordancia

- ii. Palabra desde el punto de vista del significado: lexema.
- iii. Derivación y flexión.
- iv. Sujeto, objetos, complementos

Incorporación de términos:

- i. Complementos periféricos y regidos (exigidos)
- ii. Papel temáticos: (semánticos): tema, agente, experimentante
- iii. Denotación
- iv. Connotación
- v. Denominaciones

Introducción

En este apartado apunto a dar cuenta de las categorías y niveles gramaticales relevantes para la reflexión* sobre el discurso periodístico. Metodológicamente, este esquema de trabajo, destinado a docentes del 3° año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria, se concentra en titulares periodísticos de la prensa escrita. Provisoriamente postulo los siguientes niveles y categorías gramaticales:

- i. Morfológico: concordancia; significado de las formas.
- ii. Sintáctico: sujeto, objetos. Subcategorizados. Periféricos.
- iii. Semántico: papeles temáticos.

Más precisamente, la propuesta, basada en un trabajo de comprensión discursiva y análisis lingüístico, está constituida por una serie de pasos que contemplan:

1-Selección de titulares de diarios sobre temas conocidos por los alumnos y de escasa complejidad. Elección de dos o más, con posibilidad de comparación entre diferentes periódicos.

2- Análisis morfológico: flexión verbal, sentido de los tiempos verbales; derivación, uso y valor denotativo y connotativo de morfemas derivativos.

3- Análisis sintáctico: relaciones y funciones de componentes oracionales, sentido del orden de los elementos.

4- Análisis léxico-semántico: articulación de información semántica, sintáctica y discursiva, asignación de papeles temáticos a categorías gramaticales; significación de las denominaciones, valoración eufórica y disfórica de los lexemas.

Respecto de exigencias y requisitos para esta aplicación, señalo su carácter procesual, de lo que aquí presento su instancia final. Sobre la información teórica, será pertinente que los alumnos cuenten con información mínima a manera de ayuda memoria o fichas que contengan los contenidos para la transferencia. En esta oportunidad, ofrezco la versión integradora de la propuesta, ya que cada etapa podría ser subdividida y tomada de manera aislada. Con relación al corpus de trabajo, recomiendo apelar a textos breves periodísticos a fin de llevar a cabo un examen gramatical minucioso y detallado, al contrario de lo que muchas veces ocurre, en donde que los acercamientos son globales y genéricos.

Cuerpo teórico

El marco teórico para morfología flexiva y léxica y las construcciones sintáctico-semánticas se basa en la Nueva Gramática de la Real Academia Española (2009), a lo que sumo la distinción generativa de complementos subcategorizados y periféricos y la información semántica en términos de papeles temáticos. En cuanto a las delimitaciones léxicas, especialmente me he guiado por los aportes de la teoría de la Enunciación en la versión de Kerbrat-Orecchioni (1986). He tomado de Jäger (2003) la noción de fragmento discursivo como parte de un texto que aborda un determinado tema.

Análisis Ilustrativo

Por restricciones de espacio, sólo analizaré tres titulares a modo de ilustración. Para la selección de los titulares, opto por fragmentos discursivos (Jäger, 2003), correspondientes al día posterior a la derrota de la Selección Argentina en octavos de final del Campeonato Mundial de Fútbol, sobre la base de que es un evento conocido, que provoca el interés de la mayoría de alumnos y alumnas, y de escasa complejidad temática. Los fragmentos seleccionados fueron extraídos de ediciones digitales del 04/07/2010, de Clarín, Página 12 y La Nación.

Medio	Titular
-------	---------

CLARÍN	A la Selección se le terminó un sueño
PÁGINA 12	La ilusión se derrumbó con cuatro trompazos
LA NACIÓN	Amargo final de la fiesta mundialista

A partir de este momento, utilizaré las nomenclatura T(itular)1 para Clarín, T(itular) 2 para página 12 y T(itular)3 para La Nación.

Nivel Morfológico. De este nivel he seleccionado la flexión verbal y las derivaciones morfológicas. Respecto de la justificación de los temas, puedo precisar en el primer caso, la importancia discursiva que supone, primero, la elección de un tiempo verbal; también pueden plantearse eventos sin marca de realización temporal, como es el caso de las nominalizaciones y la presencia de verboides o formas no conjugadas del verbo. Con respecto a la derivación, resulta un aspecto central, ya que implica la reflexión* del significado de la forma lingüística, permite inferir contenidos y conduce a considerar los aspectos morfológicos como constituyentes de un sistema significativo.

En cuanto a la descripción de las categorías, se trata de delimitar los tiempos verbales y su valor significativo, la presencia o ausencia de morfermas verbales y su sentido. Respecto de la derivación, la tarea consiste en distinguir el significado de los morfemas y su efecto discursivo.

1. Flexión verbal: En el T1, es posible distinguir la presencia de un Pretérito Perfecto Simple (PPS) que asigna al evento mencionado un carácter definitivo, acabado, con el verbo *terminar*. Idéntica observación puede extenderse al titular del T2, con el verbo *derrumbar*. Por su parte, el T3 se caracteriza por la ausencia de verbo, con presencia de dos adjetivos y dos sustantivos, uno de los cuales es resultado de nominalización o sustantivación. Respecto del empleo de PPS en los titulares, adquiere cierto valor significativo en la medida en que los titulares toman por norma general utilizar el presente, a pesar de que el evento referido se sitúe en el pasado.

En los titulares se encuentran los mismos tiempos verbales, elección coherente porque se hace referencia a un evento anterior al presente, definitivo y terminado.

2. Derivación:

De este fenómeno, en los titulares se destacan tres lexemas:

T2: trompazo

T3: final - mundialista

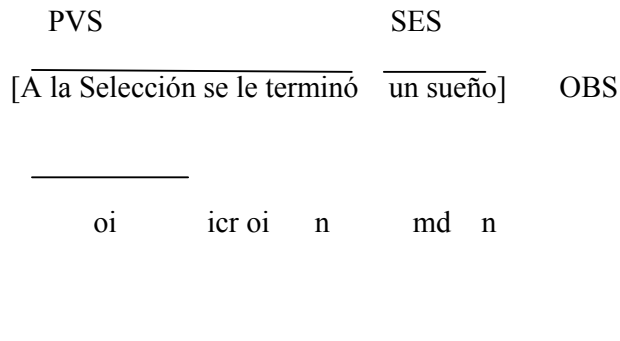
Estos dos lexemas con marcas formales de derivación presentan un comportamiento diferente: los morfemas *-al* e *-ista* contienen, respectivamente, los significados de *cualidad*, *estado* y *relativo a*, de carácter regular en la lengua.

El caso de *-azo* presenta alguna particularidad en la medida en que es un aumentativo que incorpora carácter negativo por su vínculo con la palabra *trompada* –axiológicamente negativa para la teoría de la Enunciación-. En tal sentido, sería posible continuar con estas reflexiones al oponer el aumentativo con valor positivo y negativo, dato que debe inferirse del contexto lingüístico y de la denotación del sema que recepta el aumentativo.

Nivel sintáctico

Se trata del nivel de las relaciones y de las funciones entre los componentes de una construcción, carácter ‘relacional’ que tiene incidencia discursiva. Es decir, independientemente de que cada unidad, por reglas propias del sistema, tenga una función, ella es significativa discursivamente en la medida en que la lengua es un sistema de oposiciones y no un sistema absolutamente cerrado y previsible. Esto es, hay elecciones de parte de los usuarios para articular y activar determinadas relaciones que tendrán, además, una función representativa. Estas, entonces, son las razones que conducen considerar el análisis de las funciones sintácticas que derivan en cuestiones significativas.

En el T1, resulta⁶²:



⁶² Abreviaturas: cc: complemento circunstancial; md: modificador directo; mi: modificador indirecto; n: núcleo; OBS: Oración simple bimembre; od: objeto directo; oi: objeto indirecto; p: preposición; PVS: Predicado verbal simple; SES: Sujeto expreso simple; t: término.

En el texto 1, destaco la presencia de un estado final (terminar) de un experimentante (*a la selección, le*) en relación con un tema (*sueño*). Más adelante mostraré las relaciones entre estos papeles temáticos y la carga léxica de los lexemas. En esta construcción no aparece agente responsable de la acción.

El T2 presenta cierta semejanza con T1 en la medida en que muestra el estado final (*derrumbar*) en relación con un tema u objeto (*ilusión*) y la ausencia de un agente. La peculiaridad que agrega es que se menciona el instrumento que ha posibilitado ese estado final (*con cuatro trompazos*) que circunscribe el contexto del evento.

El T3 supone mayor complicación en la construcción al carecer de verbo, categoría encargada de asignar, junto a la preposición, papel temático. Sin embargo, la palabra *final* alude a un estado conclusivo especificado por la preposición *de*, que asigna papel temático de tema a *fiesta mundialista*. Nuevamente se destaca la ausencia del agente.

2. Análisis léxico

El estudio de las palabras desde el punto de vista del significado obedece a uno de los puntos de partida de esta propuesta: las unidades lingüísticas, independientemente de su naturaleza y de su organización y funcionamiento peculiar, se ponen, en el discurso, al servicio de la significación. Por tanto, todo análisis y producción discursiva deberá centrarse en ese aspecto.

A pesar de que la temática referida al significado léxico es amplia y profusa, he seleccionado dos contenidos: las denominaciones –de los eventos, participantes, contexto, etc.–, y las valoraciones que contienen los lexemas. En ambos casos, me he guiado por los aportes de Kerbrat-Orecchioni (1986) referidos a la *Subjetividad en el lenguaje*, tema fundamental que permite evidenciar la posición, orientación y finalidad de los discursos.

En cuanto a las denominaciones, en el T1 *A la Selección se le terminó un sueño*, de la totalidad de los afectados posibles por el evento, elige uno de ellos: el plantel futbolístico. Y el encuentro deportivo, metafóricamente denominado como *sueño*, está precisado en su finalización o resultado (*terminar*).

En el T2, *La ilusión se derrumbó con cuatro trompazos*, el evento también está representado figuradamente desde su estado anterior (*ilusión*), como el hecho en sí (*derrumbar*) y el medio que dio lugar a ese estado: *trompazos*.

Respecto del T3, *Amargo final de la fiesta mundialista*, la perspectiva corresponde a la del resultado, delimitada por la presencia del lexema *final*.

Con relación a la valoración de los lexemas, en el T1 se contraponen dos lexemas, uno de carácter positivo (*sueño*) con otro de carácter negativo (*terminar*), por lo que el resultado final expresado es negativo. En el T2 se presenta similar relación al neutralizar el rasgo negativo del verbo *derrumbar* el positivo que presenta ilusión. Además, el carácter disfórico de la frase se ratifica con la especificación de trompazos que presenta valor negativo, confirmado por el aumentativo. Por último, el T3, destaca el carácter negativo del estado final (*amargo final*) a un estado positivo o eufórico anterior (*fiesta*).

Los tres textos presentan coincidencias e información morfológica, sintáctica, léxica y semántica relevante: ausencia de un agente responsable, algún experimentante en el primer texto. En los tres se formula un estado final que se contrapone a un estado anterior de felicidad, marcas léxicas que orientan la perspectiva adoptada.

Ciertamente se podrían haber seleccionado titulares más interesantes desde un punto de vista socio-ideológico. Sin embargo, quise tomar titulares sencillos, cuyo conocimiento del mundo implicado estuviera disponible en los estudiantes, a fin de ensayar estas articulaciones. A través del examen, es posible observar que los titulares de los distintos medios presentan semejanzas en las opciones léxicas, sintácticas y morfológicas, probablemente por tratarse de una temática escasamente controvertida.

Conclusiones

He propuesto un esquema de trabajo concentrado en la consideración de las formas gramaticales y de cómo tal análisis tiene consecuencias para la interpretación de los discursos, en este caso, de prensa, partiendo del supuesto de que el lenguaje es significado, conocimiento y posicionamiento, propiedades que podrán activarse desde las unidades rudimentarias y básicas que permiten la circulación de información. En tal dirección, creo que difícilmente sea posible acceder al aspecto comunicativo, a la intencionalidad, al sentido –del texto y del contexto-, obviando el componente lingüístico. A la inversa, tampoco es factible abordar el sentido si las unidades rudimentarias no son conducidas en, por y para el sentido.

Al sostener que desde la asignatura Lengua el para qué de la enseñanza es mejorar las competencias de los estudiantes sobre la comprensión y producción de textos, la meta

primordial de la educación en general será promover el pensamiento crítico en los estudiantes. En Lengua, la tarea docente será orientar y conducir, desde el lenguaje, instancias de reflexión*. Considero que uno de los caminos posibles es el análisis exhaustivo del lenguaje.

7.3) PAPEL DE LOS VERBOS DE VIDA INTERIOR EN LA PRENSA ESCRITA

Pautas generales

1. Contenido: verbos de vida interior y su papel en la prensa escrita.
2. Objetivo
 - i. Analizar los verbos de vida interior como estrategia argumentativa del ‘narrador omnisciente’.
3. Cuerpo teórico:
 - i. Verbos de vida interior: Alonso y Henríquez Ureña, 1975.
 - ii. Tipos de enunciadores: Lozano y ot., 1986.
 - iii. Tipos de fuentes en el periodismo: Leñero y Marín, 1986.
4. Corpus: 200 notas correspondientes a las ediciones digitales de Clarín, La Nación, Página 12 y La Voz del Interior desde el 15/09 a 15/12, correspondientes a lunes, miércoles, viernes y domingo.
5. Fases:
 - i. Fase preparatoria: actividades descubrimiento y organización: exploración y selección temática; normalización y conformación del corpus; revisión de conceptos.
 - ii. Fase de desarrollo: Actividades de descubrimiento y organización.
 - iii. Fase de integración: Actividades de integración.
6. Procedimientos:
 - i. Operaciones intelectuales de descubrimiento y conformación del corpus, observación, identificación, análisis, comparación, contrastes, generalización y síntesis.
 - ii. Operaciones de manipulación: división, segmentación, sustitución.

iii. Interpretación de los fragmentos.

7. Actividades:

- i. Exploración y selección temática.
- ii. Normalización y conformación del corpus.
- iii. Revisión de conceptos gramaticales en el corpus.
- iv. Identificación de categorías analíticas para asociar con los verbos de vida interior, tales como ubicación, posición de los lexemas estudiados, tipo de mención y aval.
- v. Análisis de la distribución de los verbos de vida interior en las distintas secciones.
- vi. Distinción de tipos de enunciadores asociados.
- vii. Detección y generalización de regularidades.
- viii. Establecimiento de contrastes.
- ix. Interpretación de contrastes y regularidades.

8. Metalenguaje

Revisión de términos:

- i. Palabras desde el punto de vista del significado: lexemas
- ii. Sustantivos

Incorporación de términos:

- i. Verbos de vida interior.
- ii. Enunciador
- iii. Tipos de participantes de los procesos.
- iv. Tipos de procesos.
- v. Mención de fuentes.
- vi. Avaless.

Introducción

Examinó la incidencia del empleo de verbos de vida interior en discursos de la prensa escrita actual. El problema hace referencia a la utilización, por parte del periodista, de determinados verbos de vida interior atribuidos a otra persona o institución, formas que podrían configurarse en estrategias argumentativas al funcionar como apoyos implícitos de justificaciones de las posiciones sustentadas en los medios de comunicación.

Se trata de un estudio descriptivo que consta de un corpus de 200 notas correspondientes a las ediciones digitales de Clarín, La Nación, Página 12 y La Voz del Interior. Una vez detectadas las notas que contuvieran verbos de vida interior, procedí a examinar el campo temático al que pertenece, como así también si los verbos de vida interior van acompañados de apoyos o autoridades en términos de Toulmin (1958), de manera tal que sostengan las afirmaciones y tornen más racional el discurso. Para la clasificación de verbos de vida interior, me he guiado por la propuesta tradicional de Alonso y Henríquez Ureña, quien distingue:

... verbos que significan vida interior: indican afecto, emoción, voluntad, memoria, saber no seguro.

1.- Son de afecto o emoción; avergonzarse, desvergonzarse, alegrarse, emocionarse, conmovirse, serenarse... Asombrarse, maravillarse, querer, desear

2.- Son verbos de voluntad: empeñarse, emperrarse, buscar.

3.- De saber no seguro: imaginarse, figurarse, suponerse. Creerse es 'creer equivocadamente'. (1975: 105).

Fueron trabajadas las ediciones on-line de los medios seleccionados, durante el período que va desde el 15/09 a 15/12, correspondientes a lunes, miércoles, viernes y domingo, concretando la selección a través de la opción búsqueda de verbos “*querer*”, “*buscar*”, “*creer*”, en todos sus tiempos y modos verbales, descartando las formas nominales o verboides. Por otro lado y con el fin de circunscribir el corpus, finalmente fueron analizados los verbos mencionados que fueron los más relevantes numéricamente. A pesar de ello, se puede mencionar la presencia de otros verbos como “*suponer*”, “*aceptar*”, “*pretender*”, “*sorprender*”, etc.

Análisis ilustrativo

En cuanto a la manipulación de los datos, de las notas que conforman el corpus, fue consignada también la siguiente información:

- Fecha.
- Sección y página.
- Ubicación: inferior, superior;
- Cantidad de columnas. Presencia de fotos, infogramas.
- Presencia del lexema en titular, subtítulo, párrafos.
- Campo temático al que corresponde: política nacional, reforma política// deportes, campeonato nacional, fútbol, etc.
- Personas o instituciones implicadas.
- Datos que avalan el empleo del lexema verbal.

La voz			Página 12		La Nación		Clarín	
Verbos	Mención expresa	Mención Indirecta	Mención expresa	Mención Indirecta	Mención expresa	Mención Indirecta	Mención expresa	Mención Indirecta
Querer	26	12	17	8	14	10	25	25
Crear	17	9	11	1	11	12	13	15
Buscar	11	9	1	7	2	11	9	42
Total	54	30	29	16	27	33	47	82
Total Final: 84 verbos			Total Final: 45 verbos		Total Final: 60 verbos		Total Final: 129 verbos	
Total de verbos en Mención expresa		157 Verbos						
Total de verbos en Mención indirecta		161 verbos						
Total de verbos		318 verbos						

Sección	LA NACIÓN	PÁGINA 12	LA VOZ	CLARÍN
POLÍTICA/EL PAÍS	9	1	18	15
ECONOMÍA	9	8	10	2
INFORMACIÓN GENERAL/POLICIALES	3	-	5	5
SOCIEDAD		2	4	11
OPINIÓN	1			-
DEPORTES	9	12	3	6
CULTURA				
EXTERIOR-INTERNACIONAL/EL MUNDO	4	8	6	13

SALUD	1	-	-	-
ESPECTÁCULO	1	-	1	-
CIUDAD				3

El análisis se dividió en dos etapas; una general, en la que fueron consignados los lexemas seleccionados, sin diferenciar el tipo de enunciador, considerando su ubicación en algunas de las secciones canónicas de los medios de prensa. A continuación, sólo tuve en cuenta los lexemas correspondientes al Enunciador 1 (E1) –véase más adelante- y establecí correlaciones entre su presencia, los participantes involucrados y la mención de fuentes o avales de esas percepciones.

Desde el punto del análisis del enunciador, este ha sido definido como una construcción textual; queda bajo su responsabilidad seleccionar los contenidos, la organización témporo-espacial y las estrategias discursivas (Lozano y otr., 1986). Es una existencia discursiva. El discurso siempre remite a alguien. De él emanan o convergen diferentes funciones. Es el origen de las intenciones y sostén de las conclusiones. Para el análisis, distingo Enunciador (E)1, enunciador que hace posible acceder a la actividad enunciativa del Enunciador (E)2 o enunciador original. En tal sentido, es interesante hacer notar que, si considero la expresión de verbos de vida interior que expresa el E1), resultan varias modalidades elaboradas para este estudio:

- a. Enunciador 2 al que llamo original, relacionado con E1, periodista. E1 reproduce en estilo directo canónico las palabras del E2. Se caracteriza esta modalidad por la reproducción textual de las palabras, comillas y mención expresa y directa de la fuente. Esta modalidad ha sido denominada “reproducción directa”.
- b. E1 emplea verbos de vida interior atribuidos a E2 dentro de su enunciación. En esta opción, llamada “Mención”, pueden darse tres variedades:
 - E1 usa verbos de vida interior, intercala citas textuales y cita fuentes precisas. Se trataría de la “Mención expresa”. E1 emplea el verbo de vida interior en correlación con una fuente o justificación de ese empleo, que le permite realizar esa inferencia. Por ejemplo, “...el gobernador busca...”. Antes o después, es posible encontrar una mención directa y atribuible a

persona en particular, con su denominación específica, que justifica, así, la inferencia.

- E1 emplea tales verbos apela citas textuales y menciona las fuentes vagas y genéricas. “Mención expresa opaca”.
- E1 emplea el verbo de vida interior, no menciona fuentes ni cita. “Sin mención”. E1 emplea el verbo pero no hay correspondencia o aval por parte de una fuente, con lo que se trataría de una interpretación que realiza el periodista.

He registrado 318 ocurrencias de los verbos seleccionados. Sin embargo, 157 corresponden a reproducción directa de la fuente, particularizada, frente a 161 que corresponden, de modo puro y excluyente a la mención. Vale hacer notar que la primera de las modalidades mencionadas no son objeto de estudio en función de que no habría ningún indicador que permita calificarla como marcada ya que el periodista (E1) reproduce literalmente y con las reglas canónicas, las palabras del enunciador original (E2), quien está perfectamente habilitado para manifestar su vida interior a través de la elección y manifestación de los verbos de vida interior.

Me he enfocado en las construcciones en las que el E1 selecciona lexemas verbales de vida interior que corresponden a otro. No obstante, puede ser subrayado, de paso, el número de ocurrencias del E1 frente a las de reproducción directa: aunque estas últimas son las predominantes, es de destacar la presencia de verbos de vida interior sin reproducción directa. Si apunto a lo observado en cada medio, en La Nación y Clarín abundan registros de Sin Mención o Mención opaca del E1, mientras que el fenómeno contrario ocurre en La Voz del Interior y Página 12: si bien hay ocurrencias de verbos de vida interior, mayoritariamente corresponden a reproducción directa, lo que determinaría una mayor incidencia de la objetividad respecto del uso de los verbos de vida interior. Por parte, quiero hacer notar el hecho de que he registrado verbos de vida interior en titulares y en las primeras páginas del diario, que habitualmente son consideradas las más importantes.

“La UCR, Pro, la CC y el PJ disidente creen que los cambios son insuficientes; críticas por la celeridad”. (Jaime Rosemberg, La Nación, “La oposición se mostró disconforme con las modificaciones propuestas”, p. 4, 16/09/2009).

“Creen que los negocios irán mejor”. (Darío Palavecino, La Nación, “Creen que los negocios irán mejor”, p. 2, 01/11/2009).

“Quieren que menores vayan a los bailes con padres o tutor”. (Sin dato, La Voz, “Quieren que menores vayan a los bailes con padres o tutor”, p. sin dato, 14/10/2009).

Considerando ahora los registros y su pertenencia a alguna sección, sólo he detectado un caso ubicado en la sección Opinión, ámbito o subgénero periodístico en donde la interpretación del periodista es habitual o con pistas para que los lectores puedan detectar que se trata de escritos subjetivos que expresan una posición –vrbg., creencia-. Al contrario, de la totalidad, la mayoría de los registros se ubican numéricamente en Política y Economía (La Nación, La Voz); Economía y Deportes (Página 12); Política y El mundo (Clarín).

Es decir, el empleo que hace el E1 de verbos de vida interior se distribuye, especialmente, en las secciones canónicamente informativas u objetivas. Esto quiere decir que la presencia de estos verbos de vida interior se filtra bajo el sello del esquema o formato informativo, Esto es, el E1 opina e interpreta, no en la sección opinativa, sino que se filtra en lo objetivo. Esta modalidad puede ponerse en relación con otra que consiste en la presencia de notas con firma en secciones categorizadas como informativas.

Por otro lado, también he tenido en cuenta la Gramática de la Transitividad, especialmente los participantes de la acción, especialmente en términos de agentes o afectados (Fowler y Kress: 1983). Se trata de examinar los tipos de predicados en los enunciados; es decir, se clasifican según indiquen acciones (hacer), estados (dormir), o procesos mentales (recordar, pensar). Es importante su distinción en función de que son los predicados los que representan y especifican a los sustantivos (agentes, metas, beneficiarios, etc.). Vale destacar el hecho de que cuando el Enunciador² apela a verbos de vida interior, hay un experimentante; sin embargo, a él es posible atribuirle percepciones, creencias y anticipaciones de determinadas acciones. Desde el punto de vista de los participantes, son numéricamente relevantes aquellos miembros pertenecientes al

ámbito político y económico en todos los medios. Preferentemente, el verbo *buscar* se asocia con figuras del Poder Ejecutivo (*gobierno nacional, gobernador, kirchnerismo, presidenta*) en el campo político. En La Nación, las figuras invocadas oscilan entre miembros del Ejecutivo y expertos y analistas del ámbito económico. En cuanto a los objetos de búsqueda, creencia o querer, la mayoría de las veces se vinculan con temas o metas negativas (“crisis”, “cambios en la ley”, “conflicto con el campo”).

“Muchos de los ruralistas creen que si no hay soluciones sobre estos tres puntos es difícil que se desactive el conflicto”. (Mercedes Colombres, La Nación, El agro aceptó negociar con los técnicos, p.: 5, 19/10/2009).

“Dispuesto a “no demorar” más el debate, el bloque K firmó el dictamen de mayoría que llevará hoy a las diez de la mañana al recinto de la Cámara de Diputados, donde buscará la media sanción de la ley”. (Miguel Jorquera, Página 12, “Con las cámaras preparadas en el recinto”, p.: sin dato, 16/09/2009).

Por último, he considerado si están presentes fuentes o elementos que avalen el empleo del verbo de vida interior. Creo que esas fuentes, en términos de Toulmin (1958), serían los datos que justifican el enunciado general; datos –lingüísticos en este caso- a los que se apela como fundamento del empleo de esos verbos que indican procesos mentales. Esos datos funcionan como avales o apoyos, que adopto según la siguiente categorización: a) Fuentes escritas y b) Fuentes personales.

Es importante aclarar que, desde el punto periodístico, las fuentes y su mención no es un tema menor, ya que son ellas las que garantizan y dan (con)fiabilidad a lo enunciado. Sin embargo, hay diferentes tipos de garantías. Las menciones se dividen en a) Citables: se cita el enunciado. B) Citable y atribuible: se cita el enunciado y se menciona la fuente explícitamente. Cuando hay atribución, resultan dos modalidades: a) Atribución específica; b) Atribución genérica (Leñero y ot, 1986).

Por otra parte, he observado el empleo de comillas, como estrategia de legitimación, pero esos dichos no son avalados con ninguna fuente legítima y atribuible en lo que he llamado “mención expresa”. En otros casos, en informaciones referidas a ámbitos políticos y económicos, no hay mención de fuentes; por ejemplo, en el caso de la baja de impuestos portuarios, las perspectivas positivas de economistas, el canje de la deuda y

decisiones del Ministerio de Economía. Es muy interesante un caso registrado en La Nación en el que las creencias positivas de los economistas, cuya fuente no se cita, se ve limitada por fuentes citadas y atribuibles que descalifican el escenario desde el punto de vista político. En Página 12 se da una estrategia similar con finalidad diferente: se menciona y se cita a la máxima autoridad de una entidad para legitimar una acción del Presidente de la Secretaría de Comercio. En general, en La Nación y Clarín predominan las citas no atribuibles, especialmente referidas al campo económico y lo contrario ocurre en Página 12 y La Voz del Interior. Algunos ejemplos de ellos son:

“En total, Buenos Aires buscará el año próximo financiamiento interno y externo por más de \$ 10.700 millones, según lo que figura en el proyecto de presupuesto 2010... (Pablo Morosi, La Nación, “Antes de fin de año, Scioli buscará \$1500 millones en el mercado”, p.: 6, 02/11/2009).

“Militantes kirchneristas bloquearon las plantas de impresión de Clarín y La Nación durante horas. Antes habían cercado tres de las distribuidoras de diarios y revistas. Así buscaban que los diarios no lleguen a la gente. Recién después de la 1, los camioneros moyanistas liberaron las plantas de impresión. La Policía no intervino. Se trató del más grave episodio en la escalada de sindicalistas afines al Gobierno de Cristina Kirchner contra los medios independientes.” (Clarín, “Gravísimo ataque de los camioneros de Moyano para frenar la salida de Clarín y La Nación”, p: sin dato, 06/11/2009)

“El oficialismo intentará dar media sanción a la extensión del impuesto al cheque, entre otros. Luego iniciará el tratamiento de la pauta para 2010, a la que busca pasar al Senado sin tocar una coma.” (Sin dato, Clarín, “En diputados, el kirchnerismo intenta prorrogar impuestos y avanzar sin cambios con el Presupuesto”, p. sin dato, 14/10/2009)

Conclusiones

Obviamente asumo que el periodismo –la prensa escrita en este caso-, en su calidad de intermediador entre la realidad y su lector, es claramente producto de un recorte que determina un sesgo, un recorte que forma parte de la propia actividad. Sin embargo, en términos de sentido común, circula la creencia de una ‘supuesta objetividad’, la mayoría de las veces proclamada por los propios medios. Es posible acceder a variedad de

informaciones y a nuevas realidades mediadas discursivamente y en muchas de las argumentaciones operan criterios mediáticos al tomarlos como garantía de enunciaciones “verdaderas”, consideraciones éstas intuitivas que forman parte del “sentido común” o de representaciones del imaginario social. Ahora bien, hay construcciones, frases y lexemas que dan clara cuenta de una intervención subjetiva, que no siempre es interpretada por los lectores en virtud de su naturaleza sutil. Sostengo que el empleo de los verbos de vida interior, sin menciones o menciones expresas, tornan real lo que es virtual: se tendería a tomar con valor referencial los lexemas evaluativos o los agentes o afectados por la acción según su estatuto o relevancia. Esto es, difícilmente se acceda al carácter de modalidad virtual que acarrearán estos verbos de procesos mentales. El verbo de vida interior, en correlación con el tiempo presente de lo existente, contribuye a hacerlo más ‘real’, más verosímil, más empírico.

Por otra parte, el empleo de estos verbos con datos vagos e imprecisos torna al El en un narrador omnisciente, recurso del discurso literario. Más allá de que no propugno una dogmática de género, resulta interesante examinar sistemáticamente cómo algunas formas lingüísticas sutiles pueden tornarse en estrategias argumentativas. Si bien el periodista puede apelar a recursos de la ficción para intentar reproducir la realidad, si el lector desconoce esta transferencia de recurso, se corre el riesgo de la manipulación ya que el criterio de “transparencia” formulado por Reboul (1996) estaría siendo violado.

Del análisis concluyo que medios como la Nación y Clarín especialmente, a través de verbos de vida interior y con el recurso del narrador omnisciente, sostienen una posición y orientan sutilmente hacia una toma de posición por parte del lector, argumentando a través de la información y opinando en las secciones informativas. Si argumentar es hacer-creer, estaríamos ante un caso de particular de mixtura en donde se combinan el informar para hacer-creer.

7.4) CUESTIONES GRAMATICALES EN PRÁCTICAS DISCURSIVAS: EL PAPEL DEL SINTAGMA

Pautas generales

1. Contenido: aporte del análisis sintagmático en la interpretación de un texto.
2. Objetivo
 - i. Examinar los alcances y proyecciones de la noción de sintagma en prácticas discursivas, sobre el supuesto de que permite vincular información sintáctica, léxico-semántica y discursiva, como es el caso de la delimitación de tipos de sintagmas y participantes de procesos, mecanismos de contextualización discursiva, entre otros.
3. Cuerpo teórico:
 - a. Sintagma: Lyons, 1985; Bloomfield, 1933; Hernanz – Brucart, 1987; Di Tullio, 1997; Kovacci, 1976; Moreno Cabrera, 1991.
4. Corpus
 - a. Titulares referidos a los episodios de Villa Soldati durante el 09/12/2010 al 12/12/2010 en ediciones de tapa de Página 12, Clarín, Nación y Tiempo Argentino. Por razones de espacio, ilustro con el titular “*Tras el discurso xenófobo de Macri: más violencia, un muerto y tres heridos*”, de Tiempo Argentino.
5. Fases:
 - i. Fase preparatoria: actividades descubrimiento y organización: exploración y selección temática; normalización y conformación del corpus; revisión de conceptos.
 - ii. Fase de desarrollo: Actividades de descubrimiento y organización.
 - iii. Fase de integración: Actividades de integración.

6. Procedimientos:

- i. Operaciones intelectuales de descubrimiento y conformación del corpus, observación, identificación, análisis, comparación, contrastes, generalización y síntesis.
- ii. Operaciones de manipulación: división, segmentación, sustitución.
- iii. Interpretación de los fragmentos.

7. Actividades:

- i. Exploración y selección temática.
- ii. Normalización y conformación del corpus.
- iii. Revisión de conceptos gramaticales en el corpus.
- iv. Reconocimiento y división de los sintagmas en constituyentes, teniendo en cuenta criterios de comparabilidad de construcciones, rasgos suprasegmentales –como entonación y pausas-, libertad de aparición y posibilidad de conmutación.
- v. Realización de operaciones de segmentación y sustitución, eligiendo las divisiones que permitan una separación en segmentos “*independientes al máximo*”.
- vi. Delimitación de la descripción sintáctica: el núcleo puede exigir una posición sintáctica subcategorizada.
- vii. Análisis semántico del sintagma -el complemento especifica el subtipo de entidad de los denotados por el núcleo o el complemento restringe semánticamente al núcleo-.
- viii. Examen del valor discursivo de los sintagmas.

8. Metalenguaje:

Revisión de términos:

- i. Morfemas

- ii. Oración.
- iii. Sujeto.
- iv. Complementos, objeto.

Incorporación de términos:

- i. Tipos de complementos (preposicional, sustantivo⁶³, adjetivo).
- ii. Sintagmas adjuntos o periféricos.
- iii. Papel temático (causa, tema, actor o agente).
- iv. Posición temática.

Introducción

En este trabajo indago la información gramatical, que está dispersa en las teorías gramaticales y más fragmentaria en las teorías texto-discursivas, lo que exige la revisión de los enfoques gramaticales en términos, conceptos y categorizaciones que pueden nutrir prácticas discursivas concretas. Por otro lado, las teorías discursivo-textuales toman algunos fenómenos gramaticales –cohesión, anáfora, coherencia y otros-, pero no remiten al aspecto gramatical, en sentido amplio, que implican. En este contexto y sobre la base de postular una relación bidireccional entre gramática y discurso, examino los alcances y proyecciones de la noción de sintagma en prácticas discursivas sobre el supuesto de que permite vincular información sintáctica, semántica y discursiva, como es el caso de la delimitación de tipos de sintagmas y participantes de procesos, mecanismos de contextualización discursiva, entre otros. Respecto de la gramática, asumo la posición de Halliday-Matthiessen (2004) respecto de su papel en una teoría del lenguaje en general, en el análisis de los discursos y en la enseñanza en particular, que debe estar vinculada con el texto. Siguiendo a Riestra, considero que el abordaje gramatical debe estar contextualizado en tipos de discursos (Riestra, 2009; Bronckart, 2003). De Riestra adopto también lineamientos metodológicos, orientados en una secuencia que, desde el uso, se remonta al

⁶³ He optado por la denominación de *sustantivo* y *sintagma sustantivo* en lugar de su equivalente *nominal* –empleado tanto en la Generativa como en la Sistémico-Funcional-, en virtud de que el primer término forma parte de la tradición denominativa en la enseñanza de lengua.

sentido y a la forma. El corpus está constituido por fragmentos (Jäger, 2003) de discursos periodísticos por tratarse de tipos de discurso significativos, breves y de menor complejidad, que hacen posible examinar profundamente estructuras gramaticales. Además analizar el discurso de la prensa escrita es ya una intervención política que busca develar lo que el discurso periodístico ha naturalizado a través de formas gramaticales (Fairclough, 1989).

Nociones de sintagma y conceptos asociados han constituido una temática recurrente en la historia reciente de la indagación gramatical, precisamente por su carácter básico y estructural en la conformación de toda lengua o lenguaje, por su naturaleza transversal ya que atraviesa los distintos niveles de la investigación lingüística como morfológico, sintáctico, léxico y semántico y permite acceder.

Sin embargo, esta temática está supuesta en el sentido de que no siempre es tomada en cuenta la noción de núcleo, complementos y adjuntos, y los límites de cada construcción. De mi parte, sostengo que resulta fundamental en los procesos de producción y comprensión textuales, por lo que sería deseable centrarse en su estudio y consideración para el análisis de discursos de prensa, por ejemplo, a fin de articular en la enseñanza de la Lengua Materna, algunos contenidos que sostienen el lenguaje desde su materialidad básica como la información morfológica, sintáctica y léxico-semántica que creo que, por ser constituyentes de los discursos, es conveniente que su transferencia prácticas discursivas de comprensión y producción de textos.

En este trabajo examino sistemáticamente la noción de sintagma en sí y el aporte que supone su dominio, partiendo del supuesto de que el sintagma, más allá de su configuración estructural, aporta información de naturaleza sintáctica, léxico-semántica y discursiva. Si bien es un concepto de naturaleza estructural, tienen incidencia en otros niveles o planos, con lo que se ratificaría la idea de lenguaje como interfaz de información sintáctica, léxico, semántica y discursiva.

Cuerpo teórico

El sintagma es una combinación de morfemas o unidad mínima formada por dos o más morfemas. Es una noción que delimita a palabra, definida morfológicamente como sintagma que contiene raíces, afijos. También equivale a frase, que consta de, al menos,

dos palabras. Es una sucesión coherente de palabras con autonomía sintáctica. Es un término reciente de la Lingüística Estructural, acuñado por Saussure, para quien sintagma es cualquier combinación de elementos en el eje lineal.

En un sentido estricto, sintagma es cualquier secuencia de morfemas conexos. Una palabra es un sintagma y una oración también lo es. Sin embargo, se acostumbra a reservar el término sintagma para secuencias de palabras conexas que no poseen estructura oracional, es decir, para las unidades de nivel superior a la palabra e inferior a la oración. Es una unidad, una serie o conjunto de palabras ordenadas en torno a una de ellas que funciona como núcleo y es la que le da el nombre específico al sintagma.

En la tendencia norteamericana, Bloomfield (1933), ha hablado de construcción, que son determinadas estructuras recurrentes de tipo (sucesivo, simultáneo o sustitutivo). La construcción de una forma libre en un sintagma es una construcción sintáctica, que son construcciones en las que los Constituyentes Inmediatos no son formas ligadas. Un punto a destacar es que la construcción es una combinación de formas en otra más compleja. Lo determinante no es la sucesión sino la *relación*.

Hernanz – Brucart (1987), desde un enfoque Generativo, delimitan el sintagma como el grado máximo de proyección de un núcleo. Hay cuatro tipos básicos de sintagma: Sustantivo, Verbal, Preposicional, Adjetivo. En este modelo, todos los sintagmas son endocéntricos, a diferencia de la Lingüística Estructural que sostiene que no puede haber proyección máxima sin complementos, por lo que Sujeto y Predicado y Oración son sintagmas exocéntricos; es decir, sin núcleo.

Los fundamentos básicos de la existencia de los sintagmas se hallan estrechamente relacionados con la derivación de la estructura sintagmática, que exige el agrupamiento de piezas léxicas en constituyentes o la segmentación del enunciado en unidades menores o grupos de palabras, cada una de las cuales tiene significación estructural. No existe correspondencia biunívoca entre cada unidad estructural de la oración y el papel semántico que le corresponde; es decir, el comportamiento de las unidades sintácticas no está determinado por el significado sino por las propiedades estructurales. Por ejemplo, un predicado (noción semántica) puede realizarse por un Sintagma Verbal o un Sintagma Adjetivo. Además, los constituyentes oracionales ya segmentados deben ser etiquetados, lo

que equivale a decir identificados en función de la pieza léxica que les sirve de núcleo. El etiquetado sintáctico exige el reconocimiento de categorías gramaticales, lo que permite:

- La determinación del papel que cumple en oración (sujeto, objeto).
- La interpretación semántica o el papel temático.

Siguiendo con el enfoque generativo, Di Tullio (1997), destaca la noción de estructura interna, que se aplica a la Oración y que también caracteriza a distintas unidades. Todos los sintagmas tienen núcleos, es decir, son endocéntricos. El núcleo es un elemento obligatorio del sintagma que determina la índole categorial de todos los sintagmas. Todas las construcciones son endocéntricas, cualquiera sea su categoría y complejidad. En todo sintagma se encuentran los siguientes elementos internos:

- Complementos: seleccionados por el núcleo.
- Palabras gramaticales a la izquierda: determinantes, cuantificadores, adverbios de grado: especificadores.
- Modificadores o adjuntos: no pueden coordinarse con complementos. Se ubican a otro nivel estructural.

Es muy importante destacar que la categoría de una palabra o construcción no depende del contexto sino de sus propiedades intrínsecas. Su asignación categorial le es inherente por su estructura interna, la información categorial concierne a clases de formas que pueden aparecer en un cierto contexto; es decir, una clase establecida a partir de relaciones paradigmáticas.

Kovacci, ubicada en una línea estructural-funcional, (1976) habla de construcción en el marco de las funciones sintácticas, que son terminales de relaciones contraídas 'linealmente' en determinado contexto (oración, construcción). Las funciones se llenan con palabras o construcciones. Las relaciones que permiten definir las funciones se establecen en construcciones endocéntricas, exocéntricas y adjuntas y en el sistema del régimen verbal. Agrega que las palabras forman construcciones o sintagmas cuando se combinan según ciertas relaciones que guardan entre sí y con la construcción.

También incorporo los aportes de Moreno Cabrera (1991), quien habla de relaciones sintagmáticas o relaciones de dependencia, que son aquellas que contraen

elementos que coaparecen en las expresiones lingüísticas. Distingue entre relaciones de contigüidad y relaciones sintagmáticas. Sin embargo, hay tendencia a que en las lenguas las relaciones sintagmáticas coincidan con la cercanía. Y el autor establece el principio de la contigüidad sintagmática: *“Los elementos relacionados sintagmáticamente presentan tendencia en las lenguas del mundo a aparecer contiguos”* (80).

Por razones de espacio, sólo ofreceré una síntesis del abordaje de esta temática desde diferentes enfoques. La noción de sintagma, su delimitación y el lugar que ocupa en las distintas vertientes hace posible también diferenciar los diferentes enfoques lingüístico-gramaticales. Por ejemplo, en el Distribucionalismo, la distribución en el sintagma permite la constitución del paradigma, mientras que la Gramática Generativa modeliza sólo el eje sintagmático. Para la Gramática Estructural (analítica), el inventario constituye el fin de la descripción lingüística y lo sintagmático es un auxiliar para la segmentación y la clasificación. El aporte de la teoría de los constituyentes inmediatos se sintetiza en que sistematiza formulaciones tradicionales. La oración, por más compleja que sea, es una construcción jerarquizada de elementos incrustados unos en otros, en forma de pirámide. Se lleva la división de la oración hasta sus últimos elementos, los morfemas, mientras que el análisis tradicional se quedaba en la palabra. Por el procedimiento se establecen clases paradigmáticas para todos los elementos lingüísticos. Los elementos se agrupan en clases (paradigmas) y cada elemento se combina con otro para formar oraciones. Al contrario, en la Gramática Generativa (sintética), los paradigmas son auxiliares para el material de lo sintagmático. La Gramática Generativa traduce el paso de un orden sintagmático conceptual a un orden sintagmático lingüístico.

El énfasis puesto en lo sintagmático/paradigmático determina las relaciones actual/virtual. En la Gramática Estructural, la lengua es resultado del análisis del texto, lo sintagmático (el habla) se divide en invariantes (paradigmas). En Saussure, Hjelmslev, Halliday y Chomsky, aunque con diferencias internas, el eje sintagmático o el sintagma tiene que ver con propiedades inherentes al lenguaje y a la lengua, mientras que en el Distribucionalismo, lo sintagmático se sitúa en el ámbito del ‘procedimiento’: es un método para la elaboración de la estructura de una lengua. Otra diferencia que puedo hacer notar es que tanto para Saussure como para Hjelmslev, el sintagma y el paradigma son aspectos constitutivos del lenguaje; en el Distribucionalismo, el énfasis se ubica en el

sintagma, mientras que en la Gramática Sistémico-Funcional, la propia definición de lenguaje como recurso o sistema de opciones, da cuenta de la primacía del paradigma.

Análisis ilustrativo

Habiendo delimitado y caracterizado teóricamente la noción de sintagma y sus equivalentes, introduzco el objeto de estudio específico, que consiste en tomar esa noción y su incidencia en prácticas discursivas, considerando aquí la dimensión de la comprensión de un discurso de prensa.

Para el relevamiento del corpus, en un primer momento trabajé con titulares referidos a los episodios de Villa Soldati durante el 09/12/2010 al 12/12/2010 en ediciones de tapa de Página 12, Clarín, Nación y Tiempo Argentino. De la totalidad relevada realicé otra selección, guiada por criterios tales como:

- Extensión del titular en términos de cantidad de palabras y frases. Fueron descartados titulares con un solo sintagma.
- Representatividad: al menos un medio y un día.
- Presencia de juntura –opcional-.

Sin embargo, debí realizar otra operación de recorte por razones de espacio, por lo que ilustro la mecánica de trabajo con un solo titular.

Respecto de la opción de trabajar con titulares, se trata de fragmentos discursivos que abordan un determinado tema (Jäger; 2003).

El análisis consta de los siguientes momentos:

- i. Consideración de la estructura de sintagmas. Reconocimiento y división en constituyentes. Los aspectos que se contemplan son:
 - Criterios de comparabilidad de construcciones.
 - Rasgos suprasegmentales: entonación, pausas.
 - Libertad de aparición.
 - Conmutación.

Los procedimientos incluyen operaciones de segmentación y sustitución y se eligen las divisiones que permitan una separación en segmentos “*independientes al máximo*”.

- ii. Descripción sintáctica: el núcleo puede exigir una posición sintáctica subcategorizada.
- iii. Descripción semántica: en un sintagma el complemento especifica el subtipo de entidad de los denotados por el núcleo; el complemento restringe semánticamente al núcleo.
- iv. Valor discursivo de los sintagmas.

Estructura de Sintagmas

Tras el discurso xenófobo de Macri: más violencia, un muerto y tres heridos

Tras el discurso xenófobo de Macri// más violencia, un muerto y tres heridos

Tras// el discurso xenófobo de Macri// más violencia// un muerto //y// tres heridos

el discurso xenófobo //de Macri// más violencia// un muerto //y// tres heridos

*el discurso// xenófobo// de Macri: más// violencia// un// muerto// y //tres//
heridos*

el //discurso xenófobo

Descripción sintáctica

El titular puede describirse en seis niveles de jerarquización y consta de un Sintagma Oracional que en el Estructuralismo puede ser considerado de Predicado No verbal, lo que determinaría una partición en dos elementos: Sintagma Preposicional (SP) //Sintagma Sustantivo (SS). Los dos puntos están indicando esta partición en enfrentamiento e indica la omisión del verbo.

El SP ocupa una posición temática y a su vez contiene:

SP1: tras...: SS1

SS1: el discurso...: SP2

SS1: el discurso...: SA1: xenófobo

SS1: el...: especificador.

SP2: de Macri: SN2

SS2: Macri

En cuanto a los Sintagmas Sustantivos enfrentados, resulta:

SS3: más violencia: especificador

SS4: un muerto: especificador.

SS5: tres heridos: SA2.

SS5: especificador

Descripción semántica

El SP1 tema presenta un valor temporal de anterioridad con matiz causal, seguido de una serie de tres sintagmas nominales coordinados que presenta el valor discursivo de consecuencia y que asumen el rol temático de tema. Para asignar este rol, es necesario reponer un verbo elidido que puede ser ‘hay’, ‘se registra’, que selecciona como complementos estos sintagmas nominales.

Hay otros dos sintagmas relevantes, como el Sintagma Adjetivo1 (SA1) (*xenófobo*); se trata de un complemento de un SN1 que es especificado de *discurso*. El otro SS2 *Macri* especifica al agente que depende del SN1 ‘discurso que es deverbal.

Valor discursivo

El titular analizado, respetando la normativa de redacción de titulares en términos de brevedad, presenta ‘densidad discursiva’. La causa se encuentra tematizada. En ella se atribuyen calificaciones de xenofobia al responsable del discurso Macri, que da pie a la coordinación de tres temas, todos ellos con valor disfórico o negativo que funcionan, además, como consecuencia de la acción disfórica del agente mencionado.

En una descripción gramatical estricta o formal o distribucional, no se tendría en cuenta el papel causal del SP1, el valor disfórico de los SS3, 4 y 5, como tampoco la calificación que expresa el SA1 xenófobo o su papel de agente.

En el titular, las piezas claves semántico-discursivas aparece en sintagmas dependientes sintáctica y semánticamente y discursivamente relevantes: como es el caso *xenóforo* como una propiedad del actor; de Macri con el rol de agente. Desde un punto de vista más global, los adjuntos o periféricos pueden ser relevantes discursivamente, como es el caso del SP1 con valor causal.

Conclusiones

La noción de sintagma permite examinar la estructura de una construcción y considerar la diferente jerarquía de las unidades; además, por su exigencia de ‘divisibilidad’, agrupamiento y presencia de núcleo, conduce a un análisis exhaustivo de las formas lingüísticas.

Por la delimitación del núcleo, es posible acceder a participantes de los eventos, por ejemplo, y realizar una lectura texto-discursiva. Por la divisibilidad y el agrupamiento, en consonancia con las junturas, es factible contribuir al mejoramiento del empleo de los signos de puntuación, al poder delimitar los límites de las relaciones sintáctico-semánticas; también se diferenciarían argumentos exigidos por el núcleo –complementos- de aquellos periféricos, que pueden tener incidencia discursiva.

El análisis lineal del Estructuralismo poco dice acerca del sintagma como estructura discursiva; el Generativismo ofrece el esquema virtual que está en la base de la gramaticalidad de las oraciones o del conocimiento intuitivo del hablante respecto de la gramaticalidad de las oraciones. En esta oportunidad, estoy planteando la necesidad de retomar conceptos metodológicos de la gramática, lo que implica relacionar información sintáctica y semántica; y contemplar, a la vez, cómo ese andamiaje conduce al sentido de las ‘oraciones’. Mientras el significado tiene que ver con el valor de las unidades sintácticas y semánticas, el sentido se ubica en el nivel de las articulaciones como un sistema de opciones. Se trata de ver la frase desde una perspectiva sintáctico-semántica, en términos de relaciones y exigencias. Pero también de tener en cuenta simultáneamente la jerarquía discursiva.

Es cierto que el análisis gramatical aislado quizás no pueda dar cuenta de este fenómeno pero tampoco podrá hacerlo el Análisis del Discurso sin el andamiaje que

ofrece, en este caso, la noción de sintagma, que termina operando como un pretexto para el acceso al sentido, objetivo sin el cual toda práctica áulica de Lengua se torna irrelevante.

7.5) VALOR DISCURSIVO DE COMPLEMENTOS ADJUNTOS O PERIFÉRICOS⁶⁴

Pautas generales

1. Contenido: Incidencia discursiva de adjuntos o periféricos.
2. Objetivos:
 - i. Examinar el aporte discursivo que implica la presencia y el reconocimiento de los complementos adjuntos o periféricos.
 - ii. Identificar la falta de conformidad entre la jerarquía pragmática y la sintáctico-semántica.
 - iii. Considerar que la información sintáctica difiere de la información semántica y esta última se resignifica en contexto.
3. Cuerpo teórico:
 - i. Sintagma: Lyons, 1985; Bloomfield, 1993; Kovacci, 1992; Hernanz – Brucart, 1987; Di Tullio, 1997.
 - ii. Complementos, adjuntos y periféricos: NGRAE, 2009; Kovacci, 1992; Hernández Alonso, 1991; Di Tullio, 1997; Hernanz-Brucart, 1987; Lyons, 1985; Halliday-Matthiessen, 2004.
 - iii. Tema: Matthiessen, 1992,1995; Montemayor-Borsinger, 2009.
 - iv. Tipos de procesos, participante y circunstantes: Halliday-Matthiessen (2004).
1. Corpus: 61 por titulares periodísticos de ediciones impresas de Tiempo Argentino (TA), Nación, Clarín y Página 12 (P12), correspondientes a las ediciones impresas durante los días subsiguientes al anuncio de Cristina F. de Kirchner de postularse como candidata a presidenta. El período abarca desde el

⁶⁴ Este trabajo fue realizado bajo mi dirección y contó con la colaboración de Desirée Cáffaro y Bárbara Pastore, especialmente en la fase de relevamiento de corpus y análisis. Ambas son integrantes del equipo de investigación “Intersecciones **gramática y discurso** en la educación lingüística”, proyecto dirigido durante 2012-2013, Instituto de Investigación, UNVM.

21/06 al 26/06/2011. Fueron seleccionados titulares relacionados por la temática.

2. Fases:
 - i. Fase preparatoria: actividades descubrimiento y organización: exploración y selección temática; normalización y conformación del corpus; revisión de conceptos.
 - ii. Fase de desarrollo: Actividades de descubrimiento y organización.
 - iii. Fase de integración: Actividades de integración.
3. Procedimientos:
 - i. Operaciones intelectuales de descubrimiento y conformación del corpus, observación, identificación, análisis, comparación, contrastes, generalización y síntesis.
 - ii. Operaciones de manipulación: división, segmentación, sustitución.
 - iii. Interpretación de los fragmentos.
4. Actividades:
 - i. Exploración y selección temática.
 - ii. Normalización y conformación del corpus.
 - iii. Revisión de conceptos gramaticales en el corpus.
 - iv. Delimitación del rol sintáctico, distinguiendo si es complemento o adjunto.
 - v. Examen de la posición, a fin de determinar si el sintagma se ubica en una posición temática.
 - vi. Identificación del rol temático.
 - vii. Análisis del adjunto en términos de su rol discursivo como fuente, origen, etc. del evento en cuestión.
 - viii. Consideración del valor discursivo.

5. Metalenguaje:

Revisión de términos:

- i. Palabra desde el punto de vista del significado: lexema.
- ii. Complementos.

Incorporación de términos:

- i. Sintagmas (sustantivo, verbal, preposicional, adjetivo).
- ii. Sintagmas adjuntos o periféricos.
- iii. Tema de la oración, marcado/no marcado.
- iv. Procesos.
- v. Participantes.

Introducción

Describo el valor semántico-sintáctico de los adjuntos o periféricos, teniendo en cuenta que uno de los criterios en la redacción de los titulares es la concisión o condensación lingüística, de lo que dan cuenta algunas normas de estilo para la redacción de esos fragmentos. Así, si el titular tiene como criterio compactar información, la presencia de los adjuntos como información no requerida gramaticalmente tendría incidencia discursiva. De allí que describo los elementos lingüísticos de los titulares en términos de rección, construcción, posición y función semántica de los adjuntos.

Hipotéticamente, planteo dos funciones de los adjuntos: una designativo-experiencial y otra enunciativo-modalizadora, cada una de ellas con subtipos específicos. Para ello, delimito los distintos tipos de complementos en enfoques gramaticales, representados por líneas como Estructural, Funcional y Generativa. En algunas orientaciones se distinguen complementos y adjuntos; en otras, si bien son diferenciados, no se les asigna diferente pertinencia semántico-sintáctica; y en una tercera vía, no hay jerarquización. En esta propuesta, sostengo que, discursivamente, su presencia aporta valor discursivo-ideológico: la jerarquía pragmática puede ir en camino inverso a la sintáctico-semántica. El cuerpo teórico-metodológico está constituido por la jerarquización sintáctica

propuesta por la línea Generativa, en consonancia con referencias pertenecientes a la línea de la Gramática Sistémico-Funcional, desde donde asumo la noción de Gramática (Halliday, Matthiessen, 2004) y su papel en una teoría del lenguaje en general, en el análisis de los discursos y en la enseñanza en particular, que debe estar vinculada con el texto. Con relación a la delimitación temática de complementos y adjuntos, sigo la categorización de Halliday dada su precisión en relación con los procesos en general. El corpus está constituido por titulares periodísticos como fragmentos (Jäger, 2003) que, como discursos significativos, breves y menor complejidad, permiten examinar profundamente estructuras gramaticales. Analizar el discurso de la prensa escrita es una intervención política al buscar develar lo que el discurso periodístico ha naturalizado mediante formas gramaticales (Fairclough, 1989).

El supuesto contiene especificaciones de que la información sintáctica difiere de la información semántica, la que se resignifica en contexto, sobre la base de un principio operativo: de la forma al contenido y del contenido al discurso.

El corpus está constituido por 61 por titulares periodísticos de ediciones impresas de Tiempo Argentino (TA), Nación, Clarín y Página 12 (P12), correspondientes a las ediciones impresas durante los días subsiguientes al anuncio de Cristina F. de Kirchner de postularse como candidata a presidenta. El período abarca desde el 21/06 al 26/06/2011, por tratarse de un evento que había provocado expectativas y que podría dar lugar a rechazos o adhesiones por parte de los distintos medios: como tema controvertido, podría animar a periodistas a tomar una posición que podría estar evidenciada en el titular mismo.

Para la selección de titulares, establecí tres criterios:

- i. Adecuación a restricción temática.
- ii. Titulares con verbo, rige complementos y es acompañado de adjuntos en oración principal o completiva.
- iii. Titulares con estructura bipartita, tanto las que contienen lexema verbal como aquellas con juntura interna con verbo omitido, indicado por la coma.

He excluido el relevamiento de adjunto en estructuras recursivas ‘adverbiales’ o similares y fragmentos de citas textuales correspondientes al enunciador diferente del periodista.

He organizado el análisis en las siguientes etapas:

- i. Etapa Previa: Conformación del corpus.
- ii. Etapa central. Análisis de los titulares:
 - Identificación del lexema verbal: complementos y adjuntos.
 - Examen de posición y construcción del adjunto.
 - Descripción en términos de procesos, participantes y circunstantes.
 - Determinación de funciones semánticas.
- iii. Etapa de cierre. Evaluación discursiva.

Cuerpo teórico

Antes de presentar la propuesta de trabajo, sintetizaré las nociones teórico-metodológicas necesarias para realizar el estudio: sintagma, adjunto y periférico, delimitación temática y procesos, participantes y circunstantes desde el Sistema de Transitividad de la GSF.

1) Sintagma

Para Lyons (1985), sintagma es una combinación de morfemas o unidad mínima de dos o más morfemas. Es un término originado en el Estructuralismo, acuñado por Saussure, para quien sintagma es cualquier combinación de elementos en el eje sintagmático. Estrictamente, es cualquier secuencia de morfemas conexos pero se reserva el término para secuencias de palabras conexas que no poseen estructura oracional, para unidades de nivel superior a la palabra e inferior a la oración. Es una serie o conjunto de palabras ordenadas y en torno a una de ellas que funciona como núcleo, que da el nombre específico al sintagma.

Bloomfield (1933), en el marco de la construcción -determinadas estructuras recurrentes de tipo sucesivo, simultáneo o sustitutivo-, indica que una forma libre en un sintagma es una construcción sintáctica, una combinación de formas en otra más compleja en relación.

Kovacci, desde el estructural-funcionalismo, (1994) habla de construcción en el marco de funciones sintácticas como terminales de relaciones contraídas ‘linealmente’ en determinado contexto (oración, construcción). Las relaciones que permiten definir las funciones se establecen en construcciones endocéntricas, exocéntricas y adjuntas y en el sistema del régimen verbal. Las palabras forman construcciones o sintagmas cuando se combinan según ciertas relaciones que guardan entre sí y con la construcción.

Para Hernanz – Brucart (1987), desde el Generativismo, sintagma es el grado máximo de proyección de un núcleo, de los que hay cuatro tipos básicos: Nominal, Verbal, Preposicional, Adjetivo. Todos los sintagmas son endocéntricos, a diferencia de la Lingüística Estructural. Los fundamentos básicos de la existencia de los sintagmas se halla relacionada con la derivación de la estructura sintagmática, que exige el agrupamiento de piezas léxicas en constituyentes o la segmentación del enunciado en unidades menores o grupos de palabras, cada una de las cuales tiene significación estructural. En la misma línea, Di Tullio (1997), destaca la noción de estructura interna, aplicada a Oración, que también caracteriza a distintas unidades. El núcleo es un elemento obligatorio, constituyente que determina la índole categorial de todos los sintagmas.

2) Complementos, Adjuntos y Periféricos

La Gramática Tradicional (RAE, 1973) y la Estructural (Kovacci, 1992) no distinguen complementos de adjuntos. La RAE, desde una perspectiva semántica, habla de complementos cuando el verbo requiere palabras que completen su significación: *“Desempeñan el papel de complementos todos los elementos sintácticos que componen el predicado fuera del verbo.”*, entre los que incluye complemento directo, indirecto y circunstancial. Respecto de Kovacci, desde un punto de partida que atribuye privilegio a las jerarquías de niveles, contradictoriamente entonces, a pesar del énfasis en las jerarquías y el carácter relacional de los elementos, no distingue la diferente naturaleza de los tipos de modificadores, omisión que probablemente obedezca a las restricciones semántico-sintácticas que supone distinguir complementos de adjuntos.

Hernández Alonso (1991), desde el Estructuralismo de Alarcos, distingue complementos y adjuntos según las posibilidades de opcionalidad u obligatoriedad semántica del circunstancial; así, diferencia *complementos de adjuntos*. Los primeros se distinguen obligatoriedad o necesidad, aunque la relación semántica entre un circunstancial

y el núcleo del predicado verbal es menos íntima que entre objeto directo y verbo. El segundo supone opcionalidad y accidentalidad; agrega una información secundaria a la oración, por lo que puede omitirse.

Respecto de la Gramática Generativa y la distinción que me ocupa, a pesar de la variedad de propuestas, opto por las delimitaciones de Di Tullio (1997), Hernanz-Brucart (1987) y Lyons (1985).

Di Tullio diferencia circunstanciales de complementos:

Criterios	Semánticamente	Selección verbal	Omisibilidad/agregado	Orden	Categoría sintagmática	Reconocimiento
Tipos						
Circunstanciales	Señalan circunstancias que precisan el acontecimiento denotado.	Verbos que no se clasifican por los circunstanciales que admiten.	Omisible. Si hay compatibilidad semántica, la mayoría de los circunstanciales puede agregarse.	Distintas posiciones.	Preposicionales y adverbiales; raramente son sustantivos, algunos temporales.	Menos marcados.
Complementos	Participantes del acontecimiento	Sí.	No omisible, aunque no todos los complementos son obligatorios. Complementos no pueden añadirse a verbos que no lo seleccionan.	Más restringidos.		Distintos tipos de relaciones sintagmáticas y paradigmáticas (concordancia, orden, pronominalización, pasivización)

Los circunstanciales restringidos, antiguamente clasificados con criterios semánticos- manera, lugar, tiempo, frecuencia, instrumental, compañía, cantidad, causa y fin- reciben el nombre de adjuntos. Pueden ser Sintagmas preposiciones, adjetivos y nominales o sustantivos y oraciones subordinadas.

Según en el nivel en el que inserten, Di Tullio distingue tipos de modificadores:

a- Adjuntos: modifican al SV.

b- Adjuntos extraoracionales: encabezan la oración y establecen el marco locativo y/o temporal.

c- Modificadores de modalidad o disyuntos: modifican a toda la oración, indicando la actitud del hablante respecto de lo expresado en el enunciado. Ocupan normalmente la posición inicial, pero también otras, siempre separados entonacionalmente del resto de la oración. Hay de varios tipos:

1. Punto de vista: limitan el alcance del enunciado al dominio nocional elegido.

2. De actitud: o comentarios marginales, en los que el hablante expresa su actitud en cuanto al contenido del enunciado, en relación con el grado de verdad que le atribuye o en términos de valoración emotiva.

3. De enunciación: constituyen un comentario del hablante acerca de en qué condiciones está realizando el acto de habla.

Relevante es la formulación de Hernanz-Brucart (1987) de los pseudo-circunstanciales, que deben analizarse como complemento subcategorizado y generado debajo de V/ y no debajo de SV, como es habitual en los CC. Hasta ahora se consideraba que los CC se generaban todos debajo de SV. Sin embargo, el grado de cohesión de los CC con el resto de la oración varía, de acuerdo con el subtipo al que pertenece. Por su parte, Lyons (1985) distingue:

Periféricos (3)

Elementos

No periféricos

No Complementos (2)

Complementos (1)

Así se obtiene, según el autor, una categoría híbrida de complementos (2), intermedia entre los propiamente subcategorizados (1) y periférico (3). En ella se incluyen, entre otros, los CC modales, opuestos a los locativos y temporales, pero diferentes también de los elementos ligados a las exigencias léxicas del verbo. El fundamento de esta nueva categoría radica en que propiamente no son participantes ni circunstanciales, sino que actúan como calificadores. La ausencia de este complemento no convierte a la oración en una oración incompleta ni una secuencia incompleta dejará de serlo en virtud de la presencia de un CC de modo.

Respecto del Funcionalismo (Halliday-Matthiessen, 2004), la distinción entre adjuntos y complementos está incluida en el Sistema de Modo, el de la cláusula como intercambio, lo que corresponde a la función interpersonal del lenguaje. En la estructura del resto, distingue Complementos, realizados por grupos nominales objeto directo, objeto indirecto; y Adjuntos, elementos que no tienen posibilidades de ser sujeto y son realizados por grupos adverbiales o frase preposicional.

Las líneas estudiadas ofrecen una gradación que va desde la exclusión de los adjuntos hasta su consideración semántica y sintáctica. Sin embargo, ninguna de ellas apunta a la circulación de las formas en el contenido y desde allí, al discurso, objeto central de este trabajo.

3) Delimitación temática

En la Lingüística Sistémico-Funcional, el tema de la oración es el elemento de origen experiencial en posición inicial que sirve como punto de partida. Matthiessen (1992,1995) lo define como el primer o grupo de elementos que tienen una función experiencial (proceso, participantes, circunstantes). Distingue entre tema marcado y no marcado. El no marcado corresponde al sujeto-gramatical; los circunstantes, por ejemplo, son marcados porque podrían no estar o aparecer en posición final.

Respecto del significado del tema marcado, Montemayor-Borsinger (2009) señala los siguientes: hacer un texto más emotivo o patético en términos de Mathesius; cambiar el flujo de desarrollo del discurso; ordenar el flujo del discurso; y compactar información en posición inicial.

Procesos, participantes y circunstantes

Para la delimitación de los vínculos sintáctico-semánticos, sigo a Halliday-Matthiessen (2004), que sustentan una visión más completa y precisa que otras fuentes.

Tipos de procesos y de cláusulas		Procesos	Participantes y circunstantes
	Básicos	Material: hacer, causar	Actor: participante inherente a la cláusula material, animado o inanimado. Meta: participante 'orientado a'. También ha recibido el nombre de 'paciente', siempre experimenta o padece el proceso. Es aquello hacia lo que se extiende el proceso. El participante meta puede ser producto de una acción o

			<p>existir antes pero afectado por ella.</p> <p>Beneficiario: participante que se beneficia de la acción; es no inherente.</p> <p>Alcance: participante no inherente, especifica el alcance o rango de un suceso pero no es afectado.</p> <p>Circunstancia: Participante no inherente, menos obligatorio. Localización: temporal, espacial.</p> <p>Extensión: temporal, espacial.</p> <p>Manera: medios, calidad, comparación</p> <p>Causa- Propósito- Patrocinado - Contingencia</p> <p>Compañía- Aspecto - Producto - Asunto - Ángulo</p>
		Mental: pensar, sentir	<p>Perceptor: participante dotado de conciencia</p> <p>Fenómeno: entidad percibida o creada por la conciencia del perceptor. Puede ser objeto, sustancia o actos. Representa el contenido de la sensación o percepción del proceso mental.</p>
		Relacional: ser, estar, tener	<p>Identificador/identificado: define identidad.</p> <p>Portador/atributo: adscribe cualidad.</p> <p>Poseedor/poseído.</p>
	Combinados	Verbal: <i>decir</i>	<p>Emisor: humano o no humano.</p> <p>Destinatario: receptor de la interacción discursiva, semejante al beneficiario de cláusulas materiales.</p> <p>Locución: contenido del decir, como cláusula proyectada.</p>
		Comportamiento: actuar, reír, toser	<p>Actuante: perceptor dotado de conciencia.</p> <p>Alcance: participante no inherente, especifica el alcance o rango de un suceso pero no es afectado.</p>
		Existencial: haber, existir, aparecer	<p>Existente: fenómeno.</p>

Análisis ilustrativo

He organizado este apartado considerando una descripción general del corpus. Seguidamente identifiqué titulares con adjuntos, su relevamiento, posición, construcción y función.

Desde un punto de vista general, registro 61 titulares referidos a la temática. Aplicado el criterio de restricción de construcciones bipartitas y que no provengan de un enunciador diferente al periodista, resulta un corpus de 43 titulares (Ver Cuadro 1). De ellos, 32 presentan adjuntos y sólo 11 carecen de ellos. Interesa destacar la distribución de los adjuntos según los medios. En Clarín, de 14 titulares, 13 tienen adjunto; en Nación, de 12, 7 lo tienen; en P12, de 8, 5 lo llevan; y en TA, de 3, 2 lo llevan. Vale resaltar que hay enunciados que presentan dos adjuntos (Ver Cuadro 2).

Cuadro 1- Clasificación de titulares con o sin adjuntos

			SI	NO
21/06/11	CLARÍN	Cristina confirmó que peleará por una segunda presidencia	X	
22/06/11	CLARÍN	En los análisis financieros, las dudas pasan por el vice de Cristina	X X	
22/06/11	CLARÍN	Los nervios políticos, entre River-Belgrano y los vice K	X	
22/06/11	CLARÍN	Cristina será la tercera en hacer el intento	X	
22/06/11	CLARÍN	El anuncio, en el salón donde veló los restos de Kirchner	X	
22/06/11	CLARÍN	El enigma del vice: ¿sólo un leal o alguien que, además, aporte votos?	X X	
22/06/11	CLARÍN	Anibal f. confirmó que se harán las primarias abiertas "aunque no haya necesidad de hacerlas"	X	X
22/06/11	CLARÍN	La presidenta confirmó que irá por la reelección	X	
22/06/11	CLARÍN	Los oficialistas celebraron vía twitter	X	
24/06/11	CLARÍN	El núcleo duro K le impuso vice a Scioli: Mariotto será su compañero en la Provincia	X	
24/06/11	CLARÍN	Cristina daría a conocer mañana quién será su compañero de fórmula	X	
25/06/11	CLARÍN	El Gobierno convocó a un gran acto. A Abal Medina anoche ya lo felicitaban en Twitter.	X X X	
25/06/11	CLARÍN	Cristina eligió a Boudou como su compañero de fórmula	X	
26/06/11	CLARÍN	Cristina eligió a Boudou como su vice y relegó al peronismo	X	
21/06/11	NACIÓN	Cristina Kirchner irá por la reelección	X	
21/06/11	NACIÓN	Se terminó el misterio		X
21/06/11	NACIÓN	Cristina Kirchner irá por la reelección: "Siempre supe lo que tenía que hacer"	X	
22/06/11	NACIÓN	Para Moyano el anuncio tuvo sabor agri dulce	X	
22/06/11	NACIÓN	Casi ningún empresario se sorprendió por la noticia	X	
22/06/11	NACIÓN	Ahora queda por develar el misterio del vicepresidente	X X	
22/06/11	NACIÓN	El acto, en un lugar simbólico y con marcado malhumor de Scioli	X X	
22/06/11	NACIÓN	El poder, en soledad		X
22/06/11	NACIÓN	La Presidenta anunció por cadena nacional que irá por la reelección	X X	
22/06/11	NACIÓN	La imagen de Cristina, en su mejor momento	X	
22/06/11	NACIÓN	La duda: ¿quién será el candidato a vice?		X
22/06/11	NACIÓN	Cristina Kirchner mantiene el misterio sobre su vice	X	
23/06/11	NACIÓN	A sus órdenes, señora	X	
24/06/11	NACIÓN	Cristina, cuatro años y el abismo	X	

							(figurado).
22/06/11	CLARÍN	Los nervios políticos, entre River-Belgrano y los vice K	x	x			Localización espacial (figurado). Localización espacial (figurado).
22/06/11	CLARÍN	Cristina será la tercera en hacer el intento	x	x			Asunto.
22/06/11	CLARÍN	El anuncio, en el salón donde veló los restos de Kirchner	x	x			Localización espacial.
22/06/11	CLARÍN	El enigma del vice: ¿sólo un leal o alguien que, además, aporte votos?	x	x			Manera/ manera.
22/06/11	CLARÍN	La presidenta confirmó que irá por la reelección					Alcance.
22/06/11	CLARÍN	Los oficialistas celebraron via twitter	x		x		Localización espacial.
22/06/11	NACIÓN	Para Moyano el anuncio tuvo sabor agri dulce	x				Beneficiario.
22/06/11	NACIÓN	Casi ningún empresario se sorprendió por la noticia	x				Causa.
22/06/11	NACIÓN	Ahora queda por develar el misterio del vicepresidente	x			x	Localización temporal. Alcance.
22/06/11	NACIÓN	El acto, en un lugar simbólico y con marcado malhumor de Scioli	x				Localización espacial. Manera.
22/06/11	NACIÓN	La Presidenta anunció por cadena nacional que irá por la reelección	x				Manera (medio). Alcance.
22/06/11	NACIÓN	La imagen de Cristina, en su mejor momento	x				Manera.
22/06/11	NACIÓN	Cristina Kirchner mantiene el misterio sobre su vice	x				Asunto.
22/06/11	P12	Ahora sí, háganse los rulos	x			x	Localización temporal. Manera.
22/06/11	P 12	Macri: "Doce años es mucho"				x	Manera.

22/06/11	T.A	Después del anuncio, la expectativa se concentra en quién será el vice	x	x	x	Localización temporal.
22/06/11	T.A	Cristina confirmó su candidatura <i>para competir por la reelección</i>	x	x	x	Propósito. Alcance.
23/06/11	NACIÓN	A sus órdenes	x		x	Manera.
24/06/11	CLARÍN	El núcleo duro K le impuso vice a Scioli: Mariootto será su compañero en <i>la Provincia</i>	x	x	x	Localización espacial.
24/06/11	CLARÍN	Cristina daría a conocer <i>mañana</i> quién será su compañero de fórmula	x	x	x	Localización temporal.
24/06/11	P12	<i>En Gobierno</i> están de corte y confección	x		x	Localización espacial (figurado). Manera.
24/06/11	P12	CFK anunciaría <i>mañana en Olivos</i> quién será su compañero de fórmula	x	x	x	Localización temporal. Localización espacial.
25/06/11	CLARÍN	El Gobierno convocó a un gran acto. A Abal Medina <i>anoche ya</i> lo felicitaban en <i>Twitter</i> .	x	x	x	Localización temporal. Localización temporal. Localización espacial.
25/06/11	CLARÍN	Cristina eligió a Boudou <i>como su compañero de fórmula</i>	x	x	x	Asunto.
25/06/11	P12	Amado Boudou acompañará a Cristina en <i>la fórmula presidencial</i>	x	x	x	Localización espacial (figurado).
26/06/11	CLARÍN	Cristina eligió a Boudou <i>como su vice</i> y relegó al peronismo	x	x	x	Asunto.
26/06/11	NACIÓN	La Presidenta eligió a Boudou <i>como un premio "a la lealtad"</i>	x	x	x	Asunto.
26/06/11	NACIÓN	"Necesito a mi lado un hombre que no tenga miedo", dijo Cristina <i>sobre la postulación de Boudou</i>	x	x	x	Asunto.

En relación con la posición y construcción del adjunto, predominan aquellos en posición no temática, especialmente pospuesto al verbo, como es lo canónico en los circunstanciales. Con respecto a la construcción, es marcada la presencia del adjunto con estructura SP y, en segundo lugar, con adverbios, con tres ocurrencias de *ahora* en posición temática. También respecto de la construcción, la mayoría de los adjuntos dependen del verbo de la oración principal, aunque hay registros en los que el adjunto depende de un verbo presente en una oración completiva.

Respecto de las funciones semánticas desempeñadas, considerando procesos y participantes de los eventos, predominan los circunstanciales con especificación ‘temporal’, como por ejemplo:

Cristina daría a conocer mañana quién será su compañero de fórmula.

Ahora sí, háganse los rulos.

También he registrado aquellos con rasgo ‘espacial’, tanto estricto como figurado; algunos ejemplos ilustrativos son:

El acto, en un lugar simbólico y con marcado malhumor de Scioli.

Los nervios políticos, entre River-Belgrano y los vice K.

Muy relevantes son también los adjuntos con significado de asunto y manera, por ejemplo:

La Presidenta eligió a Boudou como un premio "a la lealtad".

La imagen de Cristina, en su mejor momento.

Interesante es el contenido atribuido a construcciones con rasgo de ‘alcance’ y ‘beneficiario’, que son participantes inherentes en verbos de proceso material; es decir, exigidos sintácticamente pero en el contexto verbal en el que aparecen, no están regidos, cubren esos roles y son semánticamente relevantes, como se visualiza en los siguientes ejemplos:

Cristina confirmó su candidatura para competir por la reelección.

Ahora queda por develar el misterio del vicepresidente.

Además, es posible subrayar la presencia de construcciones con valor de ‘manera’ en general.

En síntesis, examinando las regularidades halladas, observo que los adjuntos cumplen las siguientes funciones:

Función designativa: especifican el evento y aportan datos contextuales, como es el caso de los adjuntos de localización temporal espacial, asunto y causa. Un subgrupo lo constituyen los no exigidos sintácticamente pero que expresan contenidos correspondientes a los roles inherentes, como el caso de alcance y beneficiario.

Función enunciativa: también se refiere al evento, modalizándolo. En general ocupan posición temática y semánticamente se destacan los de manera. También he registrado adjuntos con valor temporal pero la referencia no es el tiempo del evento sino el de la enunciación, como por ejemplo: *Ahora sí, háganse los rulos*.

Respecto de los adjuntos en posición temática, como elemento marcado, en ellos se privilegia la función designativa de localización espacial (*análisis financieros*), temporal (*Después del anuncio*), beneficiario (*para Moyano*). También se registra modalidad enunciativa con expresión de tiempo (*ahora*), manera (*a sus órdenes*).

Retomando las delimitaciones de Di Tullio y Lyons en las obras citadas, distingo entonces que los adjuntos designativos modifican al SV y que algunas construcciones no exigidas asumen roles semánticos relevantes, como alcance, manera y beneficiario. En el corpus, los adjuntos enunciativos son inserciones del enunciador respecto del enunciado y son extraoracionales⁶⁵, con relevancia semántico-discursiva. Así, los designativos son no complementos y los enunciativos son periféricos, la mayoría de ellos en posición temática, lo que daría cuenta de su carácter extraoracional. La misma denominación de periféricos expresa que son secundarios desde el punto de vista sintáctico. No obstante, señalan el énfasis puesto en la modalización o en alguna especificación designativa, como lo indica su posición temática.

Conclusiones

⁶⁵ No he registrado ejemplos de los tipos C.1 y C.2 antes descriptos.

El fenómeno estudiado es relevante por su significado funcional o temático, por su ubicación y posición en la frase, lo que da lugar a una valoración de relevancia discursiva al dar cuenta del lenguaje como sistema de opciones por la información o contenido suministrado, el esquema y la posición.

Lenguaje es, desde el Funcionalismo, un sistema de posibilidades. Si la forma es producto de una elección inconsciente marcada por la ideología, la selección realizada contribuye a su materialidad y emergencia.

Técnicamente los adjuntos serían términos no exigidos –no marcados según Matthiessen (1992,1995. Relacionando este principio con el rasgo de condensación lingüística de titulares, tal transgresión puede procurar un efecto que lo constituya en una marca formal discursivamente relevante. Los titulares con adjuntos, algunos de ellos en posición temática -al comienzo de la oración como elemento marcado-, es relevante para la interpretación del evento y de la posición sustentada por el titular, de acuerdo con las dos funciones de estos adjuntos: designativa y enunciativa y, en general, como 'instrucciones interpretativas'.

Ha sido habitual en diferentes enfoques no distinguir jerarquía en los sintagmas o atribuirles al adverbio o al sintagma preposicional el rasgo de no exigido o de carecer de exigencia sintáctica. Este rasgo puede ser reinterpretado en términos de flexibilidad –sintáctica y de construcción –con sintagma sustantivo, sintagma preposicional, adverbio-, con movilidad posicional. Se trataría de una categoría lábil, intermedia y reconocible semánticamente. Precisamente las características de flexibilidad en la construcción, su no obligatoriedad y posición, pueden transformarlos en ‘recursos discursivos’ al aportar información referida al evento –designativos- y para incluir evaluaciones –enunciativos-, propiedades de flexibilidad que permiten una mayor libertad de inserción para indicar el contexto del evento y la posición sustentada por el enunciador. En síntesis, puedo postular que a menor exigencia sintáctica y semántica, mayor incidencia discursiva y mayor peso del significado en contexto: se trataría de una asimetría sintaxis-semántica-pragmática-discurso, hecho que debería considerarse al enseñar gramática y lengua en general.

Así, sintaxis y semántica son contextualizadas en los discursos: un enunciado no sólo se refiere a un evento con esquemas formales condicionados por el significado, sino que el evento es descrito desde una posición u opinión: importa el modo de percepción

del evento y sus participantes, lo que es posible, entre otros procedimientos, a través de la inserción de adjuntos.

Por último, la descripción realizada también resulta operativa en función de caracterizar estrategias discursivas presentes en los distintos medios: más allá de la regularidad en el empleo de los adjuntos, Clarín es el medio que mayor espacio asigna a la temática de la candidatura y con fuerte presencia de adjuntos, con función designativa y enunciativa. En los restantes, también predominan los adjuntos, a pesar de que sobresalen Clarín y Nación por la variedad posicional y funcional del adjunto. Si es común, además, considerar que los medios de comunicación son los garantes de objetividad y de transmisión de información ‘verdadera’, la reflexión de estas ‘formas’ marcadas puede resultar de interés para todo usuario del lenguaje en general y para estudiantes en particular.

7.6) EXTENSIONES DE LA NOCIÓN DE SUJETO Y SU TRANSFERENCIA A LA ENSEÑANZA

Pautas generales

1. Contenido: diferentes valores de sujeto.
2. Objetivo
 - i. Considerar nociones centrales en el trabajo como son el sujeto y la perspectiva sintáctica, semántica, temática y discursiva.
3. Cuerpo teórico
 - i. Tipos de sujeto: Halliday-Matthiessen, 2004; Nueva Gramática de la Real Academia Española, 2009.
 - ii. Funciones sintácticas: Kovacci, 1977; Hjelmslev, 1971, 1976.
 - iii. Funciones y papeles temáticos: Fernández Lagunilla y Anula Rebollo, 1995
 - iv. Tema: Halliday-Matthiessen, 2004.
 - v. Roles discursivos: Greimas, 1982; Bremond, 1973.
4. Corpus:

El corpus está constituido por titulares periodísticos de ediciones impresas de *Ámbito Financiero*, *Tiempo Argentino*, *La Nación*, *Clarín* y *Página 12*, correspondientes a la edición del 21/08, día posterior al anuncio del gobierno de la caducidad de la licencia de Fibertel, que es propiedad del grupo Clarín.
5. Fases:
 - i. Fase preparatoria: actividades descubrimiento y organización: exploración y selección temática; normalización y conformación del corpus; revisión de conceptos.
 - ii. Fase de desarrollo: Actividades de descubrimiento y organización.
 - iii. Fase de integración: Actividades de integración.
6. Procedimientos:

- i. Operaciones intelectuales de descubrimiento y conformación del corpus, observación, identificación, análisis, comparación, contrastes, generalización y síntesis.
- ii. Operaciones de manipulación: división, segmentación, sustitución.
- iii. Interpretación de los fragmentos.

7. Actividades:

- i. Exploración y selección temática.
- ii. Normalización y conformación del corpus.
- iii. Revisión de conceptos gramaticales en el corpus.
- iv. Identificación del sujeto sintáctico o gramatical.
- v. Identificación del sujeto semántico.
- vi. Identificación del sujeto temático.
- vii. Identificación de roles discursivos.
- viii. Incidencia discursiva y papel en la comprensión de textos.

8. Metalenguaje:

Revisión de términos:

- i. Sujeto.
- ii. Complementos.
- iii. Sintagma sustantivo.

Incorporación de términos:

- i. Sujeto psicológico, gramatical y lógico.
- ii. Participantes de procesos (agente o actor).
- iii. Posición (en la oración).

iv. Roles discursivos.

Introducción

En este trabajo examino los alcances y proyecciones de la noción de sujeto en prácticas discursivas, al suponer que permite vincular información sintáctica, semántica y discursiva, tarea sostenida en la delimitación de gramática de Halliday (2004). El corpus está constituido por fragmentos (Jäger 2003) de discursos periodísticos. Un aspecto central de la propuesta tiene que ver con la visión de la información gramatical en conceptos, términos y categorizaciones que pueden nutrir prácticas discursivas concretas. Las teorías gramaticales tienen, cada una de ellas de ellas, intereses –supuestos- diferentes, por lo que no es adecuado ‘aplicar’ la teoría tal cual. Sin embargo, algunas nociones son válidas para la consideración del lenguaje en su empleo, por lo que es necesario seleccionar algunos de sus aportes. Por otro lado, las teorías discursivo-textuales toman algunos fenómenos gramaticales –cohesión, anáfora, coherencia y otros-, pero no remiten al aspecto gramatical en sentido amplio que implican. Además, al formularlos como propiedades de los discursos, los plantean como existentes, conocidos y manejados.

Respecto de la gramática, asumo la posición de Halliday-Matthiessen (2004) respecto de su papel en una teoría del lenguaje en general, en el análisis de los textos y en la enseñanza en particular.

Por otra parte, es necesario operar con criterios de selección de unidades para no caer en taxonomías escasamente significativas para los usuarios del lenguaje o en categorizaciones que pertenecen al campo de la Lingüística Teórica. Aunque categorizaciones y taxonomías son necesarias para la constitución de la Lingüística en su estatuto de ciencia, el ámbito de este trabajo es diferente porque me posiciono en el lugar en donde, aceptados algunos supuestos de la Lingüística teórica y empírica, son reanalizados y considerados en su empleo concreto. Es decir, en tal sentido, me ubico en una Lingüística aplicada a la enseñanza que, si bien necesariamente debe basarse en los aportes de la ciencia Lingüística, necesita reformularlos y revisarlos en función de otros objetivos.

Otro aspecto que resulta central es el corpus de trabajo. En ese sentido, creo fundamental reflexionar acerca de la ‘significatividad’ del material, como así también su extensión y complejidad. Especialmente es recomendable emplear discursos periodísticos breves a fin de poder examinar en profundidad fenómenos gramaticales. Además y como una toma de posición, el género periodístico, titulares por ejemplo, primero ponen en contacto a los estudiantes con información de actualidad; en tal sentido, permitirían un proceso de ‘contextualización’ de los estudiantes. Por otro lado, analizar el discurso de la prensa escrita es ya una intervención política que busca develar lo que el discurso periodístico ha naturalizado. En tal sentido, cito a Wodak y Meyer, quienes sostienen que “... resulta fundamental estudiar los dispositivos de la gramática sistemática que tienen la función de establecer, manipular y naturalizar las jerarquías sociales”. (Wodak y Meyer, 2003, 23).

Cuerpo teórico

Considero seguidamente las nociones centrales en el trabajo como son el sujeto y la perspectiva sintáctica, semántica, temática y discursiva.

Halliday (2004) se ocupa de diferenciar un concepto básico de la gramática occidental como es el de Sujeto, noción que incluye tres aspectos que expresan diferentes conceptos:

- 1) Aquello de lo que trata el mensaje.
- 2) Aquello sobre lo que se predica.
- 3) El que realiza la acción.

Desde el siglo XIX se han distinguido:

- El sujeto psicológico, equivalente a 1)
- Sujeto gramatical, equivalente a 2).
- Sujeto lógico: equivalente a 3).

Por ejemplo, en *El abuelo regaló a mi hijo esta bicicleta para el cumpleaños*

S. 1, 2, y 3

Para su cumpleaños, esta bicicleta fue regalada por el abuelo a mi hijo

S 1

S 2

S 3

Halliday distingue entonces:

- Sujeto psicológico: tema.
- Sujeto gramatical: sujeto.
- Sujeto lógico: actor

Estas formas, con incidencia discursiva, exigen que sea planteada una modalidad trabajo en el aula. En las prácticas áulicas suele tomarse una de ellas; cuando se ven varias, se toman de manera aislada, con escasas correlaciones recíprocas; también puede darse el caso de que se superpongan. Admitiendo ya la relevancia de ella en prácticas de comprensión, agregaré también lo referido a roles discursivos.

Por su parte, la Nueva Gramática de la Real Academia Española (2009:2527) expresa que el sujeto puede designar un concepto semántico cuando se opone a Predicado. También implica un concepto sintáctico que se opone a otro que puede incidir en el verbo (objeto o complemento directo; objeto o complemento indirecto).

S El maestro explicaba la lección a alumnos P (Sujeto semántico).

S El maestro explicaba (Sujeto sintáctico).

Delimitación sintáctica

El estrato (Lamb, citado por Kovacci 1977) o nivel sintáctico se ocupa de las reglas de combinación de palabras como unidades significativas (lexemas), formadas por uno o más morfemas. En el examen de las combinaciones ingresa la noción de funciones sintácticas (Hjelmslev 1971, 1976) -sujeto, o.d.- que se definen por determinadas relaciones que palabras o lexemas contraen en el sintagma. En sintaxis, las palabras interesan como clases funcionales; es decir, para cumplir ciertas funciones- y entre estas clases de palabras están sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio. Tales relaciones se ratifican por los vínculos

entre ciertos morfemas -gramaticales: género y número-, a los que se aplican reglas de concordancia.

La Gramática Tradicional considera sujeto a la persona o cosa de la que se dice algo. La oración se define como la expresión verbal de un juicio. En lógica se entiende por juicio el acto del entendimiento mediante el cual afirmamos o negamos, es decir, predicamos una cosa de otra. El ser del que se afirma algo es el sujeto y lo afirmado, el predicado.

La Gramática Estructural opera por el principio de inmanencia (Hjelmslev, 1971) que expresa que la naturaleza de un elemento debe ser establecida en el propio funcionamiento de la lengua. La relación que se establece entre S/P es de Interdependencia (Hjelmslev: 1976); es decir, aquella relación que afecta a dos elementos de un texto que tienen el carácter de constante y no se da si no aparecen los dos elementos. Es decir, el sujeto es la categoría funcional deducida de su relación con el predicado.

La Gramática Generativa incorpora la noción de Especificador de Inflexión para el sintagma Sustantivo que está en concordancia con el verbo, dentro la subteoría de X'' que es armazón sintáctico del modelo de Gramática Universal. Por otra parte, incluye la información semántica de ese sintagma nominal o sustantivo en la subteoría temática.

Delimitación léxico-semántica- funciones y papeles temáticos

Como he dicho, las funciones son las relaciones que los sintagmas establecen entre sí en una oración: funciones de sujeto (S) y objeto directo (o.d.), de objeto indirecto (o.i.), objeto de interés (o.int.), objeto de preposición (o.p.), predicado (Pred.), predicado nominal, predicado adjetival, complemento circunstancial o preposicional, etc.

Las funciones gramaticales de los elementos de una oración son relevantes para el significado de la oración porque determinan en parte el significado temático (Fernández Lagunilla y Anula Rebollo 1995). Desde la Gramática Generativa, el significado temático de una oración es el conjunto de interpretaciones “actanciales” (las de los elementos que participan en la realización del evento, acción o situación expresada por el verbo) que se asignan a los elementos sustantivos, es decir, a los sintagmas sustantivos de la oración.

Cada sintagma sustantivo recibe, además de una función gramatical, un papel temático. Los papeles temáticos que se asignan a los sintagmas sustantivos se constituyen en una parte importante del significado de las oraciones. Los papeles temáticos más importantes son los siguientes:

a. Agente. El agente es el papel temático que se asigna al sintagma sustantivo – activa- o al sintagma preposicional –pasiva- que realiza la acción expresada por un verbo de acción.

b. Experienciador o Experimentante. Es el papel temático que se asigna a un sintagma sustantivo sujeto que se refiere a alguien (o algo) que sufre algo, a quien le pasa algo.

c. Paciente o tema (o Paciente-tema). El papel temático de Paciente-tema se asigna al sintagma sustantivo afectado por la acción expresada por el verbo. La función de Paciente-tema se asigna a todo objeto directo de activa o sujeto de pasiva y no solamente a los que son animados.

d. Receptor: Es el sintagma preposicional (objeto indirecto) o el sintagma sustantivo (sujeto) que “recibe” algo.

e. Beneficiario: Este papel temático se asigna al sintagma preposicional objeto de interés con el que se expresa en beneficio de quien se hace la acción expresada por el verbo.

f. Perjudicado. Este es el papel temático que se asigna al sintagma preposicional objeto de interés con el que se expresa en detrimento de quién o contra la voluntad de quien se hace la acción expresada por el verbo.

g. Papeles temáticos de los complementos circunstanciales. Los siguientes son algunos de los papeles temáticos de los otros complementos circunstanciales: medio, modo, causa, fin, compañía, ausencia, tiempo, lugar. Estos papeles temáticos se asignan a los sintagmas preposicionales tomando en cuenta el tipo de preposición, de verbo y de sintagma nominal regido por la preposición.

Como se deduce de la clasificación anterior, no hay una correspondencia unívoca entre papeles temáticos y funciones gramaticales, sobre todo en lo que a sujeto se refiere. El

sujeto de una oración puede tener distintos papeles temáticos dependiendo de la estructura de la oración y del tipo de verbo. También podrían distinguirse varios tipos de agentes según rasgos como animado o inanimado, directo o indirecto, etc.

Delimitación temática

Los conceptos de tema y rema se aplicaron inicialmente a la descripción de enunciados formados por oraciones simples. Se trata de analizar desde otra perspectiva la estructura de las oraciones simples cuando se convierten en enunciados de habla, partiendo del presupuesto de que la articulación sintáctica de la oración como sujeto y predicado, entendidos ambos desde el punto de vista gramatical, no da cuenta de la articulación actual realizada en el acto del habla (Halliday-Matthiessen, 2004).

Esta temática fue desarrollada dentro de los modelos oracionales y la Lingüística Textual también ha adoptado esta distinción como valiosa. Tema es aquello que contiene la información ya conocida o presupuesta, es decir, la base del enunciado cuya representación semántica ya ha sido propuesta, implicada o presupuesta; lo que ha sido presentado en el mismo texto o lo que se supone como conocido por el oyente. Rema hace alusión a información novedosa, es decir, a lo que aporta de nuevo el texto. La Gramática del Texto denomina al sujeto psicológico tema o tópico de la frase o enunciado. El predicado psicológico es el rema o comentario. Tematización es la operación lingüística que consiste en convertir un elemento del enunciado en tema. Los recursos tematizadores son múltiples. En español, en un enunciado simple, es decir, que consta de una sola frase, el orden de los elementos indica en principio cuál es el tema: la tematización se realiza, por tanto, anteponiendo simplemente el elemento elegido. Además del orden, existen giros sintácticos específicos de tematización enfática: *en cuanto a, en lo que respecta a, sobre...*
En cuanto a mí, no pienso ir.

Delimitación desde los roles discursivos

Otro aspecto constitutivo de la propuesta metodológica tiene que ver con los roles discursivos, aspecto considerado para el análisis en la medida en que el corpus abarca el relato de sucesos y la configuración y relaciones que mantienen los actores del relato

pueden ser orientativos de la posición asumida por el medio; es decir, lo que he llamado incidencia discursiva.

En los textos (narrativos) se hacen presentes variadas funciones narrativas llamadas personajes, diversidad que ha sido sintetizada por medio del concepto de actante o agente, llamado así por ser la entidad, personal o impersonal que realiza acciones. Cada participante o actante sería el agente de acciones que le son propias dentro de una secuencia. Tal delimitación proviene de la Gramática de Casos de Fillmore, en confluencia con la Semiótica elaborada por Greimas (1982).

Un actante es una clase de actores, que coinciden en el objeto buscado o la intencionalidad. Los actantes pueden organizarse en tres grupos:

- Sujeto / Objeto - Dador / Receptor - Ayudante / Oponente

El actante sujeto se caracteriza por buscar algo, un objeto. El actante objeto puede ser un estado, una situación social, material o una persona. El dador es una instancia que apoya al sujeto, que puede representar la sociedad, el destino. El receptor es el destinatario del apoyo y generalmente coincide con el sujeto principal del relato. Sujeto y Dador suelen ser más activos que Objeto y Receptor o Destinador. Las categorías Sujeto/objeto, dador/receptor se relacionan por la búsqueda de objeto, fuerza que desencadena el relato. En esta relación se agregan Ayudantes y Oponentes: el Sujeto encuentra resistencia, oposición y recibe ayuda de algo o alguien. El Oponente es el antagonista que busca conseguir el mismo objeto. La victoria de uno implica siempre la derrota de otro. Ayudantes y Oponentes pueden ser hechos, circunstancias y personas.

Por su parte, Bremond (1973) precisa categorías como:

Agente / Paciente que pueden ser estructurados en una lista de roles narrativos.

En cuanto a la categoría Agente, pueden distinguirse:

Agente influyente, mejorador, degradador, protector, frustrador.

A su vez, en la categoría agente influyente pueden diferenciarse:

Informador Disimulador Seductor Intimidador Obligador.

Respecto del paciente, se reconocen otras delimitaciones como:

Paciente influido Paciente beneficiario Víctima.

El análisis de procesos narrativos permite distinguir muchos procesos correlativos ya que el “rol” existe en el relato. Ahora bien, estas son categorías abstractas, cuya develación supone un análisis de la superficie textual, especialmente en lo atinente a *tipos de acciones, sus agentes y objetos; la naturaleza reflexiva y no reflexiva de la acción; el iniciador de la acción, sus beneficiarios y la naturaleza de las entidades que la concretan – humano, animal, abstracto, institucional, etc.-*. Acceder a estas informaciones supone haber develado anteriormente las distintas nociones implicadas en la denominación de sujeto.

Análisis ilustrativo

En el estudio hago confluir las distintas nociones de sujeto en corpus de prensa, como una propuesta de trabajo en el aula que sintéticamente contempla:

- i. Identificación del sujeto sintáctico o gramatical.
- ii. Identificación del sujeto semántico.
- iii. Identificación del sujeto temático.
- iv. Identificación de roles discursivos.
- v. Incidencia discursiva y papel en la comprensión de textos.

El corpus está constituido por titulares periodísticos de ediciones impresas de *Ámbito Financiero*, *Tiempo Argentino*, *La Nación*, *Clarín* y *Página 12*, correspondientes a la edición del 21/08, día posterior al anuncio del gobierno de la caducidad de la licencia de Fibertel, que es propiedad del grupo Clarín. Es decir, se da la particular situación en la que el propio medio debe ‘informar’ acerca de un evento del que no sólo forma parte, sino en el que se ven afectados sus intereses.

En cuanto al criterio de selección de los titulares, son los siguientes:

- Correspondencia de fecha y eje temático.

- Texto donde el enunciador sea el periodista y no haya reproducción o mención de fuentes, tanto directas como indirectas.

Como la noción de sujeto abarca más que la perspectiva sintáctica, no distingo construcciones bimembres o unimembres.

Medio	Titular/Descripción
ÁMBITO FIN.	El Gobierno negó que beneficie a telefónicas con la caducidad de la licencia de Fibertel
Sintáctico	Sintagma sustantivo en concordancia
Semántico	Agente
Temático	El gobierno. El hecho de que ocupe el primer lugar indica la perspectiva acerca de la decisión.
Discursivo	Agente influyente informador que niega acción negativa.
T. ARGENT.	El traspaso de Fibertel a otra firma tendrá costo cero para los usuarios
Sintáctico	Sintagma sustantivo en concordancia
Semántico	Tema. En la frase aparece el receptor beneficiario.
Temático	Sintagma sustantivo, producto de una nominalización deverbal con valor de efecto, con omisión de agente y como resultado.
Discursivo	El agente está implícito (el que traspasa) que es agente mejorador en correlación con el beneficiario.
LA NACIÓN	La huella indeleble de los Kirchner
Sintáctico	No lexicalizado. En el marco del Estructuralismo, se trata de oración unimembre.
Semántico	No informa sobre el evento sino sobre un estado, que es el resultado del evento. Una interpretación eventiva podría ser de “los Kirchner dejan una huella indeleble...” en donde se destaca el agente y el tema.
Temático	Huella indeleble con valor disfórico.
Discursivo	El estado final (huella) es resultado de una agente influyente que ingresa en la categoría de ‘obligador’.
CLARÍN	Cablevisión rechaza los argumentos del Gobierno en contra de Fibertel
Sintáctico	Sintagma sustantivo en concordancia.
Semántico	Agente –inanimado e institucional- que ejecuta un acto de habla disfórico.
Temático	Punto de vista de la institución afectada.
Discursivo	Agente influyente informador que refuta.
PÁGINA 12	La oposición promete una ley por Fibertel
Sintáctico	Sintagma sustantivo en concordancia.
Semántico	Agente de acción prospectiva. Es un agente colectivo, institucional y animado.
Temático	El punto de vista es el del campo político, acotado a la oposición.
Discursivo	El agente, en concordancia con el verbo, se transforma en agente mejorador o protector de (los intereses) de Fibertel.

El reconocimiento sintáctico es el más básico y mecánico; sin embargo, es el punto de partida para las otras descripciones. Interesante resulta el análisis del titular “La huella indeleble de los Kirchner”, en donde la oración sin verbo no se ocupa de un evento, no relata un evento, sino que plantea un estado, el resultado del evento, con lo que el titular da una visión u opinión del periodista o medio.

La información semántica habilita a distinguir agentes, temas, receptores. La mayoría de los agentes son colectivos e institucionales, animados e inanimados. Los agentes realizan acciones de habla derivadas del evento que desencadena las posiciones: las consecuencias de la decisión gubernamental, que da lugar a negativas, rechazos y promesas. También es relevante la presencia de un sujeto con rol temático de tema, ‘traspaso’, como una nominalización deverbal.

La determinación del tema oracional resulta pertinente ya que indica el punto de vista desde el que se relata el evento: de este modo, en Clarín, el punto de vista es el de cablevisión; en Página 12, la crítica a la oposición, etc.

Por último, el examen de los roles discursivos son adecuados y significativos a nivel de la comprensión textual porque permite examinar la caracterización de agentes y pacientes, como así también recuperar la información semántica y temática.

Conclusiones

Esta propuesta áulica está bastante simplificada pero tiene como fin ilustrar cómo la noción de sujeto sintáctico aislada no puede dar cuenta en sí y por sí de cuestiones o cualidades discursivas. No obstante, es el pilar de otras indagaciones que pueden conducir la comprensión de textos. Así, determinado el sujeto sintáctico, es posible acceder a la información significativa o léxica. Por el examen del sujeto temático o tema, es factible develar cuáles son las prioridades, las jerarquías temáticas fijadas, puesto que el orden de los elementos nunca es indistinto, teniendo en cuenta que la gramática es un recurso – sistema de opciones-, que está contenida dentro del lenguaje, el que, a su vez, también es considerado como ‘recurso’:

... para construir y mantener nuestras relaciones interpersonales y del orden social que hay detrás de ellos, y al hacerlo hemos de interpretar y representar el mundo para sí y para nosotros mismos [...] y una herramienta para representar el conocimiento o [...] para construir el significado.” (Halliday- Matthiessen, 1997: 1).

En ese contexto, determinar agentes y pacientes, sus roles y peculiaridades orienta a poder determinar la valoración eufórica o disfórica de los eventos. Con todo ello, estoy adhiriendo a Wodack, quien expresa que “... *los dispositivos de la gramática sistemática*

[...] tienen la función de establecer, manipular y naturalizar las jerarquías sociales.”
(Wodack, 2003: 19).

Por otra parte, sostengo que las clases de lengua no pueden reducirse a actividades de comprensión de texto disociadas del aspecto gramatical; o a actividades de reconocimiento de estructuras, disociadas de las prácticas discursivas. Es decir, si el análisis gramatical aislado no conduce al sentido, tampoco resulta posible acceder al sentido sin contemplar las unidades mínimas. Sintéticamente, estoy proponiendo una modalidad de trabajo que en la práctica áulica no opere con una sola noción sino que interrelacione todos los aspectos. Los primeros cursos de Lengua deben estar destinados a que los estudiantes incorporen algún andamiaje conceptual y metodológico referido a qué y cómo son las estructuras lingüísticas. Ese será el punto de partida para otras tareas en donde se articulen, sistemática y orgánicamente temas centrales, seleccionados por el criterio de significatividad; es decir, sean capaces de acceder al sentido de las formas lingüísticas.

Así, he procurado colaborar con la tarea docente en el sentido de vincular contenidos gramaticales y texto-discursivos a fin de contribuir a la competencia lingüística de estudiantes de Ciclo Básico de la Educación Secundaria, al sostener que la gramática es una de las herramientas de construcción de significados y, por su carácter de recurso, su consideración abre las puertas para la reflexión del lenguaje en uso. En este marco, las teorías gramaticales no pueden ser calcadas ni seleccionadas arbitrariamente sino que resulta pertinente el diseño de una Gramática Significativa como Herramienta que, al tiempo que contemple los componentes descriptivos de las teorías gramaticales, los articule en prácticas discursivas concretas, a fin de propiciar una relación bidireccional entre gramática y discurso. Al sostener que desde la asignatura Lengua el para qué de la enseñanza es mejorar las competencias de los estudiantes respecto de la comprensión y producción de textos, la meta primordial de la educación en general será promover el pensamiento crítico en los estudiantes. De este modo, la tarea docente será orientar y conducir instancias de reflexión a través de la consideración, entre otras, de las formas lingüísticas.

7.7) LA NOCIÓN PERSPECTIVA: CATEGORÍA METODOLÓGICA EN LA INTERFAZ GRAMÁTICA-DISCURSO

Pautas generales

1. Contenidos: Elaboración de la categoría analítica de perspectiva y su incidencia en la determinación de la postura discursiva.
2. Objetivos:
 - i. Considerar la interacción entre conceptos gramaticales.
 - ii. Analizar los componentes que integran tal categoría.
 - iii. Transferir la categoría a corpus periodístico.
 - iv. Evaluar la pertinencia de la categoría analítica perspectiva a fin de determinar la postura discursiva.
3. Cuerpo teórico
 - i. Sujeto y otras nociones sintácticas: Halliday-Matthiessen, 2004; Kovacci, 1977; Fernández Lagunilla y Anula Rebollo, 1995.
 - ii. Papeles temáticos: Fernández Lagunilla y Anula Rebollo, 1995.
 - iii. Tema/rema: Halliday-Matthiessen, 2004.
 - iv. Roles discursivos: Bremond, 1973.
 - v. Subjetivemas: Kerbrat-Orecchioni, 1986.
 - vi. Hilos discursivos: Jäger, 2003.

4. Corpus

Corpus 1: Tres titulares correspondientes al día posterior a la derrota de la Selección Argentina en octavos de final del Campeonato Mundial de Fútbol. Los fragmentos seleccionados fueron extraídos de ediciones digitales del 04/07/2010, de Clarín, Página 12 y La Nación.

Corpus 2: Cinco titulares periodísticos de ediciones impresas de *Ámbito Financiero*, *Tiempo Argentino*, *La Nación*, *Clarín* y *Página 12*, correspondientes a la edición del 21/08,

día posterior al anuncio del gobierno nacional de la caducidad de la licencia de Fibertel, que es propiedad del grupo Clarín.

5. Fases:

- i. Fase preparatoria: actividades descubrimiento y organización: exploración y selección temática; normalización y conformación del corpus; revisión de conceptos.
- ii. Fase de desarrollo: Actividades de descubrimiento y organización.
- iii. Fase de integración: Actividades de integración.

6. Procedimientos:

- i. Operaciones intelectuales de descubrimiento y conformación del corpus, observación, identificación, análisis, comparación, contrastes, generalización y síntesis.
- ii. Operaciones de manipulación: división, segmentación, sustitución.
- iii. Interpretación de los fragmentos.

7. Actividades

- i. Exploración y selección temática.
- ii. Normalización y conformación del corpus.
- iii. Revisión de conceptos gramaticales en el corpus.
- iv. Identificación del sujeto sintáctico y otros complementos.
- v. Examen de papeles semánticos,
- vi. Consideración del tema oracional.
- vii. Análisis de los roles discursivos.
- viii. Relevamiento de subjetivemas.
- ix. Sustitución de subjetivemas y producción de enunciados con y sin subjetivemas.
- x. Identificación de los hilos discursivos presentes en cada material.
- xi. Integración de los diferentes componentes o conceptos considerados.
- xii. Determinación de la perspectiva y de la postura discursiva.

8. Metalenguaje:

Revisión de términos:

- i. Oración bimembre/unimembre.
- ii. Sujeto.

Incorporación de términos:

- i. Sujeto psicológico, lógico y gramatical.
- ii. Tema oracional.
- iii. o discursivos.
- iv. Subjetivemas
- v. Planos discursivos.
- vi. Hilos discursivos.
- vii. Posición.
- viii. Denominación

Introducción

En el trabajo examino la configuración de la *perspectiva* como fenómeno discursivo que atraviesa a diferentes unidades pertenecientes a distintos estratos gramaticales como morfológico, sintáctico, léxico-semántico y discursivo, todos interrelacionados, de modo tal que la articulación entre ellos contribuye a la delimitación de la postura discursivo-ideológica, examen que puede contribuir a plantear lineamientos de trabajo en prácticas de comprensión y producción textual en el ámbito de la enseñanza en Lengua. Una de las tareas consiste en la delimitación de una categoría compleja como la de perspectiva, que se halla en la intersección de diferentes conceptos gramaticales, cuya vinculación da lugar a los fenómenos que circulan y organizan los discursos. Esto es, el estudio contempla también la identificación, clasificación y caracterización de los conceptos gramaticales implícitos en la categoría de perspectiva. Por tanto, se trata de un trabajo que apunta a la elaboración de unidades y categorías teórico-metodológicas, con una ilustración consistente en transferencia empírica a un corpus periodístico. El marco teórico general del trabajo corresponde al del Análisis

Crítico del Discurso, tanto en la selección del corpus de trabajo como en categorizaciones acerca de posturas discursivas, congruente con el papel asignado a la gramática entendida, en sentido amplio, como recurso –sistema de opciones-

... para construir y mantener nuestras relaciones interpersonales y del orden social que hay detrás de ellos, y al hacerlo hemos de interpretar y representar el mundo para sí y para nosotros mismos [...] y una herramienta para representar el conocimiento o [...] para construir el significado. (Halliday-Matthiessen, 1997: 1).

Para llevar a cabo la ilustración, he seleccionado trabajar con los titulares de ocho discursos periodísticos agrupados en dos tipos de corpus: el corpus 1 (C.1) está integrado por tres titulares que tienen como referente la eliminación de la selección argentina en el Campeonato Mundial de Fútbol 2010, mientras que el Corpus 2 (C.2), que contiene cinco titulares, comparte el evento referido a la decisión del Gobierno de declarar la caducidad de la licencia de Fibertel del 21/08/2011. Así, el C. 1 hace referencia a un evento deportivo, con una hipotética menor carga ideológica. Lo contrario ocurriría en el C. 2 ya que se trata de una decisión que afecta a los propios intereses de uno de los grupos de medios que difunde tal acontecimiento.

Quiere decir que analíticamente la tarea de contrastación es doble:

- Por un lado, confronté los distintos titulares que conforman cada uno de los corpus, a fin de considerar los conceptos gramaticales.
- Por otro lado, he contrastado el C.1 y el C.2 a fin de evaluar la pertinencia de la categoría de perspectiva.

Provisoriamente defino perspectiva como una categoría analítica gramático-discursiva relacionada con el punto de vista adoptado, evidenciado en la selección léxica, sintáctica, plano discursivo y alternativas de objetividad y subjetividad. Se trata de un fenómeno gramatical que se halla en la intersección de conceptos como *sujeto sintáctico*, *papel semántico*, *papeles discursivos*, *posición temática*, *objetividad y subjetividad*, y *plano discursivo*, *posiciones*.

Cuerpo Teórico

Por razones de espacio, brevemente haré referencia a las nociones centrales en el trabajo como son sujeto desde la perspectiva sintáctica, semántica y temática, en consonancia

con los roles discursivos. Asimismo, delimito los subjetivemas y las categorías de fragmento, plano, hilo y acontecimiento y postura discursiva.

Sigo a Halliday-Matthiessen (2004) en la diferenciación del concepto de Sujeto, término que incluye tres aspectos que expresan diferentes conceptos:

- 1) Aquello de lo que trata el mensaje (sujeto psicológico) o tema.
- 2) Aquello sobre lo que se predica (sujeto gramatical) o sujeto.
- 3) El que realiza la acción (sujeto lógico). Actor

La Gramática Tradicional considera sujeto a la persona o cosa de la que se dice algo. La oración se define como la expresión verbal de un juicio. En lógica se entiende por juicio el acto del entendimiento mediante el cual afirmamos o negamos, es decir, predicamos una cosa de otra. El ser del que se afirma algo es el sujeto y lo afirmado, el predicado.

En el Estructuralismo, sujeto es un término relacional-funcional (Kovacci 1977), en donde a través de reglas de concordancia, un sustantivo concuerda con el verbo (Hjelmslev 1971, 1976); la relación que se establece entre S/P es de Interdependencia (Hjelmslev: 1976); es decir, aquella relación que afecta a dos elementos de un texto que tienen el carácter de constante y no se da si no aparecen los dos elementos. Así, el sujeto es la categoría funcional deducida de su relación con el predicado.

La Gramática Generativa, en la versión de Principios y Parámetros (Chomsky, 1988) incorpora la noción de Especificador de Inflexión para el sintagma Sustantivo que está en concordancia con el verbo, dentro la subteoría de X'' que es armazón sintáctico del modelo de Gramática Universal. En cuanto al sujeto semántico, la temática se inscribe en las funciones y papeles temáticos, que supone las relaciones que los sintagmas establecen entre sí en una oración: funciones de sujeto (S) y objeto directo (o.d.), objeto indirecto (o.i.), objeto de interés (o.int.), objeto de preposición (o.p.), predicado (Pred.), predicado nominal, predicado adjetival, complemento circunstancial o preposicional, etc. El significado semántico de una oración es el conjunto de interpretaciones 'actanciales' (las de los elementos que participan en la realización del evento, acción o situación expresada por el verbo) que se asignan a los elementos nominales (Fernández Lagunilla y Anula Rebollo 1995). El sujeto de una oración puede tener distintos papeles temáticos dependiendo de la estructura de la oración y del tipo de verbo. También podrían distinguirse varios tipos de agentes dependiendo de ciertos rasgos

como animado o inanimado, etc. Los papeles temáticos más importantes asociados con el sujeto sintáctico son Agente - papel temático asignado al sintagma nominal o sustantivo en voz activa o al sintagma preposicional en pasiva-, que realiza la acción expresada por un verbo de acción. También se delimita el papel de Experienciador que se asigna a un SS sujeto que se refiere a alguien (o algo) que sufre algo, a quien le pasa algo. Por último, el Tema se asigna al sintagma nominal o sustantivo afectado por la acción expresada por el verbo (Fernández Lagunilla, Anula Rebollo, 1995).

La delimitación temática contiene los conceptos de tema y rema para dar cuenta de la articulación actual realizada en el acto del habla (Halliday-Matthiessen, 2004). Tema es aquello que contiene lo ya conocido o presupuesto, es decir, la base del enunciado cuya representación semántica ya ha sido propuesta, implicada o presupuesta; lo que ha sido presentado en el mismo texto o lo que se supone como conocido por el oyente. Rema refiere a lo nuevo, es decir, a lo que aporta de nuevo el texto. La gramática del texto denomina al sujeto psicológico tema o tópico de la frase o enunciado. El predicado psicológico es el rema o comentario. Se denomina tematización la operación lingüística que consiste en convertir un elemento del enunciado en tema

Respecto de los roles discursivos, se trata de considerar, en los relatos, las relaciones que mantienen los actores del relato pueden ser orientativos de la posición asumida por el medio periodístico, es decir, lo que he llamado incidencia discursiva. Los textos (narrativos) presentan funciones narrativas llamadas personajes, diversidad que ha sido sintetizada por medio del concepto de actante o agente, llamado así por ser la entidad, personal o impersonal que realiza acciones, delimitación tomada de Greimas (1982). Un actante es una clase de actores, que coinciden en el objeto buscado o la intencionalidad. De la variedad de actantes interesa el sujeto, definido por buscar algo, un objeto. Bremond (1973) también consigna categorías como Agente / Paciente. En cuanto a la categoría Agente, pueden distinguirse:

Agente influyente, mejorador, degradador, protector, frustrador.

A su vez, en la categoría agente influyente pueden diferenciarse:

Informador Disimulador Seductor Intimidador Obligador.

Respecto del paciente, se reconocen otras delimitaciones como:

Paciente influido Paciente beneficiario Víctima.

El análisis de procesos narrativos permite distinguir muchos procesos correlativos ya que el “rol” existe en el relato. Ahora bien, estas son categorías abstractas, cuya develación supone un análisis de la superficie textual, especialmente en lo atinente a tipos de acciones, sus agentes y objetos; la naturaleza reflexiva y no reflexiva de la acción; el iniciador de la acción, sus beneficiarios y la naturaleza de las entidades que la concretan –humano, animal, abstracto, institucional, etc.-. Acceder a estas informaciones supone haber develado anteriormente las distintas nociones implicadas en la denominación de sujeto.

Siguiendo a Kerbrat-Orecchioni (1986), es posible distinguir palabras objetivas y subjetivas: los hechos enunciativos están constituidos por las huellas lingüísticas de la presencia del locutor en su enunciado, denominadas *subjetivemas*; fundamentalmente selecciona pronombres, tiempos verbales, informaciones espaciales y unidades léxicas como sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios. La existencia de los subjetivemas se fundamenta en que toda unidad léxica implica una interpretación del mundo; esto es, una ideología en el sentido que he asumido en este trabajo.

También siguiendo al ACD, he incorporado las nociones de hilo, plano y postura discursiva como categorías que orientan el análisis. *Hilos discursivos*, son definidos como “... *procesos discursivos temáticamente uniformes*”. (Jäger 2003; 80). *Fragmentos discursivos*: es un texto o una parte de un texto que aborda un determinado tema, que se combinan para constituir hilos discursivos (81). Los fragmentos pueden estar *enmarañados* –hacer referencia a varios hilos discursivos- o un texto puede ser temáticamente uniforme y hacer referencia a otros hilos; en ese caso, no hay enmarañamiento sino nudos discursivos o un enmarañamiento menor. En cuanto a los *Acontecimientos discursivos*, provienen de hechos fácticos. Respecto de los *Planos discursivos*, son los campos en los que funcionan los discursos, “... como *ubicaciones societales, desde las que se produce el «habla»*” (83).

Metodología

El análisis es de naturaleza teórica en virtud de que apunta a conformar la categoría analítica perspectiva como fenómeno gramatical que contiene diferentes conceptos; del mismo modo, apunto a develar la pertinencia de tal categoría en función de la interpretación de discursos, especialmente el periodístico en términos de determinar la postura discursiva. Con tal fin y en el marco de la ilustración del modo de funcionamiento de la categoría, realizo

un análisis contrastivo de titulares periodísticos correspondientes (fragmentos discursivos, Jäger, 2003) a dos grupos de temáticas según el siguiente detalle:

Corpus 1: C.1.

Tres titulares a modo de ilustración correspondientes al día posterior a la derrota de la Selección Argentina en octavos de final del Campeonato Mundial de Fútbol, sobre la base de que se constituye un evento conocido, que provoca el interés de la mayoría de alumnos y alumnas y de escasa complejidad temática. Los fragmentos considerados fueron extraídos de ediciones digitales del 04/07/2010, de Clarín, Página 12 y La Nación.

Corpus 2: C.1.

Incluye titulares periodísticos de ediciones impresas de *Ámbito Financiero*, *Tiempo Argentino*, *La Nación*, *Clarín* y *Página 12*, correspondientes a la edición del 21/08, día posterior al anuncio del gobierno nacional de la caducidad de la licencia de Fibertel, que es propiedad del grupo Clarín. Es decir, se da la particular situación en la que el propio medio debe ‘informar’ acerca de un evento del que no sólo forma parte, sino que se ven afectados sus intereses.

He seleccionado así dos temáticas que pueden confrontarse: una, referida a un evento deportivo del que puede suponerse que habrá escasa confrontación ideológica respecto de la posición sustentada por cada medio. El otro material resulta más denso ya que el propio medio está implicado en la información. De este modo, será posible dar cuenta de la relevancia de la categoría analítica de *Perspectiva*.

En cuanto a las etapas de trabajo, he contemplado la identificación del sujeto sintáctico, semántico, temático, y de los roles discursivos; también he determinado la presencia de subjetivemas y la asociación de la información obtenida con los hilos discursivos presentes en cada material.

Análisis ilustrativo

Por razones de espacio, dispongo en un cuadro la información obtenida:

Corpus 1:

Medio	Titular
CLARÍN	A la Selección se le terminó un sueño
Sintáctico	Sujeto Sintagma sustantivo en concordancia. Duplicación del o.i. por razones sintácticas.
Semántico	Estado final (terminar) de un experimentante (a la selección, le) en relación con un tema (sueño)
Temático	Beneficiario y tema.
Roles Discursivos	Paciente víctima colectivo animado sin mención del agente responsable.
Subjetividad/objetividad	Terminar un sueño: estado final negativo. De la totalidad de los afectados posibles por el evento, elige el plantel futbolístico. El encuentro deportivo está denominado metafóricamente como sueño, precisado en su finalización o resultado (terminar). Contraposición de dos lexemas con distintos valores: positivo (sueño), negativo (terminar). El estado final expresado es negativo
Posición	Destacada del o.i. –beneficiario-. Final para el Sintagma sustantivo sujeto-tema.
Hilos Discursivos	Deportivo
	Perspectiva
	Estado final de un colectivo deportivo, sin consideración de los simpatizantes.

Medio	Titular
PÁGINA 12	La ilusión se derrumbó con cuatro trompazos
Análisis Sintáctico	Sintagma sustantivo en concordancia. El verbo que sintácticamente no subcategoriza complemento. El complemento circunstancial que sintácticamente no es relevante, sí lo es comunicativamente ya que informa, a través del instrumento, los medios –razones- del derrumbe.
Semántico	Tema u objeto (ilusión) y ausencia de un agente. Agrega el instrumento del estado final (con cuatro trompazos) que circunscribe el contexto del evento. El evento también está representado metafóricamente desde su estado anterior (ilusión), como el hecho en sí (derrumbar) y el medio que dio lugar a ese estado: trompazos.
Temático	Posición canónica del sujeto-tema.
Roles Discursivos	Genérico. Estado final negativo que cancela el estado inicial del objeto ilusión. Omisión de agente responsable y

	beneficiario. Fin del Estado eufórico
Subjetividad/objetividad	Verbo derrumbar por su rasgo negativo, neutraliza el positivo de ilusión. Ratificación del carácter disfórico de la frase con la especificación de tropazos que presenta valor negativo, confirmado por el aumentativo.
Posición	Estructura canónica de sujeto en posición inicial.
Hilos Discursivos	Privado. Sólo el contexto permite inferir que se trata del evento deportivo. Perspectiva
	Cancelación de estado inicial positivo, genérico, sin consideración de agentes o beneficiarios.

Medio	Titular
LA NACIÓN	Amargo final de la fiesta mundialista
Sintáctico	No lexicalizado. En el marco del Estructuralismo, se trata de oración unimembre. El núcleo es el sustantivo final que es modificado y especificado por dos complementos. Con el primer modificador, se califica la naturaleza del evento; con el segundo, se lo delimita referencialmente.
Semántico	Construcción compleja al carecer de verbo, categoría encargada de asignar, junto a la preposición, papel temático. Sin embargo, la palabra final alude a un estado conclusivo especificado por la preposición de, que asigna papel temático de tema a fiesta mundialista. Ausencia del agente.
Temático	Destacado el adjetivo amargo referido a un estado final negativo.
Roles Discursivos	Énfasis en el resultado, delimitado por la presencia del lexema final.
Subjetividad/objetividad	Carácter negativo del estado final (amargo final) contrapuesto a una estado anterior positivo o eufórico anterior (fiesta).
Posición	Posición no canónica del adjetivo.
Hilos Discursivos	Deportivo-Social Perspectiva
	Estado final negativo que niega un estado inicial de felicidad, sin considerar agentes ni beneficiarios.

Corpus 2:

Medio	Titular
ÁMBITO FINANCIERO	El Gobierno negó que beneficie a telefónicas con la caducidad de la licencia de Fibertel

Sintáctico	Sujeto Sintagma sustantivo en concordancia
Semántico	Gobierno Agente negador, afectado Fibertel.
Temático	El gobierno. El hecho de que ocupe el primer lugar indica la perspectiva acerca de la decisión.
Roles Discursivos	Agente influyente informador que niega acción negativa.
Subjetividad/objetividad	[negar] beneficio. El agente rechaza acciones manipuladoras en la decisión; excluye que lleve a cabo procesos negativos.
Posición	Posición canónica del sujeto gramatical, del agente responsable de la acción y agente informador.
Hilos Discursivos	Político
	Perspectiva
	Rechazo de acciones negativas de Gobierno como refuerzo positivo de la decisión política

Medio	Titular
TL ARGENT.	El traspaso de Fibertel a otra firma tendrá costo cero para los usuarios
Sintáctico	Sujeto Sintagma sustantivo en concordancia
Semántico	Afectado Fibertel. Beneficiario usuarios.
Temático	Sintagma sustantivo, producto de una nominalización de verbal con valor de efecto, con omisión de agente y como resultado.
Roles Discursivos	El agente está implícito (el que traspasa) que es agente mejorador en correlación con el beneficiario.
Subjetividad/objetividad	Costo cero: decisión favorable a los usuarios-lectores en términos económicos
Posición	Se destaca el resultado de la decisión.
Hilos Discursivos	Económico
	Perspectiva
	Decisión positiva para el usuario en términos económicos

Medio	Titular
LA NACIÓN	La huella indeleble de los Kirchner
Sintáctico	Sujeto no lexicalizado. En el marco del Estructuralismo, se trata de oración unimembre.
Semántico	No informa sobre el evento sino sobre un estado, que es el resultado del evento. Una interpretación eventiva podría ser de “los Kirchner dejan una huella indeleble...” en donde se destaca el agente y el tema. Agentes del estado final: Kirchner.

Temático	Huella indeleble con valor disfórico.
Roles Discursivos	El estado final (huella) es resultado de una agente influyente que ingresa en la categoría de ‘obligador’. Se identifica a los responsables del estado final a través del nombre propio.
Subjetividad/objetividad	Huella, en asociación con el adjetivo indeleble, con valor negativo. El sustantivo huella supone reiteración de otras acciones negativas anteriores. Valor despectivo del artículo antepuesto al nombre propio del apellido.
Posición	Se destaca el aspecto negativo.
Hilos Discursivos	Político, a través de la identificación del nombre propio correspondiente a Kirchner. Perspectiva Decisión política desfavorable de dirigentes políticos
Medio	Titular
CLARÍN	Cablevisión rechaza los argumentos del Gobierno en contra de Fibertel
Sintáctico	Sujeto Sintagma sustantivo en concordancia.
Semántico	Locutor Cablevisión; agente Gobierno, afectado Fibertel.
Temático	Punto de vista de la institución afectada.
Roles Discursivos	Agente influyente informador que refuta. Agentes institucionales, empresarial y político, respectivamente
Subjetividad/objetividad	Rechazar
Posición	Se destaca el agente institucional afectado por la medida.
Hilos Discursivos	Institucional-Empresarial Perspectiva Argumentos institucionales frente a la decisión gubernamental

Medio	Titular
PÁGINA 12	La oposición promete una ley por Fibertel
Sintáctico	Sujeto Sintagma sustantivo en concordancia.
Semántico	Locutor colectivo, institucional y animado. Tema Fibertel
Temático	El punto de vista es el del campo político, acotado a la oposición.

Roles Discursivos	El agente, en concordancia con el verbo, se transforma en agente mejorador o protector de (los intereses) de Fibertel. El agente es indeterminado.
Subjetividad/objetividad	Prometer: Acción virtual de defensa de un sector político a una empresa.
Posición	Destaca el responsable de la acción.
Hilos Discursivos	Político- empresarial
Perspectiva	
Acciones políticas virtuales de un sector político en defensa de un grupo empresarial: el aspecto político en función de intereses materiales.	

En el corpus 1, los tres textos presentan coincidencias en la información sintáctica, semántica y discursiva relevante: ausencia de un agente responsable, algún experimentante en el primer texto. En los tres se formula un estado final que se contrapone a un estado anterior de felicidad a través de marcas léxicas que orientan la perspectiva adoptada. Los materiales coinciden especialmente en la perspectiva: oposición entre un estado de felicidad anterior (*sueño, fiesta, ilusión*), a una situación negativa final (*terminar, amargo, final, derrumbar*).

En cuanto al corpus 2, tres titulares, 1, 4 y 5 presentan rasgos similares en términos de estructuras bimembres, frente a 2 y 3 que son unimembres. En el caso de los tres primeros mencionados, el sujeto es institucional, colectivo e inanimado, vinculados con procesos. Por su parte, 2 y 3 carecen de verbo flexionado y presentan nombres propios referidos a la institución empresarial (T3) y a los dirigentes más importantes del partido político del Gobierno: *Kirchner* (T2).

Asimismo, todos los titulares contienen designación para los participantes del evento; T1 agente *Gobierno*, afectado *Fibertel*; T2 Afectado *Fibertel*, beneficiario *usuario*; T3 agente *Kirchner*; T4 Locutor *Cablevisión*, agente *Gobierno*, afectado *Fibertel*; T5 Locutor *oposición*, tema *Fibertel*.

Respecto de las denominaciones, la de *Fibertel* refiere al evento; la mención al Gobierno es previsible porque es la fuente u origen del evento, no así la inclusión del nombre *Kirchner* que alude a los agentes, al matrimonio político como responsables del evento, individualizados a través del nombre propio. También se destaca la designación de *Cablevisión* como la empresa responsable de *Fibertel* y no del grupo *Clarín*, a quien pertenecen las dos instituciones mencionadas en primer lugar.

El reconocimiento sintáctico es el más básico y mecánico ya que es el punto de partida para las otras descripciones por un carácter ‘relacional’ que tiene incidencia discursiva. Es decir, independientemente de que cada unidad, por reglas propias del sistema, tenga una función, ella es significativa discursivamente en la medida en que la lengua es un sistema de opciones y no un sistema absolutamente cerrado y previsible. Es decir, hay elecciones de parte de los usuarios para articular y activar determinadas relaciones que tendrán, además, una función representativa. Esto es, considerar el análisis de las funciones sintáctico-semánticas deriva en cuestiones significativas.

En los dos corpus, la mayoría de los agentes son colectivos e institucionales, animados e inanimados. Los agentes realizan acciones de habla derivadas del evento que desencadena las posiciones: las consecuencias de la decisión gubernamental, que da lugar a negativas, rechazos y promesas. También es relevante la presencia de un sujeto con rol temático de tema, ‘traspaso’, como una nominalización de verbal.

La determinación del tema oracional resulta pertinente ya que indica el punto de vista desde el que se relata el evento: así, en Clarín, el punto de vista es el de Cablevisión; en Página 12, la crítica a la oposición, etc.

Asimismo, el examen de los roles discursivos es adecuado y significativo a nivel de la comprensión textual porque permite examinar la caracterización de agentes y pacientes, como así también recuperar la información semántica y temática.

Los subjetivemas aportan información relevante puesto que ellos dan cuenta de las elecciones léxicas realizadas por el enunciador para representar el evento; es decir, para manifestar cómo es construido, calificado y atribuido el evento. Los subjetivemas, ya desde el nivel superficial, guían la interpretación que deberá realizar el lector.

Sintetizando, del análisis realizado, es posible inferir las perspectivas presentes en el corpus 2, asociadas especialmente a los hilos discursivos en el que operan:

Perspectiva favorable a la decisión gubernamental

T1	T2	T5
Gobierno no beneficia	Traspaso sin costo	Oposición aliada a empresas
Político	Económico	Político
Ámbito Financiero	Tiempo Argentino	Página 12

Perspectiva desfavorable a la decisión

T3	T4
Irracionalidad de la decisión	Control del estado
Económico-legal	Político
Clarín	La Nación

Del esquema destaco que a medida que los acontecimientos discursivos analizados son más complejos, el análisis requiere mayor exhaustividad y sutileza, que exige, a su vez, formación gramatical, tal como ella ha sido descripta por los distintos enfoques gramaticales.

Conclusiones

Subrayo, por un lado, que la práctica discursiva propuesta se enriquece con el corpus y la técnica contrastiva. Acerca del discurso periodístico, creo que su abordaje es relevante ya que en él subyace siempre algún tipo de posición ideológica –explícita o implícita-. Además, relacionado con lo anterior, la metodología adoptada de trabajar comparativa y contrastivamente los titulares hace más evidentes las posiciones sustentadas por los medios, con lo que resulta patente que las formas lingüísticas son resultado de una opción.

He propuesto una categoría analítica, la perspectiva, que funcionó sobre corpus específico, el de prensa, partiendo del supuesto de que el lenguaje es significado, conocimiento y posicionamiento, propiedades que podrán activarse desde las unidades rudimentarias y básicas que hacen posible la circulación de información. En tal dirección, sostengo que difícilmente sea posible acceder al aspecto comunicativo, a la intencionalidad, al sentido –del texto y del contexto-, evitando el componente gramatical. A la inversa, tampoco será factible abordar el sentido si las unidades rudimentarias no son conducidas en, por y para el sentido. Al sostener que desde la asignatura Lengua el para qué de la enseñanza es mejorar las competencias de los estudiantes sobre la comprensión y producción de textos, la meta primordial de la educación en general será promover el pensamiento crítico en los estudiantes.

Con la formulación de esta categoría como fenómeno integral que contiene diferentes conceptos, he procurado integrar información gramatical en prácticas discursivas de comprensión. Se trata de una gramática orientada o al servicio del discurso, simultánea con una interpretación discursiva basada en puras formas gramaticales. Así, he buscado superar la vieja dicotomía entre sistema (gramática) y uso (discurso) que atraviesa gran parte de la enseñanza de la lengua.

3) CONCLUSIONES

En este trabajo he realizado una investigación a fin de producir un esquema de intervención referido a la enseñanza de la gramática, en el que he abordado un problema de relevancia teórica, consistente en aportar a la constitución de una gramática orientada a la enseñanza. También creo que los interrogante/s generales y particulares de esta tesis tienen relevancia práctica, en la medida en que puede ser una contribución para la superación del problema de la asistemática formación gramatical, relacionado con las deficiencias de los usuarios del lenguaje, tanto por parte de los docentes que presentan ciertas limitaciones respecto de su reflexión metagramatical, como por parte de los estudiantes respecto de ciertas restricciones en sus procesos de producción y comprensión textual. Además, creo que la falta de formación gramatical en el Nivel Medio y la formulación de una Gramática Significativa como Herramienta constituye un problema de relevancia empírico-social ya que he aspirado a diseñar una gramática que, centrada en el significado de las formas lingüísticas, pueda orientar a los sujetos en el empleo y examen de esas formas, que podrá facilitar el juicio crítico. La concentración en las formas lingüísticas tiene que ver con formar lectores y escritores críticos que elaboren y analicen puntualmente los discursos, especialmente los sociales, puesto que esta propuesta descarta los abordajes globales, imprecisos y basados de modo permanente en la intuición. Trabajar sobre la gramática hará posible el análisis en detalle, lo que podría facilitar que docentes y estudiantes den precisiones, objetiven y fundamenten sus apreciaciones. Así, se trata de sujetos activos que van reconstruyendo los significados presentes mediante las fases analíticas. Frente a perspectivas de enseñanza de la lengua concentradas en los productos –comprensión de textos-, la propuesta apunta a una concentración en su proceso de constitución como vía de acceso al sentido. Los hablantes y escritores deben controlar y dominar el recurso que es el lenguaje para poder pensar lo que nos permite hacer y nos hacen a través del lenguaje. De este modo, acceder al sentido global requiere de un análisis previo minucioso que hará posible el distanciamiento objetivo y crítico frente al fenómeno lingüístico, distanciamiento que, como he indicado antes, se erige en la meta inmediata de la enseñanza en Lengua.

Estoy arribando al cierre de un intenso y sostenido estudio en el que confluyeron años de formación pero también centros de interés y ciclos de actividad docente. No recuerdo en qué momento los diferentes recorridos y áreas se entrecruzaron. Como en todo

final de un proceso, quedan nudos pendientes y temas para revisar y profundizar, como así también nuevos desafíos que enfrentar.

Sin embargo, creo haber señalado los lineamientos principales de esta Gramática Significativa al haber precisado los alcances de la investigación aplicada (Parte. II.1) y precisado la perspectiva comunicacional que la enmarca y el campo explicativo del Análisis Crítico del Discurso (Parte II. 2). Además, tomando conceptos centrales de la Lingüística, delimité gramática y lenguaje como relación, que tuvo como epílogo un apartado referido a las reglas (Parte II.3). De modo más preciso, me ocupé de la gramática, definida como un dominio particular, marco en el que me centré en la evaluación de las teorías gramaticales, estudio que culminó con un análisis contrastivo de los dispositivos transferidos a corpus periodístico (Parte. II. 4, 5 y 6).

A continuación, derivación de los estudios anteriores, examiné diferentes nociones de gramática, análisis que orientó la tarea siguiente, consistente en la diferenciación entre conceptos y fenómenos gramaticales, lo que determinó la formulación de tres etapas de contacto con la información gramatical –*intuición, sistematización, reflexión** (Parte III, 1, 2). Tal delimitación requirió que diera respuesta a interrogantes vinculados con contenidos y criterios de inclusión, abordajes metodológicos, adopción de una teoría de entrada y selección del corpus de trabajo, todo ello organizado según las fases delineadas (Parte III. 3, 4, 5 y 6). Además, según el requerimiento referido a cómo trabajar los fenómenos gramaticales, presenté una serie de ilustraciones que procuran dar cuenta de la propuesta presentada, a fin de ofrecer lineamientos a docentes de los últimos cursos de Lengua (Parte III, Cap. 7).

He destacado que en la enseñanza actual algunos autores suelen relegar la gramática sobre la base de una oposición entre concreto/abstracto en donde algunas teorías texto-discursivas identifican textos y discursos como concretos y, en consecuencia, objetos casi excluyentes en los procesos y en las metas de la educación lingüística; del mismo modo, en esas mismas líneas, el objeto gramatical es considerado una abstracción y de tal complejidad que, según afirman, resulta prácticamente inaccesible para los estudiantes. La tríada concreto/uso/texto, sostenida por el enfoque textualista, ha recibido valoraciones

positivas por su capacidad de aplicación en la práctica áulica y por su posibilidad de obtener resultados inmediatos en algún objeto tangible, mientras que la otra tríada abstracto/sistema/gramática suele ser vinculada con ‘pura teoría’. A esta confrontación subyacen varias cuestiones, una de las cuales es la consideración de la utilidad del conocimiento, aspecto incompleto y falaz puesto que aquel no puede dirimirse en la dicotomía útil/inútil. 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 abstracción 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. Vale recordar que he dicho que enseñar lengua no puede equivaler a enseñar alguna/s teoría/s gramaticales o texto-discursivas, como tampoco puede reducirse a alguna acumulación de propiedades derivadas del sentido común. Con esto quiero 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 él (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.

Admitiendo que hay fuertes diferencias entre propiedades y funcionamiento entre la oración y el texto-discurso, vale acotar que la confrontación no opera en términos de abstracto/concreto sino en los alcances de cada uno y, más importante aún, en la estrecha relación que mantienen ambos. Si bien en el uso existen discursos conformados por un conjunto o sucesión de frases, por lo que el análisis oracional termina siendo insuficiente para ellos, la distinción no se justifica en la afirmación de que no hay teoría en el abordaje de los textos y los discursos. Siempre la hay. Quizás ese sea uno de los problemas centrales

de la enseñanza de la lengua en particular y de toda la transmisión del conocimiento en general.

Por otra parte, mi mirada sobre la enseñanza de la gramática y de la lengua apunta también a una conciliación entre la didáctica y la gramática, partiendo del supuesto de que no puede programarse la enseñanza sin el conocimiento gramatical, al tiempo que una gramática para la enseñanza requiere, no sólo tener en cuenta la acumulación de conocimientos sobre el objeto, sino también precisarlos y reorientarlos en función de los fines y destinatarios de esa enseñanza. Esta GSH, como investigación aplicada, se ubica en el punto de intersección entre texto-discurso y gramática, didáctica y teorías gramaticales. Claro que para la enseñanza de la lengua deberán considerarse los discursos, como lo hago en esta propuesta, pero, como he dicho, no sobre la dicotomía concreto/abstracto.

Además, en los enfoques textualistas, al definir lenguaje y lengua orientados al uso, no se plantean delimitaciones precisas ni se asignan jerarquías. En tales planteos, todo uso tiene una finalidad, pero como ella nunca es precisada, ocupan el mismo lugar o tienen la misma relevancia en la práctica escolar leer una receta de cocina, un tratado filosófico o un prospecto médico. Articular sistema y uso también implica sostener una concepción de para qué se usa el sistema en determinada circunstancia, con determinado género discursivo y sobre una temática específica.

Asimismo, el carácter de eficacia que inunda a la enseñanza, acotado a la comprensión y a la producción textual, deriva y se expresa en las asociaciones de la gramática con una herramienta exterior al sujeto –poder hacer (escribir, hablar, leer, comprender)-, que suele ser la vinculación principal en documentos oficiales, manuales y frases que provienen del sentido común o la representación dominante. En este caso, el lenguaje es también una herramienta interior –un sistema de reglas constitutivas- que nos permite relacionarnos, construir y referir al mundo interior y exterior (Halliday-Matthiessen, 2004), pero muy especialmente pensar y ejercer el pensamiento crítico y construir representaciones acerca del mundo social. El mencionado carácter exterior de la gramática hace que ella sea tomada como una pura *tekné* o un catálogo de reglas regulativas (ver Parte I, cap. 3 de este trabajo). Como tal, su abordaje en la enseñanza

carecería de sentido ya que en la educación no es posible tener en cuenta la parte técnica debido a su complejidad, aunque puede ser la más interesante desde el punto de vista científico (Chomsky, 1989). Pero además, como técnica mecanizada, se despoja a la gramática de su carácter esencial de constructor del sentido de los eventos, de las relaciones entre los sujetos y del sistema socio-ideológico (Raiter, 2003).

En un plano más general, el dominio del lenguaje se constituye en una necesidad y un poder, como producto y como posibilidad. A lo largo de la historia, las necesidades de lectura y escritura han variado cuantitativamente –somos atravesados de modo permanente por el/los lenguaje/s y cada más hay más gente que necesita del lenguaje-, y cualitativamente –hay cada vez más contenidos para conocer y expresar mediante el lenguaje-. Vale recordar qué fines se proponía la educación a principios del siglo XX y aun antes: la formación religiosa mediante la lectura de textos sagrados y la formación cívica mediante la escritura epistolar; de este modo, las clases de lengua se hallaban concentradas en que los estudiantes supieran escribir cartas en el contexto de la formación de ciudadanos que pudieran desempeñarse en funciones del estado, especialmente (Chartier-Hébrard, 2000). En la segunda mitad del siglo XX se democratiza la enseñanza, destinada ahora a amplios sectores, al tiempo que el lenguaje comienza a ocupar otro lugar en una sociedad más compleja y mediatizada, por lo que ahora es pertinente formar sujetos críticos, activos, analíticos y con fundamentos para llevar a cabo tales procesos.

En consecuencia, escuela y docentes no sólo deberían hacerse cargo de proveer el conocimiento enciclopédico para que los estudiantes puedan desenvolverse; también sería adecuado insertarlos socialmente al ponerlos en contacto con el entorno inmediato, para lo que se requiere capacidad de análisis de los discursos que circulan masivamente. Así, el ámbito escolar tiene a su cargo reforzar, no sólo la enciclopedia, sino también el conocimiento del entorno a través de un análisis que no sea pasivo ni reproductivo de las diferencias sociales; se trata de una actitud y actividades críticas en el contexto de una sociedad compleja y heterogénea, puesto que a una sociedad desigual le corresponde un lenguaje desigual (Wodak y Meyer, 2003).

De este modo, el trabajo con discursos periodísticos, por un lado, implica que el docente promueva que los estudiantes estén en contacto casi directo con la realidad socio-histórica en la que se hallan inmersos. Por el otro, seleccionar tal discurso intenta subsanar una deficiencia, que tiene que ver con que algunas de las dificultades en comprensión y producción de los estudiantes se relacionan con la falta de conocimiento del mundo. En consecuencia, el trabajo con discursos de prensa los conduce a una inmersión en el mundo de los eventos sociales circundantes, a lo que sumo que tales discursos suelen ser ‘densos’ ideológicamente. Por eso, trabajar la gramática en contexto en la fase de la reflexión* apunta a dos metas:

- Contextualizar las formas lingüísticas y dar cuenta de cómo ellas operan en los discursos.
- Contextualizar a los estudiantes que suelen tener escaso conocimiento del mundo.

El discurso periodístico permite también trabajar con temas de actualidad, muchos de ellos perteneciente al ámbito político. Suele suponerse que para los estudiantes son ‘significativas’ otras temáticas más generales. Sin embargo, los adolescentes comienzan a interesarse si son expuestos de modo más o menos sistemático a esos contenidos. Asimismo, en los manuales escolares suelen ser evitados aquellos materiales ‘ideológicos’, con marcas y muestras explícitas, y se realizan análisis o comentarios de textos asépticos, escasamente densos desde el punto de vista de la temática. La cuestión de que el corpus sea ‘conformado’ y seleccionado por el grupo junto con el docente, puede tornar más relevante la tarea de análisis. No se trata de materiales pasivos e idénticos para todos los grupos. Es más, con la colaboración del docente, el grupo puede decidir qué material seleccionar para el estudio posterior. Es decir, es más importante conocer los criterios de selección del material y cómo manipularlo para normalizarlo, que trabajar con un modelo único; esto es, docentes y alumnos ‘construyen’ su propio material. También conformar el corpus que circula en los medios de comunicación supone también considerar el papel actual de los medios y de las nuevas tecnologías, y el contacto que las nuevas generaciones mantienen con ellas. Deseo hacer notar en este sentido, la necesidad de hacer un uso académico de la

tecnología en el marco del plan de entrega de Netbook, de la masificación de los celulares y del empleo casi generalizado que hacen de las TIC las generaciones jóvenes. Agregó, siguiendo a Chartier-Hebrart (2000), que toda revolución tecnológica requiere, además del dominio del nuevo medio, un mayor dominio de lingüístico. Continuando con la selección de material proveniente de los medios de comunicación, sugiero que el análisis contraste el empleo de diferentes ‘formas’ gramaticales presentes en corpus referidos a un mismo evento tal como ellos se presentan en distintos medios, a fin de hacer evidente el lenguaje y la gramática como un sistema de opciones. Frente a la vaguedad del abordaje gramatical en la enseñanza, propongo un análisis minucioso, detallado, exhaustivo y controlado de las formas lingüísticas en textos posibles –proceso de producción- o realizados propios –producción en proceso de revisión- o ajenos –comprensión-, en tanto aquellas formas son el resultado virtual o finalizado de un sistema de opciones.

Ya he dicho que la enseñanza de la lengua tiene mayor alcance que el de la gramática; pero eso no obsta que procure insertar esta Gramática Significativa en las aulas. De allí, las transferencias presentadas no pretenden ser modelo de la totalidad de las clases de lengua, sino que constituyen una ilustración del modo como la gramática deriva siempre en discursos; y de cómo el Análisis del Discurso implica el aprovechamiento de esa combinatoria maravillosa a través de la cual construimos, expresamos, representamos los eventos, al tiempo que damos cuenta de nuestras representaciones –individuales y sociales- y nos constituimos como sociedad.

A lo largo del recorrido analítico, he considerado diferentes ejes opositivos que atraviesan el problema abordado, tanto desde la enseñanza como desde la gramática. Así, advierto pares o tríadas enfrentadas como *gramática/discurso*, *investigación pura/aplicada*, *teoría/práctica*, *concreto/abstracto*, *intuición y/o reflexión/instrucción*, *inducción/deducción*, *Estructuralismo/Generativismo/Gramática Sistémico-Funcional*. Ante cada par, resolví formular un principio de relación que organiza, de modo general, a la GSH. Tal principio opera en **diferentes planos (lingüísticos); objetos (gramática y discurso); dominios (morfosintácticos, léxicos y semánticos); enfoques (de teorías gramaticales); fases (intuición, sistematización y reflexión*); métodos (inducción, deducción; implícito, explícito); teorías de entrada (Estructuralismo, Generativismo y**

Sistémico-Funcional); ámbitos (social, histórico, político, ideológico, etc.); campos (ciencia y práctica educativa); niveles (de escolaridad).

Esta GSH es relacional en la medida en que ella integra teoría y práctica, el discurso como corpus y la abstracción gramatical; formas y funciones, relaciones entre unidades del mismo estrato morfológico, sintáctico y léxico-semántico y entre los estratos. Hay, además, conciliación entre las diferentes teorías gramaticales que procuran dar cuenta del objeto lingüístico y gramatical. He hecho referencia a la operatividad del enfoque Sistémico-Funcional ya que presupone al Estructuralismo y reorganiza el Generativo en sus aspectos descriptivos. Asimismo, la GSH acepta, integra y concilia diferentes tipos de actividades y procedimientos.

Más allá de las diferencias internas que he advertido en todos los nudos problemáticos abordados y, frente a las desarticulaciones existentes porque se toma partido por un esquema, una teoría, un objeto, un método, un corpus, he procurado la integración, lo que implica el aprovechamiento del conocimiento disponible teniendo en cuenta tanto las críticas como los aportes. El aspecto integral tiene como finalidad y como resultado la restitución de la totalidad del objeto lingüístico/gramatical, en consonancia con sus vínculos con el mundo extralingüístico.

Vale recordar que he destacado en el lenguaje (Parte II, cap. 3) su carácter relacional; la gramática, como parte constitutiva –fundamental-, también incorpora ese rasgo. Por tal razón, el recorrido realizado ha contemplado la división del objeto que será enseñado en sus partes –forma, función; morfología, sintaxis, léxico, semántica-, en sus fases –intuición, sistematización, reflexión*-, en sus abordajes –inducción, deducción; autonomía, contextualización; en sus teorías de entrada –Estructuralismo, Generativismo, Sistémico-Funcional-. Sin embargo, la división constituyó uno de los momentos analíticos del trabajo ya que de modo recurrente he planteado la integración. Si debiera asignarle a esta Gramática Significativa un rasgo predominante sería el de **relacional**, para intentar superar las dicotomías que atraviesan las consideraciones sobre la gramática, sus métodos de enseñanza, sus teorías de entrada, opciones excluyentes que imponen un sello a la enseñanza actual de la gramática.

De modo programático, postulo para esta Gramática Significativa como Herramienta las siguientes propiedades a las que debería responder:

En la dimensión epistemológica:

- Enfaticé en el fundamento social del lenguaje y en su dimensión socio-simbólica.
- Los principios de la/s teoría/s de entrada sean compatibles con la meta formulada por esta GSH.
- La/s teoría/s de entrada sostenga/n una concepción del lenguaje y la gramática como recurso y opción.
- Se ancle en los aspectos socio-funcionales de la gramática en función de sus transferencias a prácticas discursivas.
- Vincule la gramática en prácticas discursivas, en el marco de usuarios en tanto sujetos socio-ideológicos.
- Privilegie e integre formas, significados, contexto e ideología.

En la dimensión metodológica:

- Tenga en y dé cuenta del aspecto significativo y léxico-semántico de la gramática.
- Sea organizada, sistemática y exhaustiva.
- Asigne lugar relevante al aspecto formal y sistemático –gramática-, bajo el supuesto de que se trata de la materia conformadora de los discursos y de las interacciones lingüísticas.
- Contemple la interacción forma-significado.
- Seleccione diferentes opciones metodológicas.

En síntesis, una Gramática Significativa es aquella que permite la reflexión* consciente del dominio gramatical en discursos, especialmente el periodístico, considerando las fases previas de intuición y sistematización. La primera, para que el conocimiento implícito funcione como andamio para el dominio que requiere de la organización de los conceptos gramaticales que circulan en los discursos.

Así, se trata de una Gramática Aplicada concebida como una herramienta para la educación lingüística en lengua materna, cuyos rasgos principales son ser **significativa** (basada en el significado –Generativismo y Sistémico-Funcional–), **sistemática** (organizada –Estructuralismo–), **operativa** (con categorías transferibles a la comprensión y producción oral y escrita –Sistémico-Funcional–), **contextualizada** (orientada al discurso –Sistémico-Funcional–) y, muy especialmente, **reflexiva** (Generativismo y sistémico funcional). Será significativa y coherente desde un punto de vista conceptual; y relacional, sistemática, operativa y contextualizada desde el punto de vista metodológico. Sostengo así la validez de la gramática como conocimiento implícito y explícito, cuya organización permite la selección de opciones guiada por las intenciones y el contexto en el que circulan los discursos.

¿Quedan tareas pendientes? Sin dudas que la respuesta es afirmativa: podría estudiar, de forma pormenorizada, la cuestión metalingüística; precisar metodologías y diseñar las secuencias de modo preciso. Un punto relevante estaría constituido por el trabajo interdisciplinario con especialistas en Educación y Psicología, de modo de poder evaluar la relevancia y pertinencia de la propuesta, para que ella, a través de estudios de campo, sea sometida a una contrastación empírica que habilite los ajustes que resulten necesarios. No obstante, todo ello excede los límites de este trabajo, especialmente en su dimensión temporal y material. Precisamente lo más interesante de este estudio es que deja tareas pendientes y abre nuevos caminos de indagación, ya que el hecho de que el problema sea antiguo, difícil y complejo, no habilita para que no sea abordado. La tarea ha estado concentrada en el diseño de una instancia intermedia, una mediación entre la ciencia pura –teórica y empírica- y la práctica docente que es orientada por la ciencia aplicada –Gramática Aplicada-. Serán los didactistas los que tendrán que ocuparse de considerar otros marcos explicativos –como el Cognitivismo, Sociología, etc.- bajo el principio de la multidimensionalidad del lenguaje, quizás el carácter esencial que da cuenta del problema de la enseñanza de la lengua en general.

Estas temáticas se constituyen en desafíos que pueden orientar nuevos abordajes en próximas tareas de investigación, el ámbito en el cual confluyen la asimilación del saber acumulado y la construcción de otros nuevos.

4) REFERENCIAS

4.1) Referencias bibliográficas y electrónicas según partes y capítulos

Parte I -SITUACIÓN ACTUAL

Bibliográficas:

- Bronckart, J.-P. (1985) *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Paris: UNESCO.
- Canale, M.- Swain, M. (1996) “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y evaluación de una segunda lengua y II”, en *Signos. Teoría y práctica de la Educación* n° 17 y 18. Guijón.
- Castellá Lidón (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. Barcelona: Graó. ISSN 1133-9829.
- Ciapuscio, G. y ot. (2006) “Los conocimientos gramaticales en la producción de textos”, *Homenaje a Ana María Barrenechea*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires: EUDEBA, 157-169. ISBN 950-23-1522-7.
- Charolles, M. (1999) “Contribuciones para una historia actual del análisis del discurso”, en *Langue Française*. París: Larousse. Pp. 77-113.
- Chartier, A. – Hébrard, J. (2000) “Saber leer y escribir: unas herramientas mentales que tienen su historia”, en *Infancia y Aprendizaje*. Madrid. N° 89. Pp. 11.24.
- Fernández Pérez, M. (1999) *Introducción a la Lingüística*. Barcelona: Ariel.
- González Nieto, L. (1980) *La enseñanza de la gramática*. Anaya: Madrid.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Kovacci, O. (1962) *Castellano I*. Buenos Aires: Huemul.
- Kovacci, Ofelia (1996) “Propuesta acerca de los Contenidos Básicos Comunes: Lengua (1994)”. *Fuentes para la transformación curricular: Lengua*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 103-173.
- Leech, G. N. (1983) *Principles of Pragmatics*. Longman. Londres.
- Lomas, C. (1999) *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós. Tomos I y II.
- Lomas, C. - Osoro, A. - Tusón, A. (1992) “Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, año 3 - número 7- pp. 27/53. Issn 1131-8600.
- Lyons, J. (1985) *Introducción en la lingüística teórica*. Teide: Madrid.
- Manacorda de Rosetti, M. – Maurer, S. – Magnoli, T. (1994) *La gramática, HOY*. Buenos Aires: A-Z editora.

Newmeyer, F. (1980) “El estado de la lingüística norteamericana a mediados de la década de los cincuenta”, en *El primer cuarto siglo de la Gramática generativo-transformatoria*. Madrid: Alianza. Pp. 18-38.

Otañi, L. - Gaspar, M. (2001) “Sobre la gramática”, en Alvarado, Maite (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO-Manantial. Pp. 75-111.

Riestra, D. (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

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 y Estrasburgo: Universidad de Salamanca y Consejo de Europa.

Tusón, J. (1980) *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona: Teide.

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

Documentos Electrónicos

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.

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

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”, en *Revista argentina de historiografía lingüística*, III, 1, 29-52, 2011. ISSN-e: 1852-1495 www.rahl.com.ar.

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.

Ferreya, P. (2004) “Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática”. Instituto Superior de Formación Docente, San Nicolás, Buenos Aires. www.instituto127.com.ar/.../Ferreyra/informeseminarioferreyra2004.doc. Obtenido en la Red Mundial el 03/04/2006.

Gaspar, P.- González, S. (2006) “Primer Ciclo EGB, Nivel primario. Nap Lengua”. *Serie cuadernos para el aula*. http://www.me.gov.ar/curriform/nap/1ero_lengua.pdf. Obtenido en la Red Mundial el 08/10/2010.

Kovacci, O. “La enseñanza de la gramática”. Congreso de Sevilla, 1992. http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/sociedad/ponenc_kovacci.htm. Obtenido en la Red Mundial el 08/03/2004.

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 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 (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. <http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html>. Obtenido en la red Mundial el 27/08/2009.

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.

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.

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. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002861.pdf>. Obtenido en la Red Mundial el 03/07/2011.

Salinas, B. y ot. (2012) “Recomendaciones Metodológicas para la enseñanza. Lengua. Educación Primaria”. ONE 2010. Pruebas de 3° y 6° año de la Educación Primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion_educativa/nacionales/doc_pedagogicos/recomendaciones/RM-LENGUA.pdf. Obtenido en la Red Mundial el 10/07/ 2013.

Salinas y ot. (2011) “Recomendaciones Metodológicas para la enseñanza. Área: Lengua Educación Secundaria”. ONE 2010. Educación Secundaria. Pruebas de 2°/3° año y 5°/6° de la Educación Secundaria. DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación, septiembre de 2011. http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion_educativa/nacionales/doc_pedagogicos/recomendaciones/RM-LENGUA-secundaria.pdf. Obtenido en la Red Mundial el 10/07/2010.

Parte II. Cap. 1) Epistemología y Gramática Aplicada

Bibliográficas:

- Alcaraz-Varó, E. (1990) *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Marfil.
- Álvarez, Z. y A. Menegotto. (2004) “Sobre gramáticas comunicativas del inglés y del español”, en *Aristas. Revista de estudios e investigaciones*. UNMDP: Facultad de Humanidades. Año 2, número 2: Transferencia cultural. Idioma y retórica: 15-31. ISSN: 1667-4944.
- Bunge, M. (1981) “¿Qué es la ciencia?”, en *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XXI. Pp. 7-36.
- Bunge, M. (1983) “La aplicación de las ideas científicas: de la explicación a la acción”, en *La investigación científica*. Barcelona: Ariel. Pp. 561-716.
- Bunge, M. (1999) *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*. México: Siglo XXI. Pp. 277-289.
- Bosque, I. (1991) “La investigación gramatical sobre el español. Tradición y actualidad”, en *Actas del Simposio Internacional de Investigadores de la Lengua Española*, Sevilla.
- Castellá Lidón (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. Barcelona: Graó. ISSN 1133-9829.
- Charolles, M. (1999) “Contribuciones para una historia actual del análisis del discurso”, en *Langue Française*. París: Larousse. Pp. 77-113.
- Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. París: Grenoble. La pensée sauvage.
- Corder, S. P. (1992) *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Limusa.
- Crystal, D. (1994) *Enciclopedia del lenguaje*. Madrid: Taurus.
- Desinano, N. (2006) “La construcción del área de trabajo: Didáctica de la lengua”, en Múgica, N. (comp.) (2006) *Estudios de lenguaje y enseñanza de la lengua*. Rosario: Homo Sapiens. Pp. 89-98.
- Di Tullio, A (1997) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- Fernández Pérez, M. (1999) *Introducción a la Lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996) *La conversation*. París: Seuil.
- Klimovsky, G. (1994) “El método científico”, en *Las desventuras del conocimiento científico*. Buenos Aires: A-Z editorial. Pp. 77-30.
- Klimovsky, G. (1994) “El método hipotético-deductivo en su versión simple”, en *las desventuras del conocimiento científico*. Buenos Aires: A-Z editorial. Pp. 143-156.
- Lewandovski (1983) *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Lomas, C. (1999) *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós. Tomos I y II.
- Lomas, C., Osoro, A., Tusón, A. (1993) *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Madrid: Paidós.

Lope Blanch, (1983) "Estudios", en *Análisis gramatical del discurso*. México: UNAM. Pp. 61-184.

Lyons, J. (1993) *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Barcelona: Teide.

Méndez, C. (1995) "Fundamentos teóricos", en *Metodología*. Colombia: Mc Graw Hill. Pp. 1-46.

Navarro, P. (2010) "La transposición didáctica de la modalidad oral, una asignatura pendiente", En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo. ISBN 978-950-774-193-7. Capítulo 112. Pp. 905-914

Otañi, L. - Gaspar, M, (2001) "Sobre la gramática", en Alvarado, Maite (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO-Manantial. Pp. 75-111.

Padrón, J.P. (2004) "Aspectos clave en la evaluación de las teorías", en *Copérnico*, Revista arbitrada de divulgación científica, año I. N° 1. pp. 71-82. Venezuela.

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: Homo Sapiens. Pp. 141-162.

Riestra, D. (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Robins, R. H. (1971) "Perspectivas más amplias", en *Lingüística general*. Madrid: Gredos. Pp. 436-470.

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

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 y Estrasburgo: Universidad de Salamanca y Consejo de Europa.

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

Tamayo y Tamayo, N, (1996) "Introducción", en *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa. Pp. 19-44.

Tusón, J. (1980) *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona: Teide.

Vargas, C. (2004) La création des savoirs à enseigner en grammaire: de la recomposition à la reconfiguration. En C. Vargas (Dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.

Viramonte, M. (1998) "Ideas lingüísticas que han tenido marcada incidencia en la enseñanza de la lengua en argentina", en *Lengua, ciencia, escuela y sociedad*. Buenos Aires: Colihue. Pp. 9-24.

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

Zayas, Felipe (1994) "La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua", en *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 1, Barcelona: Graó. Pp. 65-72.

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.
- Bunge, M. “El por qué de la ciencia”. <http://www.buenastareas.com/ensayos/El-Porque-De-La-Ciencia-Mario/6010.html>. Obtenido en la Red Mundial el 07/10/2010.
- Camps, a., Guasch, O. Milian, M., Ribas, T. (2010) “La construcción de los contenidos gramaticales escolares. www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/.../Camps.../file. Obtenido en la Red Mundial el 07/03/2011.
- García Santos, J.M. ¿Qué Gramática? Universidad de Salamanca. cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/.../04_0069.pdf. Obtenido en la Red mundial el 07/11/2011.
- González Nieto, L. “Contenidos gramaticales y enseñanza de la lengua”, en www.guiasensenzasmedias.es/verpdf.asp?area=lengua&archivo... Obtenido en la Red Mundial el 03/09/2011.
- Kovacci, O. (1992) “La enseñanza de la gramática”. Lengua española. Sociedad y enseñanza. La enseñanza del español como lengua materna. Congreso de Sevilla http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/sociedad/ponenc_kovacci.htm. Obtenido en la red Mundial el 06/07/2005.
- 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.
- Moreno García, C. “Gramática para el profesorado; gramática para el aula; gramática para mejorar la competencia comunicativa”. cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/.../15_0597.pdf. Obtenido en la Red Mundial el 07/10/2010.
- Nieto, H. – Martínez Vázquez, J. “Tres instancias y perspectivas para elaborar una Gramática Pedagógica”. www.salvador.edu.ar/vrid/ead/HNieto.pdf. Obtenido en la red Mundial el 07/07/2012.
- 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. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002861.pdf>. Obtenido en la Red Mundial el 03/07/2011.
- Padrón, J.P. (2006) “Bases del concepto de ‘investigación aplicada’”, en <http://padron.entretemas.com/InvAplicada/index.htm>. Obtenido en la red Mundial el 03/08/2011.
- Zayas, F. “El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua”. <http://www.fzayas.com/el-lugar-de-la-gramatica-en-la-ensenanza-de-la-lengua/> Obtenido en la red Mundial el 10/11/2011.

Parte II. Cap. 2) Las nociones de perspectiva, campo, enfoque, instancia y dominio

Bibliográficas:

- Alcaraz Varó, E. (1990) *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Marfil.
- Butler, C.y ot. (1999) *Nuevas perspectivas en gramática funcional*. Barcelona: Síntesis.
- Bunge, Mario (1999) *Buscar la filosofía en las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI.
- Cabré, M. T y Lorente, M. (2003) “Panorama de los paradigmas en lingüística”, en Estany, A. (2003) (coord.) *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*. Vol. Ciencias Exactas, naturales y sociales. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones científicas. Pp. 1-26.
- Crystal, D. (1994) *Enciclopedia del lenguaje*. Madrid: Taurus.
- Fernández Pérez, M. (1999) *Introducción a la Lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (1999) *Construing experience through meaning. A language based approach to cognition*. London: Continuum Internac. Publ. Group.
- Halliday, M.A.- Matthiessen, Ch (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hassan, R. – Perrert, G. (1994) “Learning to function with the other tongue”: en T. Odin (ed.) *Perspectives on pedagogic grammars*. New York: Cambridge University Press.
- Jiménez Ruiz, J.L. (2007) *Metodología de la investigación lingüística*. San Vicente: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Leech, G.N. (1983) *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Lyons, J. (1993) *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Barcelona: Teide.
- Lomas, C., Osoro, A., Tusón, A. (1993) *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Madrid: Paidós.
- Riestra, D. (2006) *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires: Edic. Novedades Educativas.
- Van Dijk, T. (2000) *Estudios sobre el discurso: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa. Vol. I y II.

Parte II. Cap. 3) Forma, función y relación en el lenguaje y la gramática

Bibliográficas:

- Alarcos Llorach, E. (1969) *Gramática Estructural*. Madrid: Gredos.
- Bloomfield, L. (1964) *El Lenguaje*. Lima: Universidad de San Marcos.
- Bronckart, J. P. (1980) *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder.

- Chomsky, N. (1969) *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.
- Chomsky, N. (1970) *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Chomsky, N. (1974) *Estructuras sintácticas*. México: 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.
- Desinano, N. (2006) “La construcción del área de trabajo: Didáctica de la lengua”, en Múgica, N. (comp.) (2006) *Estudios de lenguaje y enseñanza de la lengua*. Rosario: Homo Sapiens. Pp. 89-98.
- D’Introno, F. (2001) *Sintaxis generativa del español: evolución y análisis*. Madrid: Cátedra.
- Eggins, s. (2008) *Introducción a la lingüística sistémica*. España: Universidad de La Rioja.
- Fernández Lagunilla, M. y Anula Rebollo, A. (1995) *Sintaxis y Cognición*. Madrid: Síntesis.
- Ghio, E. – Fernández, D. (2008) *Lingüística Sistémico-funcional*. Entre Ríos: UNL.
- Guiraud, P. (1979) *La Gramática*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Halliday, M.A. (1975) “Estructura y función del lenguaje”, en *Nuevos horizontes de la lingüística* de Lyons. J. (ed.). Madrid: Alianza editorial.
- Halliday, M.A. (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: University Press.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (1999) *Construing experience through meaning. A language based approach to cognition*. London: Continuum Internac. Publ. Group.
- Hernanz, M.L., Brucart, J.M. (1987) *La sintaxis*. Barcelona: Crítica.
- Hjelmslev, L (1968) *El lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Hjelmslev, L (1971) *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Hjelmslev, L (1972) *Ensayos lingüísticos*. Madrid: Gredos.
- Hjelmslev, L (1976) *Principios de gramática general*. Madrid: Gredos.
- Jackendoff, R. (1997) *The architecture of the Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- 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.
- Kovacci, O. (1977) *Tendencias actuales de la gramática*. Buenos Aires: Marymar.
- Kovacci, O. (1986) *Estudios de gramática española*. Buenos Aires: Hachette.
- Kovacci, O. (1990, 1992) *El Comentario Gramatical*. Tomos I y II. Madrid: Arco Libros.
- Lepschy, G. (1971) *La Lingüística Estructural*. Barcelona: Anagrama.

- Lewandovski, T. (1986) *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Lyons, J. (1985) *Introducción en la lingüística teórica*. Madrid: Teide
- Lyons, J. (1993) *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Barcelona: Teide.
- Manoliu, M. (1973) *El Estructuralismo lingüístico*. Madrid: Cátedra.
- Martínez Celadrán, E. (comp.) (1998) *Lingüística. Teoría y aplicaciones*. Barcelona: Masson.
- Mounin, G. (1982) *Diccionario de Lingüística*. Barcelona: Editorial Labor.
- Nichols, J. (1984) *Functional theories of Grammar*. In Annual Review of Anthropology. Berkeley: Annual Reviews Inc.
- Otero, C.P. (1975) *Introducción a la Lingüística Transformacional*. México: Siglo XXI editores.
- 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: Homo Sapiens. Pp. 141-162.
- Real Academia Española (2009) *Nueva Gramática de la Real Academia Española*. Madrid: Espasa.
- Roca Pons, J. (1980) *Introducción a la gramática*. Barcelona: Teide.
- Roca Pons, J. (1983) *El lenguaje*. Barcelona: Teide.
- Santiago Galvis, A. W. (2011) *Gramática y Gramáticas: entre el formalismo y el funcionalismo*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 107-116.
- Saussure, F. (1961) *Curso de lingüística general*. Losada: Buenos Aires.
- Saussure, F. (2004) *Escritos sobre Lingüística General*. Barcelona: Gedisa.
- Searle, J. (1994) “Expresiones, significado y actos de habla”, en *Actos de habla*. Madrid: Cátedra. Pp. 31-61.
- Soto, G. (2001) “Perspectivas para la lingüística: más allá de la dicotomía formalismo/funcionalismo”, en *Revista Chilena de Humanidades*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. N° 21; pp. 115-154.
- Tesnière, L. (1994) *Elementos de Sintaxis Estructural*. Madrid: Gredos.
- Zimmerman, L. (2008) “Aportes de la Gramática de Halliday para una nueva agenda didáctica”, en *KAF*. Año 1. UNL: Santa Fe. Vol.1 Pp. 61-65.

Documentos electrónicos:

- Calzado Roldán, A. “El funcionalismo lingüístico. Pp. 465-468. http://www.ajihle.org/resdi/docs/Numero1/mesatrabajo3/Calzado_Roldan.pdf. Obtenido en la Red Mundial en julio de 2011.
- Chiss Jean-Louis. La grammaire entre théorie et pédagogie. In: Langue française. N°41, 1979. pp. 49-59. doi: 10.3406/lfr.1979.6145 http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023_8368_1979_num_41_1_6145. Obtenido en la Red Mundial el 04/02/2008.
- Matthiessen, C. (1997) Glosario de términos sistémica funcional. ELM, Macquarie University ELM, Macquarie University. <http://folk.uio.no/hasselg/systemic/index.html>, obtenido en la Red Mundial el 04/02/2006.

Parte II. Cap. 4) La Gramática y sus enfoques

Acerca del dominio gramatical

Bibliográficas:

- Alarcos Llorach, E. (1969) *Gramática Estructural*. Madrid: Gredos.
- Alcaraz Varó, E. (1990) *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Marfil.
- Bloomfield, L. (1964) *El Lenguaje*. Lima: Universidad de San Marcos.
- Bierwisch, M. (1983) *El Estructuralismo. Historia. Problema. Métodos*. Buenos Aires: Tusquets.
- Bosque, I. (1991) “Consideraciones sobre la enseñanza de la gramática”, en *Actas de las I Jornadas de metodología y didáctica de la lengua y la literatura españolas*, Universidad de Extremadura, Instituto de Ciencias de la Educación. Pp. 33-62.
- Bréal, M. (1911) *Essay de sémantique*. París: Hachette.
- Bronckart, J.P (1980) *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- Butler, C.y ot. (1999) *Nuevas perspectivas en gramática funcional*. Barcelona: Síntesis.
- Bunge, Mario (1999) *Buscar la filosofía en las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI.
- Cabré, M. T y Lorente, M. (2003) “Panorama de los paradigmas en lingüística”, en Estany, A. (2003) (coord.) *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*. Vol. Ciencias Exactas, naturales y sociales. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones científicas. Pp. 1-26.
- Cerdá, R. (1983) “Semántica”, en López Morales (comp.) *Introducción a la lingüística actual*. Madrid: Playor. Pp.35-55.
- Chomsky, N. (1970) *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Chomsky, N. (1974) *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1988) *La Nueva Sintaxis. Teoría de la Rección y el Ligamento*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Chomsky, N. (1992) *El lenguaje y el entendimiento*. Buenos Aires: Planeta.
- Chomsky, N. (1999) *El programa minimalista*. Madrid: Alianza.
- Coseriu, E. (1987) *Gramática, semántica, universales*. Madrid: Gredos.
- Crystal, D. (1994) *Enciclopedia del lenguaje*. Madrid: Taurus.
- Demonte, V. (1991) *Detrás de la palabra. Estudios de gramática del español*. Madrid: Alianza.
- Fernández Lagunilla, M. - Anula Rebollo, A. (1995) *Sintaxis y Cognición*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Pérez, M. (1999) *Introducción a la Lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Francois, F.; Perrot, J.; Pottier, B. (1973) *Tratado del Lenguaje. La lengua*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Givon, T. (1995) *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Halliday, M.A. (1975) “Estructura y función del lenguaje”, en *Nuevos horizontes de la lingüística* de Lyons. J. (ed.). Madrid: Alianza editorial.
- Halliday, M.A. (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: University Press.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (1999) *Construing experience through meaning. A language based approach to cognition*. London: Continuum Internac. Publ. Group.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hassan, R. – Perrert, G. (1994) “Learning to function with the other tongue”: en T. Odin (ed.) *Perspectives on pedagogic grammars*. New York: Cambridge University Press.
- Hernanz, M.L.- Brucart, J.M. (1987) *La sintaxis*. Barcelona: Crítica.
- Hjelmslev, L (1976) *Principios de gramática general*. Madrid: Gredos.
- Hockett, Ch. (1971) *Curso de Lingüística Moderna*. Buenos Aires: Eudeba.
- Jiménez Ruiz, J.L. (2007) *Metodología de la investigación lingüística*. San Vicente: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Kovacci, O. (1977) *Tendencias actuales de la gramática*. Buenos Aires: Marymar.
- Kovacci, O. (1986) *Estudios de gramática española*. Buenos Aires: Hachette.
- Kovacci, O. (1996) “Propuesta acerca de los Contenidos Básicos Comunes: Lengua (1994)”, en *Fuentes para la transformación curricular: Lengua*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Pp. 103-173.
- Núñez, R - Del Teso, E. (1996) *Semántica y Pragmática del texto común*. Madrid, Cátedra.
- Leech, G.N. (1983) *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Lepschy, G. (1971) *La Lingüística Estructural*. Barcelona: Anagrama.
- Lyons, J. (1974) *Chomsky*. España: Grijalbo.
- Lyons, J. (1985) *Introducción en la lingüística teórica*. Madrid: Teide
- Lyons, J. (1986) *Semántica*. Barcelona: Teide.
- Lyons, J. (1993) *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Barcelona: Ed. Teide.
- Lomas, C., Osoro, A., Tusón, A. (1993) *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Madrid: Paidós.
- Manoliu, M. (1973) *El Estructuralismo lingüístico*. Madrid: Cátedra.
- Matus, A. y otros (1992) *Lingüística hoy*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Matthiessen, Ch.- Halliday, M. (1997) *Systemic functional grammar: a first step into the theory*. Sidney.

Newmeyer, F. (1980) “El estado de la lingüística norteamericana a mediados de la década de los cincuenta”, en *El primer cuarto siglo de la Gramática generativo-transformatoria*. Madrid: Alianza. Pp. 18-38.

Otero, C.P. (1975) *Introducción a la Lingüística Transformacional*. México: Siglo XXI editores.

Riestra, D. (2006) *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires: Edic. Novedades Educativas.

Robins, R, H, (1971) *Lingüística General*. Madrid: Gredos.

Sadighi, F. – 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).

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

Sells, P. (1989) *Teorías sintácticas actuales*. Barcelona; Teide.

Szemerényi, O. (1979) *Direcciones de la Lingüística moderna*. Madrid: Gredos.

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

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

Documentos electrónicos:

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.

Parte II. Cap. 5) Evaluación de teorías

Bibliográficas:

Alarcos Llorach, E. (1969) *Gramática Estructural*. Madrid: Gredos.

Alcaraz Varó (1990) *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Madrid: Alcoy.

Apresján, Juri D. (1975) *La Lingüística Estructural Soviética*. Madrid: Akal.

Arista, J. (1999) “La gramática de Dik y las teorías funcionales del lenguaje”, en Butler, C. (1999) *Nuevas perspectivas en Gramática Funcional*. Barcelona: Ariel. Pp. 13-39.

Bergman, G. (1971) *Filosofía de la Ciencia*. Madrid: Tecnos.

Bierwisch, M. (1983) *El Estructuralismo. Historia. Problema. Métodos*. Buenos Aires: Tusquets.

Bloomfield, L. (1964) *El Lenguaje*. Lima: Universidad de San Marcos.

Bloomfield, L. (1973) *Aspectos lingüísticos de la Ciencia*. Madrid: Botter.

Bosque. I. (1998) “Prólogo”, en *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis. Pp- 11-15

- Bunge, M. (1981) “¿Qué es la ciencia?”, en *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires, Siglo XXI. Pp. 7-36.
- Bunge, M. (1983) “Puesta a prueba de las teorías científicas”, en *Lingüística y Filosofía*. Ariel: Barcelona. Pp. 99-108.
- Bunge, Mario (1985): *La Investigación Científica*. Barcelona: Ariel.
- Butler, C. (1999) “Nuevas perspectivas de la gramática funcional; los estándares de adecuación”, en Butler, C. y otros (1999) *Nuevas perspectivas en gramática funcional*. Barcelona: Síntesis. Pp. 219-256.
- Cabré, M. T y Lorente, M. (2003) “Panorama de los paradigmas en lingüística”, en Estany, A. (2003) (coord.) *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*. Vol. Ciencias Exactas, naturales y sociales. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones científicas. Pp. 1-26.
- Canale, M.- Swain, M. (1996) “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y evaluación de una segunda lengua y II”, en *Signos. Teoría y práctica de la Educación* n° 17 y 18. Guijón.
- Campbell, T. (1992): “Comparación y Valoración de Teorías”, en Campbell, T. *Siete Teorías de la Sociedad*. Madrid: Cátedra. Pp. 39-66.
- Chalmers, A. (1988) “Racionalismo contra relativismo”, en *Qué es esa cosa llamada ciencia*. Madrid, Siglo XXI. Pp. 143.158.
- Chartier, A. – Hébrard, J. (2000) “Saber leer y escribir: unas herramientas mentales que tienen su historia”, en *Infancia y Aprendizaje*. Madrid. N° 89. Pp. 11.24.
- Chomsky, N. (1969) *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.
- Chomsky, N. (1970) *Aspectos de la teoría de la Sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Chomsky, N. (1973) *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: 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.
- Halliday, M.A. (1975) “Estructura y función del lenguaje”, en *Nuevos horizontes de la lingüística* de Lyons, J. (ed.). Madrid: Alianza editorial.
- Halliday, M.A. (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Harris, Z. (1952) “Discourse Analysis”, en *Language*. Linguistic of Society of America. Vol. 8.
- Hassan, R. y Perrert, G. (1994) “Learning to function with the other tongue”: en T. Odin (ed.) *Perspectives on pedagogic grammars*. New York: Cambridge University Press.
- Hjelmslev, L. (1971) *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Hjelmslev, L (1976) *Principios de gramática general*. Madrid: Gredos.

- Klimovsky, G. (1994) *Las desventuras del conocimiento científico*. AZ Editoras: Bs. As.
- Kovacci, O. (1977) *Tendencias actuales de la gramática*. Buenos Aires: Marymar.
- Kuhn, T. (1984) *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnós.
- Kuhn, T. (1975) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Leech, G. N. (1983) *Principles of Pragmatics*. Longman: Londres.
- López Serena, A. (2003) “Algunos aspectos epistemológicos de la lingüística contemporánea”, en *Res Diachronicae*, 2. Sevilla: Universidad de Sevilla. ISSN-e 1887-3553. Pp. 212-220.
- Lyons, J. (1985) *Introducción en la lingüística teórica*. Teide: Madrid.
- Manacorda de Rosetti, M. – Maurer, S. – Magnoli, T. (1994) *La gramática, HOY*. Buenos Aires: A-Z editora.
- Manoliu, M. (1973) *El Estructuralismo lingüístico*. Madrid: Cátedra.
- Mardones, J. M. (1991) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Newmeyer, F. (1980) “El estado de la lingüística norteamericana a mediados de la década de los cincuenta”, en *El primer cuarto siglo de la Gramática generativo-transformatoria*. Madrid: Alianza. Pp. 18-38.
- Newmeyer, F. (Comp.) (1990) “Alcance e implicaciones de la teoría lingüística: una visión general”, en *Panorama de la lingüística moderna 1. Teoría lingüística. Fundamentos*, Madrid: Visor. Pp. 13-28.
- Otero, C.P. (1974) “Introducción”, en Chomsky (1974) *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI. PP- I-XXIV.
- Otero, C. (1984) *La revolución de Chomsky*. Madrid: Tecnos.
- Padrón, J. (1994): “El Componente Sociológico en los procesos de Difusión y Uso del Conocimiento”, en *Fomento y Organización de la Investigación para la Nueva Era*. Caracas: Colegio Universitario de Caracas.
- Padrón, J. (2002): *Diseño y Evaluación de Teorías, Tutorial y Lecturas*. Material en CD Rom. Caracas: LINEA-I.
- Padrón, J.P. (2004) “Aspectos claves en la evaluación de las teorías”, en *Copérnico*, Revista arbitrada de divulgación científica, año I, N° 1. Pp. 71-82. Venezuela.
- Rivero, Norma (2000): *Estilos de Pensamiento y Enfoques Epistemológicos*. Tesis Doctoral. Caracas: USR/línea-i
- Sadighi, F. – 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: CEAL.
- Stahl, G. (1997) *Estructura y Conocimiento Científico*. Buenos Aires: Paidós.
- Vargas, C. (2004) *La création des savoirs à enseigner en grammaire: de la recomposition à la reconfiguration*. En C. Vargas (Dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence: Publications de l’Université de Provence.

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

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

Documentos electrónicos:

Friedrich, Gustav (2000) “Theory Construction: Methods of Inquiry Syllabus”. The State University of N. J., Rutgers. N.J. Disponible: <http://www.scils.rutgers.edu/~gusf/514syllabus.html>. Obtenido en la red Mundial el 07/09/2010.

Hauser, D; Chomsky, N.; Fitch, W. (2002) “The Faculty of Language: What is it, Who has it, and How did it Evolve?” *Science* 22 Vol.298. 5598 pp. 1569-1579 DOI: 10.1126/science.298.5598.1569. <http://www.sciencemag.org/content/298/5598/1569>. Obtenido en la red Mundial el 06/07/2008.

Hernández, Acacia (2001) “Pragmática de la Investigación”. Caracas: LINEA-I. Disponible: <http://www.lineai.org>. Obtenido en la red Mundial el 07/09/2010.

Martin, J. - Rothery, R. “La gramática: construcción de significados en la escritura”. <http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/MARTIN-ROTHERY-Gram%C3%A1tica-y-construcci%C3%B3n-de-significado.pdf>. Obtenido en la Red Mundial el 12/10/2012.

Parte II. Cap. 6) Teorías gramaticales: contraste descriptivo y transferencia a corpus

Bibliográficas:

Chomsky, N. (1988) *La Nueva Sintaxis. Teoría de la Rección y el Ligamento*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

Chomsky, N. (1992) *El lenguaje y el entendimiento*. Buenos Aires: Planeta.

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

Demonte, V. (1991) *Detrás de la palabra. Estudios de gramática del español*. Madrid: Alianza.

Di Tullio, Á. (1997) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.

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

Ghio, E. – Fernández, D. (2008) *Lingüística Sistémico-funcional*. Entre Ríos, UNL.

Givón, T. (1995) *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

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

Hjelmslev, L (1968) *El lenguaje*. Madrid: Gredos.

Hjelmslev, L (1971) *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

Hjelmslev, L (1972) *Ensayos lingüísticos*. Madrid: Gredos.

Hjelmslev, L (1976) *Principios de gramática general*. Madrid: Gredos.

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

- Manoliu, M. (1973) *El Estructuralismo lingüístico*. Madrid: Cátedra.
- Newmeyer, F. (1980) *El primer cuarto siglo de la Gramática generativo-transformatoria*. Madrid: Alianza.
- Newmeyer, F. (Comp.) (1990) *Panorama de la lingüística moderna. I. Teoría lingüística. Fundamentos*. Madrid: Visor.
- Nichols, J. (1984) "Functional theories of Grammar", en *Annual Review of Anthropology*. Berkeley: Annual Reviews Inc.
- Otero, C.P. (1974) "Introducción", en Chomsky, N. (1974) *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI. Pp. I-XXIV.
- Otero, C. (1984) *La revolución de Chomsky*. Madrid: Tecnos.
- Wodak, R. – Meyer, M. (comp.) (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Documentos electrónicos:

- T1:** Con fondos de la Anses, prometen 400.000 viviendas. La Voz del Interior.
http://sutilargentina.com.ar/VERTAPAS/tapasARCHIVOarg2.php?dia=13&mes=6&anio=2012&sear_tapas=Ver+Tapas. Obtenido en la Red Mundial el 03/10/2012.
- T2:** Cristina lanzó préstamos para la construcción de 100 mil viviendas. Tiempo argentino.
<http://tiempo.infonews.com/2012/06/13/argentina-78244-cristina-lanzo-prestamos-para-la-construccion-de-100-mil-viviendas.php>. Obtenido en la Red Mundial el 03/10/2012.
- T3:** Lanzan un plan para construir viviendas con plata de Anses. Clarín.
http://www.clarin.com/politica/Lanzan-construir-viviendas-plata-ANSeS_0_718128219.html. Obtenido en la Red Mundial el 03/10/2012.
- T4:** CFK anunció 400.000 créditos para construir viviendas. Página 12.
<http://www.pagina12.com.ar/diario/principal/index-2012-06-13.html>. Obtenido en la Red Mundial el 03/10/2012.

Parte III. Cap. 1) Conceptos y fenómenos gramaticales

Bibliográficas:

- Bosque. I. (1998) "Prólogo", en *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis. Pp- 11-15
- Bronckart, J.P. (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J.-P. (2004). "Didactique de la grammaire", en *Cahiers du secteur langues et cultures*, N°. 88. Genève: DIP. 81 Pp.
- Camps, A.-Zayas, F. y ot. (2006) *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Grao.
- Cassany, D. (1989) *Describir el escribir*. Buenos Aires: Hachette.
- Cortés. (2009) "Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza", en *Entre líneas* Alvarado, M. (coord.) (2009). Buenos Aires: Manantial Pp. 113-144.

- Christie, F. (2008) “La lingüística sistémico funcional y una teoría del lenguaje en la educación”, en Ghío, e. – Fernández, d. (2008) *Lingüística Sistémico-Funcional*. Santa fe: UNL. Pp. 175-194.
- Defagó, C. (2003a) “Lo simple no es siempre lo más sencillo: una reflexión sobre la gramática en la escuela” en *Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica en la Lengua y la Literatura*. Córdoba: UNC.
- Defagó, C. (2003b) “El largo camino hacia el “sustantivo”. Los procesos cognitivos que llevan al reconocimiento de las categorías sintácticas”. Inédito.
- Defagó, C. y Lizarriturri, S. (2005) “*La didáctica de la lengua: una zona de intersección.*” Mimeo: Córdoba.
- Eggins, s. (2008) *Introducción a la lingüística sistémica*. España: Universidad de La Rioja.
- Gaspar, M.- Otañi, L. (2004) “La Gramática”, en Alvarado, M. (2004) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. Pp. 71-100.
- Giammateo, M. - Albano, H. (2009) *Lengua. Léxico, gramática y texto*. Buenos Aires: Biblos.
- Ghio, E. – Fernández, D. (2008) *Lingüística Sistémico-funcional*. Entre Ríos: UNL.
- Halliday. M.A. (1982) *El lenguaje como semiótica social*. La interpretación social del lenguaje y del significado. México: FCE.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (1999) *Construing experience through meaning. A language based approach to cognition*. London: Continuum Internac. Publ. Group.
- Hernanz, M.L. – Brucart, J.M. (1987) *La sintaxis*. Barcelona: Crítica.
- Lomas, C. (1999) *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós. Tomos I y II.
- Lomas, C. - Osoro, A. - Tusón, A. (1992) “Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua”, en *Signos Teoría y práctica de la educación*, año 3 - número 7- Pp. 27/53. Issn 1131-8600. Vol. I. P. 13.
- Manacorda, M. y ot. (1994) *La Gramática hoy*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- Manni, H. – Gerbaudo, A. (2004) *Lengua, ¿instrumento o conocimiento?* Santa Fe: UNL.
- Matthiessen, Ch. – Halliday. M. (1997) *Systemic functional grammar: a first step into the theory*. Sídney.
- Otañi, L. – Gaspar, M.L. (2009) “Sobre la gramática”, en *Entre líneas*” Alvarado, M. (coord.) (2009). Buenos Aires: Manantial. Pp. 75-111.
- Palachi, C. (2006) “¿Hay que enseñar gramática? Una propuesta didáctica desde las teorías que se preguntan por el conocimiento del lenguaje”, en Manni, H. – Gerbaudo, A. (2004) *Lengua, ¿instrumento o conocimiento?* Santa Fe: UNL. Pp. 69-80.
- Riestra, D. (2006a) *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes*. Un puente entre el secundario y la universidad. Buenos Aires: Novedades Educativas. ISBN 987-538-170-5.
- Riestra, D. (2006b) “La enseñanza de la lengua. Entre la transposición didáctica y la acción política”, en Gerbaudo, A. – Riestra, D. (2006) *Lecturas y escrituras*. Santa Fe: UNL. Pp. 37-52.

Riestra, D. (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Riestra, D. (2009) “Enseñar a razonar en lengua materna, las implicancias discursivas y textuales de la acción de lenguaje”, en *Revista Estudos Linguísticos/Linguistic Studies* n°3. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Documentos Electrónicos:

Otañi, L.- Gaspar, M. “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 el 27/07/2011.

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

Zayas, F. “La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua”. <http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websdinamicas/154/i.3.zayas.pdf>. Obtenido en la red mundial en abril 2010.

Parte III. Cap. 2) Intuición, sistematización y reflexión, ejes de la gramática significativa

Bibliográficas:

Camps, A. - Milian, M. (2000) “La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura”, en *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens. Pp. 7-38.

Cassany, D. (1989) *Describir el escribir*. Buenos Aires: Hachette.

Chomsky, N. (1970) *Aspectos de la teoría de la Sintaxis*. Madrid: Aguilar.

Chomsky, N. (1974) *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.

Chomsky, N. (1977) *Problemas en teoría lingüística*. España: Siglo XXI.

Defagó, C. (2003) “Lo simple no es siempre lo más sencillo: una reflexión sobre la gramática en la escuela”. *Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica en la Lengua y la Literatura*. Córdoba: UNC.

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

Gaspar, M.- Otañi, L. (2004) “La Gramática”, en Alvarado, M. (2004) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. Pp. 71-100.

Giammateo, M. - Albano, H. (2009) *Lengua Léxico, gramática y texto*. Buenos Aires: Biblos.

Ghio, E. – Fernández, D. (2008) *Lingüística Sistémico-funcional*. Entre Ríos: UNL.

- González Nieto, L. (1980) *La enseñanza de la gramática*, Anaya: Madrid.
- Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1999) “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español”, en *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (1999) *Construing experience through meaning. A language based approach to cognition*. London: Continuum Internac. Publ. Group.
- Hernanz, M.L. – Brucart, J.M. (1987) *La sintaxis*. Barcelona: Crítica.
- Kovacci, Ofelia (1996) “Propuesta acerca de los Contenidos Básicos Comunes: Lengua (1994)”, en *Fuentes para la transformación curricular: Lengua*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Pp.103-173.
- Lomas, C. (1999) *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós. Tomos I y II.
- Lomas, C. - Osoro, A. - Tusón, A. (1992) “Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua”, en *Signos Teoría y práctica de la educación*, año 3 - número 7. Pp. 27/53. Issn 1131-8600. Vol. I. P. 13.
- Manacorda, M. y ot. (1994) *La Gramática hoy*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- Manni, H. – Gerbaudo, A. (2004) *Lengua, ¿instrumento o conocimiento?* Santa Fe: UNL.
- Nique, C. (1985) “Hacia una gramática científica”, en *Introducción metódica a la Gramática generativa*. Madrid: Cátedra. Pp. 37-86.
- Otañi, L – Gaspar, M. (2009) “Sobre la gramática”, en *Entre líneas*” Alvarado, M. (coord.) (2009). Buenos Aires: Manantial. Pp. 75-111.
- Peytard, J.- Genouvrier, E. (1970): *Linguistique et enseignement du français*. París: Larousse.
- Riestra, D. (2006a) *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes*. Un puente entre el secundario y la universidad. Buenos Aires: Novedades Educativas. ISBN 987-538-170-5.
- Riestra, D. (2006b) “La enseñanza de la lengua. Entre la transposición didáctica y la acción política”, en Gerbaudo, A. – Riestra, D. (2006) *Lecturas y escrituras*. Santa Fe: UNL. Pp. 37-52.
- Riestra, D. (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2009) “Enseñar a razonar en lengua materna, las implicancias discursivas y textuales de la acción de lenguaje”, en *Revista Estudos Linguísticos/Linguistic Studies n°3*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Raiter, A., Zullo, J. (2004) “Hacia una crítica de las formas lingüísticas”, en *Sujetos de la lengua*. Buenos Aires: Gedisa. Cap. 9. Pp. 179-193.
- Tubau, E. y Moliner, J. (1999) “Aprendizaje implícito y explícito: ¿dos procesos diferentes o dos niveles de abstracción?”, en *Anuario de Psicología*. Barcelona: Facultat de Psicologia: Universitat de Barcelona. Vol. 30, no 1, 3-23.
- Tummer, W. E. y ot. (1984): *Metalinguistic awareness in children*. Berlín: Springer-Verlag.

Documentos electrónicos:

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.

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.

Gaspar, M. – Otañi, L.: “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.

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

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. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002861.pdf>. Obtenido en la Red Mundial el 03/07/2011.

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

Zayas, F. “La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua”. <http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websdinamicas/154/i.3.zayas.pdf>. Obtenido en Internet abril 2010.

Parte III. Cap. 3) Los contenidos de la intuición, la sistematización y la reflexión*

Bibliográficas:

Camps, A. - Milian, M. (2000) “La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura”, en *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens. Pp. 7-38.

Cassany, D. (1989) *Describir el escribir*. Buenos Aires: Hachette.

Chomsky, N. (1970) *Aspectos de la teoría de la Sintaxis*. Madrid: Aguilar.

Chomsky, N. (1974) *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.

Chomsky, N. (1977) *Problemas en teoría lingüística*. España: Siglo XXI.

- Defagó, C. (2003) “Lo simple no es siempre lo más sencillo: una reflexión sobre la gramática en la escuela”. *Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica en la Lengua y la Literatura*. Córdoba: UNC.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: University Press.
- Gaspar, M.- Otañi, L. (2004) “La Gramática”, en Alvarado, M. (2004) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. Pp. 71-100.
- Giammateo, M. - Albano, H. (2009) *Lengua. Léxico, gramática y texto*. Buenos Aires: Biblos.
- Ghio, E. – Fernández, D. (2008) *Lingüística Sistémico-funcional*. Entre Ríos: UNL.
- González Nieto, L. (1980) *La enseñanza de la gramática*, Anaya: Madrid.
- Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1999) “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español”, en *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (1999) *Construing experience through meaning. A language based approach to cognition*. London: Continuum Internac. Publ. Group.
- Hernanz, M.L. – Brucart, J.M. (1987) *La sintaxis*. Barcelona: Crítica.
- Karmiloff-Smith, A. (1994) *Más allá de la Modularidad*. Alianza Editorial: Madrid.
- Kovacci, O. (1996) “Propuesta acerca de los Contenidos Básicos Comunes: Lengua (1994)”, en *Fuentes para la transformación curricular: Lengua*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 103-173.
- Lomas, C. (1999) *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós. Tomos I y II.
- Lomas, C. - Osoro, A. - Tusón, A. (1992) “Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua”, en *Signos Teoría y práctica de la educación*, año 3 - número 7. Pp. 27/53. Issn 1131-8600. Vol. I. P. 13.
- Manacorda, M. y ot. (1994) *La Gramática hoy*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- Manni, H. – Gerbaudo, A. (2004) *Lengua, ¿instrumento o conocimiento?* Santa Fe: UNL.
- Múgica, N.- Ciminari, L. – Kocak, C. (2006) “El estudio de la morfología; sistematicidad y creatividad”, en Múgica, N. (comp.) (2006) *Estudios de lenguaje y enseñanza de la lengua*. Rosario: Homo Sapiens. Pp. 99-140.
- Nique, C. (1985) “Hacia una gramática científica”, en *Introducción metódica a la Gramática Generativa*. Madrid: Cátedra. Pp. 37-86.
- Otañi, L. - Gaspar, M. (2009) “Sobre la gramática”, en *Entre líneas*” Alvarado, M. (coord.) (2009). Buenos Aires: Manantial. Pp. 75-111.
- Peytard, J.- Genouvrier, E. (1970): *Linguistique et enseignement du français*. París: Larousse.
- Riestra, D. (2006a) *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes*. Un puente entre el secundario y la universidad. Buenos Aires: Novedades Educativas. ISBN 987-538-170-5.
- Riestra, D. (2006b) “La enseñanza de la lengua. Entre la transposición didáctica y la acción política”, en Gerbaudo, A. – Riestra, D. (2006) *Lecturas y escrituras*. Santa Fe: UNL. Pp. 37-52.

- Riestra, D. (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2009) “Enseñar a razonar en lengua materna, las implicancias discursivas y textuales de la acción de lenguaje”, en *Revista Estudos Linguísticos/Linguistic Studies n°3*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Raiter, A., Zullo, J. (2004) “Hacia una crítica de las formas lingüísticas”, en *Sujetos de la lengua*. Buenos Aires: Gedisa. Cap. 9. Pp. 179-193.
- Tubau, E. y Moliner, J. (1999) “Aprendizaje implícito y explícito: ¿dos procesos diferentes o dos niveles de abstracción?”, en *Anuario de Psicología*. Barcelona: Facultat de Psicologia: Universitat de Barcelona. Vol. 30, no 1, 3-23.
- Tummer, W. E. y ot. (1984): *Metalinguistic awareness in children*. Berlín: Springer-Verlag.

Documentos electrónicos:

- 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.
- 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.
- Gaspar, M. – Otañi, L.: “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.
- Mitkova, A. “La enseñanza de gramática: lo correcto y lo adecuado”, <http://www.educacion.gob.es/dms-static/d541e489-765b-43f8-8f55-78ac93d2d6da/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/pdfs/lapragmaticaenlaensenanza.pdf>,. Obtenido en la Red Mundial el 09/2011.
- 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. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002861.pdf>. Obtenido en la Red Mundial el 03/07/2011.
- Salvador Mata, F. (1989) “Fundamentos científicos de la enseñanza de la gramática” http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69356/1/Fundamentos_cientificos_de_la_ensenanza.pdf. Obtenido en la Red Mundial en marzo de 2011.
- 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 Internet 08/03/2010.
- Zayas. F. “La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua”. [Http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websdinamicas/154/i.3.zayas.pdf](http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websdinamicas/154/i.3.zayas.pdf). Obtenido en Internet abril 2010.

Parte III. Cap. 4) Metodología de la intuición, la sistematización y la reflexión*

Bibliográficas

- Bajtín, M. (1985) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Paris: UNESCO.
- Brigaudiot, M. (1994) “Quelques elements pour une Problématique du "meta" à l'école”, en *Réperes*. IUFM de Versailles: INRP. N° 9. Pp. 3-13.
- Camps, A. (2010) “Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración”, en Ribas y ot. (2010) *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó. Pp. 13-32.
- Ciapuscio, G. y ot. (2006) “Los conocimientos gramaticales en la producción de textos” en: *Homenaje a Ana María Barrenechea*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires: EUDEBA, 157-169. ISBN 950-23-1522-7.
- Defagó, C. Defagó, C (2012): *Arquitectos de la Gramática: una propuesta de reflexión gramatical para la producción de los textos*. III Jornadas Internacionales de investigación y prácticas en lenguas y literaturas. UNR. Bariloche, noviembre 2012. En prensa.
- Di Tullio, Á. (1997) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- Giammateo, M. - Albano, H. (2009) *Lengua. Léxico, gramática y texto*. Buenos Aires: Biblos.
- Guasch, O. “La noción de oración en libros de texto de catalán y de castellano”, en Ribas y ot. (2010) *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó. Pp. 77-196.
- Lomas, C. (1999) “¿Qué hacer? Actividades, metodología y evaluación. Los materiales didácticos”, en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós. Cap. 3-10. Vol. II. Pp. 317-378.
- Milian, M. “La gramática en los manuales de Lengua: ¿qué actividades se proponen a los alumnos?”, en Ribas y ot. (2010) *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó. Pp. 155-172.
- Otañi, L. – Gaspar, M. (2009) “Sobre la gramática”, en *Entre líneas* Alvarado, M. (coord.) (2009). Buenos Aires: Manantial. Pp. 75-111.
- Ribas Seix (coord.) (2010) *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó.
- 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 y Estrasburgo: Universidad de Salamanca y Consejo de Europa.
- Tubau, E. y Moliner, J. (1999) “Aprendizaje implícito y explícito: ¿dos procesos diferentes o dos niveles de abstracción?”, en *Anuario de Psicología*. Barcelona: Facultat de Psicologia: Universitat de Barcelona. Vol. 30, N° 1, 3-23.
- Zayas, Felipe (1994). «La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 1. Barcelona: Graó. Pp. 65-72.

Documentos electrónicos

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.

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

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”, en *Revista argentina de historiografía lingüística*, III, 1, 29-52, 2011. ISSN-e: 1852-1495 www.rahl.com.ar. Obtenido en la Red Mundial el 08/12/2012.

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.

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

Kovacci, O. “La enseñanza de la gramática”. Congreso de Sevilla, 1992. http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/sociedad/ponenc_kovacci.htm. Obtenido en la Red Mundial el 08/03/2004.

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. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002861.pdf>. Obtenido en la Red Mundial el 03/07/2011.

Otañi, L.- Gaspar, M. “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.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012) “La enseñanza de la gramática; las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 50, CAUCE. Pp. 97-118. http://www.rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie59a04&titulo=La+ense%C3%B1anza+de+la+gram%C3%A1tica%3A+las+relaciones+entre+la+reflexi%C3%B3n+y+el+uso+ling%C3%BC%C3%ADstico. Obtenido en la Red mundial marzo de 2013.

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

Zayas, F. “El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua”. <http://www.fzayas.com/el-lugar-de-la-gramatica-en-la-ensenanza-de-la-lengua/> Obtenido en la red Mundial el 10/11/2011.

Parte III. Cap. 5) Teorías de entrada de la intuición, la sistematización y la reflexión*

Bibliográficas:

Cabré, M. T y Lorente, M. (2003) “Panorama de los paradigmas en lingüística”, en Estany, A. (2003) (coord.) *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*. Vol. Ciencias Exactas, naturales y sociales. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones científicas. Pp. 1-26.

Clairis, C. (1996) “El funcionalismo lingüístico”, en *Onomazein* 1. París. Pp. 71-80.

Di Tullio, A (1997) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.

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.

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: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. ISSN 1133-1127 n° 2. Pp. 200-216.

López Serena, A. (2003) “Algunos aspectos epistemológicos de la lingüística contemporánea”, en *Res Diachronicae*, 2. Sevilla: Universidad de Sevilla. ISSN-e 1887-3553. Pp. 212-220.

Newmeyer, F. (2009) “Peut-on reconstruire la langue des premiers etres humanis?”, en *Nouveaux Cahiers de linguistique francaise*. Genève: Universidad de Genève. N° 29. Pp. 99-113.

Otañi, L. – Gaspar, M. (2009) “Sobre la gramática”, en *Entre líneas* Alvarado, M. (coord.) (2009). Buenos Aires: Manantial. Pp. 75-111.

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

Documentos electrónicos

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

Martin, J. - Rothery, R. “La gramática: construcción de significados en la escritura”. <http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/MARTIN-ROTHERY-Gram%C3%A1tica-y-construcci%C3%B3n-de-significado.pdf>. Obtenido en la Red Mundial el 12/10/ 2012.

Otañi, L.- Gaspar, M. “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_75dcdbdb077e1.recurso/f75b82e6-49f7-4626-8f17-b5df3fea7bce/gramatica_lectura_y_escritura.pdf. Obtenido en la Red Mundial el 27/07/2011.

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

Parte III. Cap. 6) El discurso periodístico como corpus de trabajo en lengua

Bibliográficas:

Antonio Franco, M. (2004) *El discurso periodístico a través de la lingüística textual*. Maracaibo: Revista de Ciencias Humanas y Sociales v.20 n.43.

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

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

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

Fowler, R. – Kress, G. (1983) *Lenguaje y control*. México: FCE.

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

Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

Jäger, S. (2003) “Discurso y conocimiento”, en Wodak, R. – MEYER, M. (comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa. Pp. 61-100.

Matthiessen, Ch. – Halliday, M.A. (1997) *Systemic functional grammar: a first step into the theory*. Sídney.

Plantin, Ch. (1990) *Essais sur l'argumentation*. Paris: edición Kimé.

Real Academia Española y Asociación de Academias (2009) *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros. 2 Tomos.

Real Academia Española (2010) *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Buenos Aires: Espasa.

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: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

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

Supisiche, P. (2006) “El recurso del lenguaje”. Inédito.

Supisiche, P. (2011) “Las nociones de perspectiva, campo, enfoque, instancia y dominio”. V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso, II Jornadas Internacionales de Discurso e

Interdisciplina. ALED Regional Argentina: UNVM Villa María, agosto de 2011. http://www.unvm.edu.ar/webs/Jornada_discurso_2011/Jornadas_del_Discurso.html.

Supisiche, P. (2012c) “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. Inédito

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

Zimmerman, L. (2008) “Aportes de la Gramática de Halliday para una nueva agenda didáctica”, en *KAF*, Año 1, Vol. 1. UNL: Santa Fe. Pp. 61-65.

Documentos Electrónicos:

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.

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.

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.

Matthiessen, C. 1997. Glosario de términos sistémica funcional. ELM, Macquarie University 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. Obtenido en la Red Mundial el 03/07/2011.

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.

Parte III. Cap. 7) Acerca de las Transferencias

7.2) ASPECTOS GENERALES DE LA GSH

Bibliográficas:

Di Tullio, Á. (1997) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.

Fowler, R. – Kress, G. (1983) *Lenguaje y control*. México: FCE.

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

Jensen, K. (2002) “El futuro y el condicional en el sistema verbal español moderno”, en *Romansk Forum XV*. Oslo: Skandinaviske romanistkongress N° 16.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.

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

Jäger, S. (2003) "Discurso y conocimiento", en Wodak, R. – Meyer, M. (comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa. Pp. 61-100.

Real Academia Española y Asociación de Academias (2009) *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros. 2 Tomos.

Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Buenos Aires: Espasa.

Documentos Electrónicos:

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.

La ilusión se derrumbó con cuatro trompazos [en línea] *Página/12*, 04/07/2010 <http://www.pagina12.com.ar/diario/deportes/8-148831-2010-07-04.html>. Obtenido en la Red Mundial el 06/07/2010.

Pérez, M.D. y J.M. Costa Amargo final de la fiesta mundialista [en línea] *La Nación*, 04/07/2010 http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1281462. Obtenido en la Red Mundial el 06/07/2010.

7.3) PAPEL DE LOS VERBOS DE VIDA INTERIOR EN LA PRENSA ESCRITA

Bibliográficas:

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

Aristóteles (1966) *El arte de la Retórica*. Buenos Aires: Eudeba.

Celso López, S. (1996) *Introducción a la teoría de la argumentación*. Chile: ByS.

Fernández Lagunilla, M -Anula Rebollo, A (1995) *Sintaxis y Cognición*. Madrid: Síntesis.

Fowler, R. – Kress, G. (1983) "Lingüística crítica" en *Lenguaje y control*. México: FCE. Caps. I, X.

Hodge, R. – Kress, G. (1993) *Language as ideology*. Versión traducida y adaptada por Raiter, A. y otros (2003). Cátedra Sociolingüística, UBA.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.

Leñero, V. - Marín, C. (1986) *Manual de Periodismo*. México: Grijalbo.

Locascio, V. (1998) *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza.

Lozano J. et al. (1986) *Análisis del discurso*. Madrid: Cátedra.

- Marafioti, B.-Zamudio, B.-Rubione, A.-Duarte, P. (1991) *Temas de Argumentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Perelman, Ch. - Olbrechts Tyteca, L. (1989) *Tratado de la Argumentación. La Nueva Retórica*. Madrid: Gredos.
- Plantin, CH. (1990) *Essais sur l'argumentation*. Paris: Edición Kimé.
- Reboul, O. (1996) "Pet-il y avoir una argumentation non rhétorique?", en *L'argumentation*. Mardaga, Liège. Traducción de Patricia Supisiche: ¿Puede haber una argumentación no retórica?. Inédito.
- Toulmin. S.E. (1958) *The uses of argumentation*. Cambridge: University Press.
- Van Eemeren y otros (2006) *Argumentación*. Buenos Aires: Biblos.

Documentos electrónicos:

- LA NACIÓN: edición on-line desde el 15/09/2009 al 15/12/2009. Obtenido el 18/01/2010.
- PÁGINA 12: edición on-line desde el 15/09/2009 al 15/12/2009. Obtenido el 02/02/2010.
- LA VOZ: edición on-line desde el 15/09/2009 al 15/12/2009. Obtenido el 12/02/2010.
- CLARÍN: edición on-line desde el 15/09/2009 al 15/12/2009. Obtenido el 14/02/2010.

7.4) CUESTIONES GRAMATICALES EN PRÁCTICAS DISCURSIVAS: EL PAPEL DEL SINTAGMA

Bibliográficas:

- Bloomfield, L. (1964) *El Lenguaje*. Lima: Universidad de San Marcos.
- Bronckart, J.P. (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chomsky, N. (1970) *Aspectos de la teoría de la Sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Chomsky, N. (1974) *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- Di Tullio, Á. (1997) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. London: Longman.
- Gleason, HR. (1970) *Introducción a la lingüística descriptiva*. Madrid: Espasa Calpe.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hernanz, M.L. – Brucart, J.M. (1987) *La sintaxis*. Barcelona: Crítica.
- Jäger, S. (2003) "Discurso y conocimiento", en Wodak, R. – Meyer, M. (comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa. Pp. 61-100.
- Kovacci, O. (1990- 1992) *El Comentario Gramatical*. Tomos I y II. Madrid: Arco Libros.
- Moreno Cabrera, J.C. (1990) *Fundamentos de Sintaxis General*. Madrid: Síntesis.

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 nº3. Lisboa, Portugal: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

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

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

Documentos electrónicos:

<http://tiempo.elargentino.com/ediciones/2010-12-10/notas>, obtenido en la Red Mundial el 12/12/2010.

7.5) VALOR DISCURSIVO DE COMPLEMENTOS ADJUNTOS O PERIFÉRICOS

Bibliográficas:

Bloomfield, L. (1964) *El Lenguaje*. Lima: Universidad de San Marcos.

Di Tullio, Á. (1997) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.

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

Halliday, M. A. y Matthiessen, Ch. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

Hernández Alonso, C. (1991) *Gramática Funcional del Español*. Madrid: Gredos.

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

Jäger, S. (2003) “Discurso y conocimiento”, en Wodak, R. – Meyer, M. (comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Kovacci, O. (1994) *El comentario gramatical*. I, II. Madrid: Arco / Libros.

Lyons, J. (1985) *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona: Teide.

Matthiessen, C.M. (1992) “Interpreting the textual metafunction”, en M. Davies y L. Ravelli (eds.) *Advances in systemic linguistic: recent theory and Practice*. London: Pinter Publisher.

Matthiessen, Ch. (1995) “Theme as an resource in ideation ‘knowledge’”, en M. Ghadessy (ed.) *Thematic Development in English texts*. London: Pinter publisher.

Montemayor-Borsinger, A. (2009) *Tema. Una perspectiva funcional de la organización del discurso*. Buenos Aires: Eudeba.

7.6) EXTENSIONES DE LA NOCIÓN DE SUJETO Y SU TRANSFERENCIA A LA ENSEÑANZA

Bibliográficas:

Bremond, C. (1973) *La Logique du récit*. Paris: Éditions du Seuil, collection Poétique.

Chomsky, N. (1988) *La Nueva Sintaxis. Teoría de la Rección y el Ligamento*. Barcelona: Buenos Aires, México: Paidós.

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

Fernández Lagunilla) M. - Anula Rebollo, A. (1995) *Sintaxis y Cognición*. Madrid: Síntesis.

Greimas, A.- Courtés, J. (1982) *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

Hjelmslev, L (1976) *Principios de gramática general*. Madrid: Gredos.

Kovacci, O. (1977) *Tendencias actuales de la gramática*. Buenos Aires: Marymar.

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

Real Academia Española y Asociación de Academias (2009) *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros. 2 Tomos.

Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Buenos Aires: Espasa.

Documentos electrónicos:

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

7.7) LA NOCIÓN PERSPECTIVA: CATEGORÍA METODOLÓGICA EN LA INTERFAZ GRAMÁTICA-DISCURSO

Bibliográficas:

Bremond, C. (1973) *La Logique du récit*. Paris: Éditions du Seuil, collection Poétique.

Chomsky, N. (1988) *La Nueva Sintaxis. Teoría de la Rección y el Ligamento*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

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

Fernández Lagunilla, M. - Anula Rebollo, A. (1995) *Sintaxis y Cognición*. Madrid: Síntesis.

Greimas, A.- Courtés, J. (1982) *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

Jäger, S. (2003) “Discurso y conocimiento”, en Wodak, R. – Meyer, M. (comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa. Pp. 61-100.

Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

Hjelmslev, L (1971) *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

Hjelmslev, L. (1976) *Principios de gramática general*. Madrid: Gredos.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Hachette: Buenos Aires.

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

Kovacci, O. (1977) *Tendencias actuales de la gramática*. Buenos Aires: Marymar.

Real Academia Española y Asociación de Academias (2009) *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros. 2 Tomos.

Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Buenos Aires: Espasa.

Documentos electrónicos:

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

Corpus 1:

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.

La ilusión se derrumbó con cuatro trompazos [en línea] *Página/12*, 04/07/2010 <http://www.pagina12.com.ar/diario/deportes/8-148831-2010-07-04.html>, obtenido en la Red Mundial el 06/07/2010.

Pérez, M.D. y J.M. Costa Amargo final de la fiesta mundialista [en línea] *La Nación*, 04/07/2010 http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1281462, obtenido en la Red Mundial el 06/07/2010.

Corpus 2:

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.

La huella indeleble de los Kirchner. <http://www.lanacion.com.ar/1296752-la-huella-indeleble-de-los-kirchner>. Obtenido en la red Mundial el 20/09/2010.

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.

4.2) Referencias bibliográficas y electrónicas

Bibliográficas:

- Alarcos Llorach, E. (1969) “La lengua, sistema de signos”, en *Gramática Estructural*. Madrid: Gredos. Pp. 17- 24.
- Alarcos Llorach, E. (1969) *Gramática Estructural*. Madrid: Gredos.
- Alcaraz Varó, E. (1990) *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Marfil.
- Alonso, A. – Henríquez Ureña, P. (1975) *Gramática castellana*. Buenos Aires: Losada.
- Álvarez, Z. y A. Menegotto. 2004. Sobre gramáticas comunicativas del inglés y del español. *Aristas. Revista de estudios e investigaciones*. UNMDP: Facultad de Humanidades. Año 2, N° 2: Transferencia cultural. Idioma y retórica: 15-31. ISSN: 1667-4944.
- Antonio Franco M. (2004) *El discurso periodístico a través de la lingüística textual*. Maracaibo: Revista de Ciencias Humanas y Sociales. Vol. 20 n.43.
- Apresján, Juri D. (1975) *La Lingüística Estructural Soviética*. Madrid: Akal.
- Arista, J. (1999) “La gramática de Dik y las teorías funcionales del lenguaje”, en Butler, C. (1999) *Nuevas perspectivas en Gramática Funcional*. Barcelona: Ariel. Pp. 13-39.
- Aristóteles (1966) *El arte de la Retórica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bajtín, M. (1985) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores.
- Barrenechea, A.M. – Manacorda M.V. (1975) *Estudios de Gramática Estructural*. Buenos Aires: Paidós.
- Beaugrande, R. de (1994) Function and form in language theory and research: The tide is turning. *Functions of Language*: 1/2: 163-200.
- Beaugrande, R. de - Dressler, W. (1997) *Introducción a la Lingüística del Texto*. Barcelona: Ariel.
- Bello, A. (1970) *Gramática de la lengua española*. Buenos Aires: Sopena.
- Benveniste, E. (1971-1978) *Problemas de Lingüística General*. II tomos. Siglo XXI: México.
- Bergman, G. (1971) *Filosofía de la Ciencia*. Madrid: Tecnos.
- Bernárdez, L. (1994) *Teoría y Epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- Bierwisch, M. (1983) *El Estructuralismo. Historia. Problema. Métodos*. Buenos Aires: Tusquets.
- Bloomfield, L. (1964) *El Lenguaje*. Lima: Universidad de San Marcos.
- Bloomfield, L. (1973) *Aspectos lingüísticos de la Ciencia*. Madrid: Botter.
- Bosque, I. (1991) “La investigación gramatical sobre el español. Tradición y actualidad”, en *Actas del Simposio Internacional de Investigadores de la Lengua Española*. Sevilla.
- Bosque, I. (2002) *Las categorías Gramaticales*. Madrid: Síntesis.
- Bosque, I. y Demonte, V. (Dir.) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. 3 tomos. R.A.E. Madrid: Espasa Calpe.
- Bréal, M. (1911) *Essay de sémantique*. París: Hachette.

- Bremond, C. (1973) *La Logique du récit*. Paris: Éditions du Seuil, collection Poétique.
- Bronckart, J. P. (1980) *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- Bronckart, J.-P. (1985) *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* UNESCO: Paris.
- Bronckart, J.-P. (2004). "Didactique de la grammaire", en *Cahiers du secteur langues et cultures*. Genève: DIP. N°. 88, 81 pp.
- Bronckart, J.P. (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Brown, G. - Yule, G. (1993) *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- Brucart, J. M. (2000) "L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari", en J. Macià y J. Solà (eds.), *La terminologia lingüística a l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*. Barcelona: Graó.
- Bunge, M. (1981) "¿Qué es la ciencia?", en *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires, Siglo XXI. Pp. 7-36.
- Bunge, M. (1983) "Puesta a prueba de las teorías científicas", en *Lingüística y Filosofía*. Ariel: Barcelona. Pp. 99-108.
- Bunge, Mario (1985) *La Investigación Científica*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (1999) *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*. México: Siglo XXI. Pp. 277-289.
- Butler, C. y otros (1999) *Nuevas perspectivas en gramática funcional*. Barcelona: Síntesis.
- Cabré, M. T y Lorente, M. (2003) "Panorama de los paradigmas en lingüística", en Estany, A. (2003) (coord.) *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*. Vol. Ciencias Exactas, Naturales y Sociales. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones científicas. Pp. 1-26.
- Calvo Pérez, J. (1998) "Para una morfopragmática del español", en *Pragmalingüística*. UCA: Cádiz.
- Campbell Tom (1992) "Comparación y Valoración de Teorías", en Campbell, T. *Siete Teorías de la Sociedad*. Madrid: Cátedra. Pp. 39-66.
- Camps, A. - Milian, M. (2000) "La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura", en *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens. Pp. 7-38.
- Camps A., Zayas, F. y ot. (2006) *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2010) "Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración", en Camps y ot. (2010) *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó. Pp. 13-32.
- Canale, M.- 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. Guijón.
- Cassany, D. (1989) *Describir el escribir*. Buenos Aires: Hachette.
- Cassany, D. – Sanz, G. – Luna Sanjuan, M. (2000) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castañeda Castro, A. - Ortega Olivares, J. (2001) "Atención a la forma y Gramática Pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el

aula de español/LE”, en Pastor Cesteros, P- -Salazar García, V. (comp.) *Tendencias y líneas de Investigación en adquisición de Segundas lenguas*. Colección Estudios de Lingüística. España: Universidad de Alicante. Pp. 5-84.

Castellá Lidón (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. Barcelona: Graó. ISSN 1133-9829.

Celso López, S. (1996) *Introducción a la teoría de la argumentación*. Chile: ByS.

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

Ciapuscio, G. y ot. (2006) “Los conocimientos gramaticales en la producción de textos”, en *Homenaje a Ana María Barrenechea*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires: EUDEBA, 157-169. ISBN 950-23-1522-7.

Cortés. (2009) “Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza”, en *Entre líneas* Alvarado, M. (coord.) (2009). Buenos Aires: Manantial Pp. 113-144.

Coseriu, E. (1987) *Gramática, semántica, universales*. Madrid: Gredos.

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

Crystal, D. (1994) *Enciclopedia del lenguaje*. Madrid: Taurus.

Chalmers (1988) “Racionalismo contra relativismo”, en *Qué es esa cosa llamada ciencia*. Madrid, Siglo XXI. Pp. 143.158.

Charolles, M. (1999) “Contribuciones para una historia actual del análisis del discurso”, en *Languge Françoise*. París: Larousse. Pp. 77-113.

Chartier, A. – Hébrard, J. (2000) “Saber leer y escribir: unas herramientas mentales que tienen su historia”, en *Infancia y Aprendizaje*. Madrid. N° 89. Pp. 11.24.

Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. París: Grenoble. La pensée sauvage.

Chomsky, N. (1969) *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.

Chomsky, N. (1970) *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid: 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.

Noam Chomsky (1989) *El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza Editorial.

Chomsky, N. (1992) *El lenguaje y el entendimiento*. Buenos Aires: Planeta.

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

Christie, F. (2008) “La lingüística sistemico funcional y una teoría del lenguaje en la educación”, en Ghío, e. – Fernández, d. (2008) *Lingüística Sistemico-Funcional*. Santa Fe: UNL. Pp. 175-194.

D’Introno, F. (2001) *Sintaxis generativa del español: evolución y análisis*. Madrid: Cátedra.

- Defagó, C. (2003a) “Lo simple no es siempre lo más sencillo: una reflexión sobre la *gramática* en la escuela” en *Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica en la Lengua y la Literatura*. Córdoba: UNC.
- Defagó, C. (2003b) “El largo camino hacia el “sustantivo”. Los procesos cognitivos que llevan al reconocimiento de las categorías sintácticas”. Inédito.
- Defagó, C. y Lizarriturri, S. (2005) “*La didáctica de la lengua: una zona de intersección*”. Mimeo: Córdoba.
- Defagó, C. (2012) “Arquitectos de la Gramática: una propuesta de reflexión gramatical para la producción de los textos”. III Jornadas Internacionales de investigación y prácticas en lenguas y literaturas. UNR. Bariloche, noviembre 2012. En prensa.
- Demonte, V. (1991) *Detrás de la palabra. Estudios de gramática del español*. Madrid: Alianza.
- Demonte, V. (1999) “El adjetivo; clases y uso, La posición del adjetivo en el sintagma nominal”, en *Gramática*, RAE. Madrid: Espasa Calpe. Pp. 129-216.
- Desinano, N. (2006) “La construcción del área de trabajo: Didáctica de la lengua”, en Múgica, N. (comp.) (2006) *Estudios de lenguaje y enseñanza de la lengua*. Rosario: Homo Sapiens. Pp. 89-98.
- Di Stefano M. (2006) *Metáforas en uso*. Buenos Aires: Biblos.
- Di Tullio, Á. (1997) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- Eggin, S. (2008) *Introducción a la lingüística sistémica*. España: Universidad de La Rioja.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: University Press.
- Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. London: Longman.
- Fernández Lagunilla, M. - Anula Rebollo, A. (1995) *Sintaxis y Cognición*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Pérez, M. (1999) *Introducción a la Lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Fowler, R. – Kress, G. (1983) *Lenguaje y control*. México: FCE.
- Fowler, R. – Kress, G. (1993) *Language as ideology*, Londres: Routledge (traducción de Raiter, A. y equipo de cátedra de la FFyL, UBA).
- Francois, F.; Perrot, J.; Pottier, B. (1973) *Tratado del Lenguaje. La lengua*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Franquesa S., A.M. (2002) “Breve reseña de la aplicación del análisis Crítico del discurso a estructuras Léxico-sintácticas, en *Onomazein 7*. Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana de Santiago. Pp. 449-461.
- Fuchs-Le Goffic, P. (1981) *Introducción a la problemática de las corrientes lingüísticas contemporáneas*. Hachette: Buenos Aires.
- García Castanyer, M. T. (2000) Una terminología gramatical básica en la lengua francesa. En J. Macià y J. Solà (eds.), *La terminología lingüística a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Graó.
- García Negroni, M. (2006) *El arte de escribir bien en español*. Buenos Aires: Edicial.
- Gaspar, M.- Otañi, L. (2004) “La Gramática”, en Alvarado, M. (2004) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. Pp. 71-100.
- Geckeler, H. (1976) *Semántica estructural y Teoría del campo léxico*. Madrid: Gredos.

- Gerbaudo, A. (2004) “Lectura y escritura como contenido transversal. Propuestas a partir de prácticas en curso”, en Gerbaudo, A. Riestra, D. (2006) *Lecturas y escrituras*. Santa Fe: UNL. Pp. 7-12.
- Germain, C. (1986) *La semántica funcional*. Madrid: Gredos.
- Ghio, E. – Fernández, D. (2008) *Lingüística Sistémico-funcional*. Entre Ríos: UNL.
- Giammateo, M. - Albano, H. (2009) *Lengua. Léxico, gramática y texto*. Buenos Aires: Biblos.
- Gili Gaya, S. (1964) *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Vox.
- Givón, T. (1995) *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Gleason, HR. (1970) *Introducción a la lingüística descriptiva*. Madrid: Espasa Calpe.
- Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1999) “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español”, en *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.
- González Nieto, L. (1980) *La enseñanza de la gramática*, Anaya: Madrid.
- Goodman, K. (2002) “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo” en Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo XXI, pp. 13-28.
- Greimas, A.- Courtés, J. (1982) *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Guiraud, P. (1979) *La Gramática*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Halliday, M.A. (1975) “Estructura y función del lenguaje”, en *Nuevos horizontes de la lingüística de Lyons*. J. (ed.). Madrid: Alianza editorial.
- Halliday, M.A. (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: University Press.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (1999) *Construing experience through meaning. A language based approach to cognition*. London: Continuum Internac. Publ. Group.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Harris, Z. (1952) “Discourse Analysis”, en *Language*. Linguistic of Society of America. Vol. 8.
- Hassan, R. – Perrert, G. (1994) “Learning to function with the other tongue”, en T. Odin (ed.) *Perspectives on pedagogic grammars*. New York: Cambridge University Press.
- Hernández Alonso, C. (1991) *Gramática Funcional del Español*. Madrid: Gredos.
- Hernanz, M.L. – Brucart, J.M. (1987) *La sintaxis*. Barcelona: Crítica.
- Hjelmslev, L. (1968) *El lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Hjelmslev, L. (1971) *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Hjelmslev, L. (1972) *Ensayos lingüísticos*. Madrid: Gredos.
- Hjelmslev, L. (1976) *Principios de gramática general*. Madrid: Gredos.

- Hockett, Ch. (1971) *Curso de Lingüística Moderna*. Buenos Aires: Eudeba.
- Hodge, R. – Kress, G. (1993) *Language as ideology*. Versión traducida y adaptada por Raiter, A. y otros (2003). Cátedra Sociolingüística, UBA.
- Hurford, J. – Heasley, B. (1988) *Curso de Semántica*. Madrid: Visor.
- Jackendoff, R. (1997) *The architecture of the Language*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- Jäger, S. (2003) “Discurso y conocimiento”, en Wodak, R. – Meyer, M. (comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa. Pp. 61-100.
- 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: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Karmiloff-Smith, A. (1994) *Más allá de la Modularidad*. Alianza Editorial: Madrid.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996) *La conversation*. París: Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Kilman, J. (1978) *La teoría formal de la Gramática*. Madrid: Gredos.
- Klimovsky, G. (1994) *Las desventuras del conocimiento científico*. Buenos Aires: A-Z editorial.
- Kovacci, O. (1962) *Castellano I*. Buenos Aires: Huemul.
- Kovacci, O. (1977) *Tendencias actuales de la gramática*. Buenos Aires: Marymar.
- Kovacci, O. (1986) *Estudios de gramática española*. Buenos Aires: Hachette.
- Kovacci, O. (1990- 1992) *El Comentario Gramatical*. Tomos I y II. Madrid: Arco Libros.
- Kovacci, Ofelia (1996) “Propuesta acerca de los Contenidos Básicos Comunes: Lengua (1994)”, en *Fuentes para la transformación curricular: Lengua*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Pp. 103-173.
- Kuhn, T. (1975) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Kuhn, T. (1984) *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnós.
- Lakoff, G. – Johnson, M. (1998) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Leech, G. N. (1983) *Principles of Pragmatics*. Longman: Londres.
- Leech, J. (1985) *Semántica*. Madrid: Alianza.
- Leñero, V. - Marín, C. (1986) *Manual de Periodismo*. México: Grijalbo.
- Lepschy, G. (1971) *La Lingüística Estructural*. Barcelona: Anagrama.
- Lewandovski (1986) *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Locascio, V. (1998) *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza.

- Lomas, C. (1999) *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós. Tomos I y II.
- Lomas, C. - Osoro, A. - Tusón, A. (1992) “Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua”, en *Signos Teoría y práctica de la educación*, año 3 - número 7- pp. 27/53. Issn 1131-8600.
- Lope Blanch, (1983) “Estudios”, en *Análisis gramatical del discurso*”. México: UNAM. Pp. 61-184.
- López Morales, H. (comp.) (1983) *Introducción a la lingüística actual*. España: Editorial Playor.
- López Serena, A. (2003) “Algunos aspectos epistemológicos de la lingüística contemporánea”, en *Res Diachronicae*, 2. Sevilla: Universidad de Sevilla. ISSN-e 1887-3553. Pp. 212-220.
- Lorenzo, G. – Longa, V. M. (1996). *Introducción a la sintaxis generativa. La teoría de principios y parámetros en evolución*. Madrid: Alianza.
- Lozano J. et al. (1986) *Análisis del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Lyons, J. (1974) *Chomsky*. España: Grijalbo.
- Lyons, J. (1980) “Introducción: algunos términos y conceptos básicos”, en *Semántica*. Barcelona: Teide. Pp. 3-32.
- Lyons, J. (1981) *Lenguaje, significado y contexto*. Paidós: Barcelona.
- Lyons, J. (1985) *Introducción en la lingüística teórica*. Madrid: Teide
- Lyons, J. (1986) *Semántica*. Barcelona: Teide.
- Lyons, J. (1993) *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Barcelona: Ed. Teide.
- Lyons, J. (1995) “Preliminares metalingüísticos”, en *Semántica Lingüística*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 25-72.
- Lyons, J. (1997) *Semántica lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Maingueneau, D. (2009) “Tipos de designaciones”, en *Análisis de Textos de Comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión. Pp. 215-229.
- Manacorda de Rosetti, M. – Maurer, S. – Magnoli, T. (1994) *La gramática, HOY*. Buenos Aires: A-Z editora.
- Manni, H. (2004) “¿Por qué enseñar gramática?”, en Manni, H. – Gerbaudo, A. (2004) *Lengua, ¿instrumento o conocimiento?* Santa Fe: UNL. Pp. 39-50
- Manni, H. (2004) “Palabras ensambladas”, en Manni, H. – Gerbaudo, A. (2004) *Lengua, ¿instrumento o conocimiento?* Santa Fe: UNL. Pp. 51-64.
- Manoliu, M. (1973) *El Estructuralismo lingüístico*. Madrid: Cátedra.
- Mantecón Ramírez, B.- Zaragoza Canales. F. (1998) “La enseñanza de la Gramática en la escuela secundaria”, en *Revista Interuniversitaria Formación del profesorado*. Málaga: Facultad de Ciencia de la educación. ISSN 0213-8464. N° 31. Pp. 75-89.
- Marafiotti, B.-Zamudio, B.-Rubione, A.-Duarte, P. (1991) *Temas de Argumentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Mardones, J. M. (1991) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos Editorial.

- Martinet, A. (1987) *Sintaxis Gramatical*. Madrid: Gredos.
- Martínez Celadrán, E. (comp.) (1998) *Lingüística. Teoría y aplicaciones*. Barcelona: Masson.
- Martínez Lirola, M. (2007) *Aspectos esenciales de la gramática sistémica funcional*. España: Universidad de Alicante.
- Mathews, P. H. (1980) *Morfología: Introducción a la teoría de las estructuras de la palabra*. Madrid: Paraninfo.
- Matthiessen, Ch. (1992) “Interpreting the textual metafunction”, en M. Davies y L. Ravelli (eds.) *Advances in systemic linguistic: recent theory and Practice*. London: Pinter Publisher. Pp. 37-81.
- Matthiessen, Ch. (1995) “Theme as an resource in ideation ‘knowledge’”, en M. Ghadessy (ed.) *Thematic Development in English texts*. London: Pinter publisher. Pp. 20-54.
- Matthiessen, Ch.- Halliday, M. (1997) *Systemic functional grammar: a first step into the theory*. Sídney.
- Matus, A. y otros (1992) *Lingüística hoy*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Méndez, C. (1995) “Fundamentos teóricos”, en *Metodología*. Colombia: Mc Graw Hill. Pp. 1-46.
- Milner, J.C. (2000) *Introducción a una ciencia del lenguaje*. Buenos Aires: Manantial.
- Mitkova, A. (2011) “La enseñanza de gramática: lo correcto y lo adecuado”, en Actas de las Jornadas de formación del profesorado en la enseñanza de L2/ELE: “*La pragmática en la enseñanza*”. Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”. Sofía: Editorial Universitaria “San Clemente de Ojrid”. Pp. 27-36.
- Montemayor-Borsinger, A. (2009) *Tema. Una perspectiva funcional de la organización del discurso*. Buenos Aires: Eudeba.
- Moreno Cabrera, J.C. (1990) *Fundamentos de Sintaxis General*. Madrid: Síntesis.
- Mounin, G. (1968) “La noción de sistema“, en *Saussure. Presentación y textos*. Madrid: Anagrama. Pp. 102-108.
- Mounin, G. (1982) *Diccionario de Lingüística*. Barcelona: Editorial Labor.
- Música, N.- Ciminari, L. – Kocak, C. (2006) “El estudio de la morfología; sistematicidad y creatividad”, en Música, N. (comp.) (2006) *Estudios de lenguaje y enseñanza de la lengua*. Rosario: Homo Sapiens. Pp. 99-140.
- Narbona Jiménez, A. (1989) *Sintaxis Española: nuevos y viejos enfoques*. Barcelona: Ariel: Lingüística.
- Narvaja de Arnoux, E. (1996,) “Estructura, Significado y Categoría”, en *Signo y Señal* n° 5. Buenos Aires: Revista del Instituto de Lingüística. Fac. de Filosofía y Letras, U.B.A.
- Narvaja de Arnoux, E. (1997) “La Gramática. Desarrollos Actuales”, en *Signo y Señal*, n° 7 Buenos Aires: Revista del Instituto de Lingüística, Fac. de Filosofía y Letras, U.B.A.
- Narvaja de Arnoux, E. (Directora) (1998) “Lingüística el Texto. Abordajes, Desarrollos y Extensiones” en *Signo y Señal* n° 10. Buenos Aires: Revista del Instituto de Lingüística, Fac. de Filosofía y Letras, U.B.A.
- Navarro, P. (2010) “La transposición didáctica de la modalidad oral, una asignatura pendiente”, En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010) *La renovación de la palabra en el*

bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo. ISBN 978-950-774-193-7. Capítulo 112. Pp. 905-914

Newmeyer, F. (1980) *El primer cuarto siglo de la Gramática generativo-transformatoria*. Madrid: 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: Visor. Pp. 13-28.

Nichols, J. (1984) *Functional theories of Grammar*. In Annual Review of Anthropology. Berkeley: Annual Reviews Inc.

Nique, C. (1985) “Hacia una gramática científica”, en *Introducción metódica a la Gramática generativa*. Madrid: Cátedra. Pp. 37-86.

Núñez, R - Del Teso, E. (1996) *Semántica y Pragmática del texto común*. Madrid: Cátedra.

Olson, D. Y Torrance, N. (1995) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

Ong, W. (1993) *Oralidad y escritura*. Buenos Aires: FCE.

Otañi, L. - Gaspar, M, (2009) “Sobre la gramática”, en Alvarado, Maite (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO-Manantial. Pp. 75-111.

Otero, C.P. (1974) “Introducción”, en Chomsky (1974) *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI. PP- I-XXIV.

Otero, C.P. (1975) *Introducción a la Lingüística Transformacional*. México: Siglo XXI editores.

Otero, C. (1984) *La revolución de Chomsky*. Madrid: Tecnos.

Padrón, J. (1994) “El Componente Sociológico en los procesos de Difusión y Uso del Conocimiento”, en *Fomento y Organización de la Investigación para la Nueva Era*. Caracas: Colegio Universitario de Caracas.

Padrón, J. (2002) *Diseño y Evaluación de Teorías, Tutorial y Lecturas*. Material en CD Rom. Caracas: LINEA-I.

Padrón, J.P. (2004) “Aspectos clave en la evaluación de las teorías”, en *Copérnico*, Revista arbitrada de divulgación científica, año I, N° 1. Pp. 71-82. Venezuela.

Palachi, C. (2006) “¿Hay que enseñar gramática? Una propuesta didáctica desde las teorías que se preguntan por el conocimiento del lenguaje”, en Gerbaudo, A. Riestra, D. (2006) *Lecturas y escrituras*. Santa Fe: UNL. Pp. 69-82.

Pastore- Brizzio (2012a) “Nociones de contexto en distintas teorías texto-discursivas” Ponencia presentada en las Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. En Prensa.

Pastore, B. (2012b) “La complejidad de la noción de contexto en las líneas de análisis del discurso”. Ponencia presentada en las Quinta Jornadas de Investigación. UNVM. En prensa

Perelman, Ch. - Olbrechts Tyteca, L. (1989) *Tratado de la Argumentación. La Nueva Retórica*. Madrid: Gredos.

- 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: Homo Sapiens. Pp. 141-162.
- Peytard, J.- Genouvrier, E. (1970) *Linguistique et enseignement du français*. París: Larousse.
- Plantin, Ch. (1990) *Essais sur l'argumentation*. Paris: edición Kimé.
- Raiter, A. (1999) *Lingüística y política*. Buenos Aires: Biblos.
- Raiter, A. (2003) *Lenguaje y sentido común*. Buenos Aires: Biblos.
- Raiter, A. – Zullo, J. (2004) “Hacia una crítica de las formas lingüísticas”, en *Sujetos de la lengua*. Buenos Aires: Gedisa. Pp. 179-193.
- Real Academia Española (2003) *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias (2009) *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros. 2 Tomos.
- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Buenos Aires: Espasa.
- Reboul, O. (1996) “Pet-il y avoir una argumentation non rhétorique?”, en *L'argumentation*. Mardaga, Liège. Traducción de Patricia Supisiche: ¿Puede haber una argumentación no retórica?”. Inédito.
- Riestra, D. (2006a) *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas. ISBN 987-538-170-5.
- Riestra, D. (2006b) “La enseñanza de la lengua. Entre la transposición didáctica y la acción política”, en Gerbaudo, A. – Riestra, D. (2006) *Lecturas y escrituras*. Santa Fe: UNL. Pp. 37-52.
- Riestra, D. (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2009) “Enseñar a razonar en lengua materna, las implicancias discursivas y textuales de la acción de lenguaje”, en *Revista Estudos Linguísticos/Linguistic Studies* n°3. Lisboa, Portugal: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Rivero, Norma (2000): *Estilos de Pensamiento y Enfoques Epistemológicos*. Tesis Doctoral. Caracas: USR/linea-i
- Robins, R. (1971) *Lingüística general*. Madrid. Gredos.
- Roca Pons, J. (1980) *Introducción a la gramática*. Barcelona, Teide.
- Roca Pons, J.: (1983) *El lenguaje*. Barcelona: Teide.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012) “La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. N° 59, pp. 87-118. ISSN: 1022-6508.
- Ruiz Bikandi, U. (2010) “El conocimiento sobre la lengua en el decreto de Enseñanza Mínima de 2007. Una revisión crítica”, en Camps y ot. (2010) *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó. Pp. 33-54.
- Sadighi, F. – 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).

- Salazar, V. (1992) "Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera", en Miguel Martínez, E. (ed.) *aprendizaje y enseñanza del español-lengua extranjera en la enseñanza secundaria y en la educación de los adultos*. Salamanca y Estrasburgo: Universidad de Salamanca y Consejo de Europa.
- Sánchez Lobato, J. (2007) *Saber escribir*. Madrid: Aguilar
- Santiago Galvis, A. W. (2011) *Gramática y Gramáticas: entre el formalismo y el funcionalismo*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 107-116.
- Santos Gargallo, I. (1999) *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Saussure, F. (1961) *Curso de lingüística general*. Losada: Buenos Aires.
- Saussure, F. (2004) *Escritos sobre Lingüística General*. Barcelona: Gedisa.
- Schuster, F. (1992) *El método en las ciencias sociales*. Buenos Aires: CEAL.
- Searle, J. (1994) "Expresiones, significado y actos de habla", en *Actos de habla*. Madrid: Cátedra. Pp. 31-61.
- Sells, P. (1989) *Teorías sintácticas actuales*. Barcelona; Teide.
- Soto, G. (2001) "Perspectivas para la lingüística: más allá de la dicotomía formalismo/funcionalismo", en *Revista Chilena de Humanidades*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Nº 21; pp. 115-154.
- Stahl, G. (1997) *Estructura y Conocimiento Científico*. Buenos Aires: Paidós.
- Supisiche, P. (2006) "El recurso del lenguaje". 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. (2011) "Las nociones de perspectiva, campo, enfoque, instancia y dominio". V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso, II Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina. ALED Regional Argentina: UNVM Villa María, agosto de 2011. http://www.unvm.edu.ar/webs/Jornada_discurso_2011/Jornadas_del_Discurso.html
- Supisiche, P. (2012. a) "Gramática: lugar, rol y conceptualizaciones desde la enseñanza y la didáctica". Ponencia presentada en las Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. Inédito.
- Supisiche, P. (2012.b) "Procesos y roles gramático- discursivos: una propuesta para la enseñanza de la Gramática". Inédito.
- Supisiche, P. (2012c) "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. Inédito.
- Szemerényi, O. (1979) *Direcciones de la Lingüística moderna*. Madrid: Gredos.
- Tamayo y Tamayo, N. (1996) "Introducción", en *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa. Pp. 19-44.
- Tesnière, L. (1994) *Elementos de Sintaxis Estructural*. Madrid: Gredos.

- Todorov, T. (1978) *Investigaciones semánticas*: Buenos Aires: Nueva Visión.
- Tolchinsky, L. (2000) “Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica”, en Camps, A. - Milian, M. (2000) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens. Pp. 39-65.
- Tolchinsky, L. (2008) “Usar la lengua en la escuela, en *Revista Iberoamericana de Educación*, enero-abril, N° 046. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Pp. 37-54.
- Toulmin, S.E. (1958) *The uses of argumentation*. Cambridge: University Press.
- Trujillo, R. (1988) *Introducción a la semántica española*. Madrid: Arco Libros.
- Tubau, E. – Moliner, J. (1999) “Aprendizaje implícito y explícito: ¿dos procesos diferentes o dos niveles de abstracción?”, en *Anuario de Psicología*. Vol. 3º, nº 1. Barcelona: Facultad de Psicología. Pp. 3-23.
- Tummer, W. E. y ot. (1984): *Metalinguistic awareness in children*. Berlín: Springer-Verlag.
- Tusón, J. (1980) *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona: Teide.
- Van Dijk, T. (1999) *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2000) *Estudios sobre el discurso: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa. Vol. I y II.
- Van Eemeren y otros (2006) *Argumentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Vargas, C. (2004) “La création des savoirs à enseigner en grammaire: de la reconfiguration à la reconfiguration”, en C. Vargas (Dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence: Publications de l’Université de Provence.
- Vigotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Viramonte, M. (1998) “Ideas lingüísticas que han tenido marcada incidencia en la enseñanza de la lengua en argentina”, en *Lengua, ciencia, escuela y sociedad*. Buenos Aires: Colihue. Pp. 9-24.
- Widdowson, H. G. (1990) *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wodak, R. – Meyer, M. (comp.) (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Zayas, Felipe (1994). «La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 1. Barcelona: Graó. Pp. 65-72.
- Zimmerman, L. (2008) “Aportes de la Gramática de Halliday para una nueva agenda didáctica”, en *KAF*. Año 1.UNL: Santa Fe. 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.

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

Calzado Roldán, A. “El funcionalismo lingüístico. Pp. 465-468. http://www.ajihle.org/resdi/docs/Numero1/mesatrabajo3/Calzado_Roldan.pdf. Obtenido en la Red Mundial en julio de 2011.

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

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

Chiss Jean-Louis. “La grammaire entre théorie et pédagogie. In: Langue française”. N°41, 1979. pp. 49-59. doi: 10.3406/lfr.1979.6145 http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023_8368_1979_num_41_1_6145. Obtenido en la Red Mundial el 04/02/2008.

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. 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 y ot. (2011) “La gramática: investigación y enseñanza en la obra de Ofelia Kovacci”, en *Revista argentina de historiografía lingüística*, III, 1, 29-52, 2011. ISSN-e: 1852-1495 www.rahl.com.ar.

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.

Ferreira, P. (2004) “Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática”. Instituto Superior de Formación Docente, San Nicolás, Buenos Aires. www.instituto127.com.ar/.../Ferreyra/informeseminarioferreyra2004.doc. Obtenido en la Red Mundial el 03/04/2006.

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.

Friedrich, Gustav (2000) “Theory Construction: Methods of Inquiry Syllabus”. The State University of N. J., Rutgers. N.J. Disponible: <http://www.scils.rutgers.edu/~gusf/514syllabus.html>. Obtenido en la red Mundial el 07/09/2010.

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, M. – Otañi, L.: “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

Gaspar, P.- González, S. (2006) “Primer Ciclo EGB, Nivel primario. Nap Lengua”. Serie cuadernos para el aula. http://www.me.gov.ar/curriform/nap/1ero_lengua.pdf. Obtenido en la Red Mundial el 08/10/2010.

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

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

Hauser, D; Chomsky, N.; Fitch, W. (2002) “The Faculty of Language: What is it, Who has it, and How did it evolve?” *Science* 22 Vol.298. 5598 pp. 1569-1579 DOI: 10.1126/science.298.5598.1569. <http://www.sciencemag.org/content/298/5598/1569>. Obtenido en la red Mundial el 06/07/2008.

Hernández, A. (2001) "Pragmática de la Investigación". Caracas: LINEA-I. Disponible: <http://www.lineai.org>. Obtenido en la red Mundial el 07/09/2010.

http://www.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=9fbd6a4d-7a07-11e1-8149-ed15e3c494af. Obtenido en la red Mundial el 13/08/2008.

Kovacci, O. (1992) "La enseñanza de la gramática". Lengua española. Sociedad y enseñanza. La enseñanza del español como lengua materna. Congreso de Sevilla http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/sociedad/ponenc_kovacci.htm. Obtenido en la red Mundial el 06/07/2005.

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.

Martin, J. - Rothery, R. "La gramática: construcción de significados en la escritura". <http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/MARTIN-ROTHERY-Gram%C3%A1tica-y-construcci%C3%B3n-de-significado.pdf>. Obtenido en la Red Mundial el 12/10/2012.

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 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%20e%20la%20Educacion%20Secundaria>. Obtenido en la Red Mundial 07/12/2012.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004) "Núcleos de Aprendizajes prioritarios. 1º y 2º 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 (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. <http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html>. Obtenido en la red Mundial el 27/08/2009.

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.

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.

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

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. “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 07/2012.

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. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002861.pdf>. Obtenido en la Red Mundial el 03/07/2011.

Otañi, L.- Gaspar, M. “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 el 27/07/2011.

Padrón, J.P. (2006) “Bases del concepto de ‘investigación aplicada’”, en <http://padron.entretemas.com/InvAplicada/index.htm>. Obtenido en la red Mundial el 03/08/2011.

Pérez, M.D. y J.M. Costa Amargo final de la fiesta mundialista [en línea] *La Nación*, 04/07/2010 http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1281462- Obtenido en la Red Mundial el 06/07/2010.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012) “La enseñanza de la gramática; las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 50, CAUCE. Pp. 97-118. http://www.rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie59a04&titulo=La+ense%C3%B1anza+de+la+gram%C3%A1tica%3A+las+relaciones+entre+la+reflexi%C3%B3n+y+el+uso+ling%C3%BC%C3%ADstico. Obtenido en la Red mundial marzo de 2013.

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://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/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://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion_educativa/nacionales/doc_pedagogicos/recomendaciones/RM-LENGUA.pdf. Obtenido en la Red Mundial el 10/07/ 2013.

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

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.

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

Zayas, F. “El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua”. <http://www.fzayas.com/el-lugar-de-la-gramatica-en-la-ensenanza-de-la-lengua/> Obtenido en la red Mundial el 10/11/2011.

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.

ANEXOS

DISEÑO DE ENCUESTA

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO:..... ANTIGÜEDAD:

CURSOS A CARGO: INSTITUCIÓN:

NIVEL:

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1. En cuanto a los NAP:

¿Conoce sus contenidos? Sí No

¿Sigue tales lineamientos? Sí No

¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

.....

2. Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

Manual.

Fotocopias.

Especifique los temas:

Otro.

Especifique:.....

3. Enumere los temas gramaticales que trabaja.

.....
.....
.....
.....
.....

4, ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

.....
.....
.....

Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula?
Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical						
Relacionado con						

5. ¿Puede definir gramática?

.....
.....

6. Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

.....
.....
.....

7. ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

.....
.....
.....

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Procesos de lengua y literarios en el EGB 3 y Polimodal ANTIGÜEDAD: _____

CURSOS A CARGO: _____ INSTITUCIÓN: _____

NIVEL: _____

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
- c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

No

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: _____
- b. Fotocopias. Especifique los temas: _____
- c. Otro. Especifique: _____

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a.
- b.
- c.
- d.
- e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

¿Cómo lo hace?

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical						
Relacionado con						

6) ¿Puede definir gramática?

- a. Es el estudio propio de una lengua (estructura)
- b. estudio de reglas y principios propio de una lengua

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a.
- b.
- c.

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí, creo que la gramática es parte del discurso diario de cada persona

2 Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Profesora en lengua y lit. ANTIGÜEDAD: 16 años.

CURSOS A CARGO: 6 cursos (4to a 6to) INSTITUCIÓN: I.T.A.P.U.

NIVEL: Medio.

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

en promedio, considerando tres niveles que encuentro en todo curso: insuf., bueno, muy bueno.

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No No totalmente, tomo lo que me resulta adecuado.
- c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.
 Toda aplicación directa, sin una adecuación a cada grupo, presenta el mismo problema: la dificultad para integrar los contenidos. Queda siempre la impresión de enseñar contenidos sueltos...

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique:
- b. Fotocopias. Especifique los temas:
- c. Otro. Especifique: Elaboro mis propios apuntes de clases, utilizando a veces

- 3) Enumere los temas gramaticales que trabaja. aportes de manuales conocidos en el mercado editorial (Comunicarte, P. de Palos, etc.).
- a. Oración simple (Bin/unim).
- b. Oración compuesta (Coord/Subord).
- c. Con todas las funciones implicadas en ellas, y los correspondientes conectores.
- d.
- e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

No, los integro con recursos de cohesión e integro las oraciones en textos breves.
 ¿Cómo lo hace?

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical						
Relacionado con						

Respondido parcialmente en (4).

6) ¿Puede definir gramática?

- a. Relaciones entre los elementos de la oración.
- b. Relaciones que ordenan el sistema de la lengua.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. Resistencia de los alumnos debido a que perciben los contenidos gramaticales alejados de su realidad. Muy abstractos.
- b.
- c.

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Durante muchos años de práctica docente sostuve la necesidad de la enseñanza fundada en que la reflexión sobre el sistema de la lengua mejoraría la escritura y la comprensión de los textos. Ahora dudo de ese supuesto y comencé una búsqueda de fundamentos.

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Prof. de Castellano Literat. y Latín ANTIGÜEDAD: 17 años
 CURSOS A CARGO: 1º 2º 3º 6º INSTITUCIÓN: IPEM N° 275 - Inst. San José (Hornoson)
 NIVEL: C.B.U. y C.E.

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
- c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

No se llegan a dar todos por los niveles de los alumnos, indisciplina
 diversa y distintas circunstancias. En el colegio con menos alumnos y más disciplina, los con-
 + enidos se dan más.

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: Santillana, Comunicarte
- b. Fotocopias. Especifique los temas: Cuentos, Enunciación, Argumentación, Metodología, etc.
- c. Otro. Especifique: con diarios, art. periodísticos, etc.

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. clases de palabras.
- b. sintaxis.
- c. ortografía.
- d. puntuación.
- e. normativa.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

Comienza así y luego los tratamos de aplicar en la producción. En 3er curso
 hacemos una revista escolar y los chicos hacen los artículos y allí se plantean
 las dudas y las resolvemos teniendo en cta. lo que vimos en Lengua.

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	sustantivo	adjetivo	pronombre	verbos	ortog. norm. punt.	sintaxis
Relacionado con	narración	descripc.	noticia u otros textos.	desde el uso irregular narración	cartas que se envían con chicos de otras escuela	art. periodist.

6) ¿Puede definir gramática?

Compendio de reglas de un idioma

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. falta de saberes previos
- b. no para todos los alumnos es significativo
- c. no hay tiempo de hs. cátedras

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí, es necesario para la reflexión ling. y el uso en la producción
 de textos.

TÍTULO: Profesora en Licenciada en Otro: Lic. Comunicación Social
 Letras Letras:
 ANTIGÜEDAD: 18 CURSOS A CARGO: 3er
 INSTITUCIÓN: IPEM 275 NIVEL: Medio

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Regular

9) Qué entiende por

- a. Gramática: disciplina que estudia las reglas de combinación de los elementos discursivos para contruir sentido.
- b. Sintaxis: el ordenamiento lógico de los componentes oracionales: sujeto, núcleo verbal, predicado.
- c. Morfología: aborda las funciones de las palabras en las unidades de significación (adjetivos, verbos, etc.)
- d. Semántica: estudia la construcción del sentido.

10) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. coherencia
- b. cohesión
- c. oración simple

11) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

En general se ve en contexto, cuando abordamos tipos textuales expositivo, argumentativo.

12) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. Los jóvenes no reconocen tipos de palabras; no saben qué es un verbo.
- b. No les interesa, salvo algunas excepciones.

13) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí, es fundamental para establecer relaciones lógicas en un discurso, para construir sentido, para que sepan qué y cómo decir.

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Profesorado y traductorado de Inglés (estudiante) ANTIGÜEDAD: 2 años

CURSOS A CARGO: INSTITUCIÓN: Inst. del Rosario

NIVEL: 2º año

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente [] Muy bueno [] Bueno [] Suficiente [x] Insuficiente []

- 1) En cuanto a los NAP:
a. ¿Conoce sus contenidos? Sí [] No [x]
b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí [] No []
c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

- 2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:
a. Manual. Especifique:
b. Fotocopias. Especifique los temas:
c. Otro. Especifique:

- 3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.
a.
b.
c.
d.
e.

- 4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?
¿Cómo lo hace?

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

Table with 7 columns (1-6) and 2 rows (Tema gramatical, Relacionado con)

- 6) ¿Puede definir gramática?
a. Conjunto de reglas que ordenan el lenguaje
b. Herramienta fundamental para la comunicación

- 7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.
a.
b.
c.

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.
Sí, es muy importante la enseñanza de la gramática. Particularmente, como alumna, me gustaría que mis alumnos puedan expresar sus ideas con claridad y sin errores.

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Prof. Letras ANTIGÜEDAD: 18 años
 CURSOS A CARGO: 4º, 5º y 6º INSTITUCIÓN: _____
 NIVEL: Sec.

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
 b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
 c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.
Escaso tiempo

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: _____
 b. Fotocopias. Especifique los temas: Textos literarios (cuentos, poemas)
 c. Otro. Especifique: Textos literarios

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. Clases de palabras
 b. Organización oracional.
 c. _____
 d. _____
 e. _____

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

Sí y en función de la comprensión y producción de textos

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	verbo	Se impera	Estr. oracional			
Relacionado con	narración	informe	lirica			

6) ¿Puede definir gramática?
Análisis sistemático de los elementos del lenguaje

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. falta de saberes previos
 b. desinterés de los alumnos
 c. _____

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí, pero no como centro sino instrumento para el manejo de la lengua.

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: *Prof. en Cast., literat. y letín* ANTIGÜEDAD: *20*
 CURSOS A CARGO: INSTITUCIÓN:
 NIVEL: *Medio Tercerario*.....

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
- c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

Reducidos contenidos en gramática y poca relación entre los mismos.

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique:
- b. Fotocopias. Especifique los temas:
- c. Otro. Especifique: *Ambos y no un único manual, los que tengo en biblioteca de la escuela.*

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. *Categorías gramaticales.*
- b. *Coherencia y cohesión.*
- c. *Análisis sintáctico.*
- d. *Morfología.*
- e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

No, en función de la escritura.

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	<i>Coh. coh.</i>	<i>Verbos.</i>				
Relacionado con	<i>Escritura.</i>	<i>Uso correct.</i>				

6) ¿Puede definir gramática?

Es la encargada del análisis sistemático.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. *Conocimientos previos.*
- b. *Mecanización de la enseñanza.*
- c.

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí para poder leer y la escritura.

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Prof. y Lic. en Letras Modernas ANTIGÜEDAD: 22 años
 CURSOS A CARGO: 3º C.B. INSTITUCIÓN: Normal - San Fco. (pública)
 NIVEL: Medio y Sup. (Prof. Educ. Prim. e Inicial)

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
 b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
 c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

.....

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: Edit. Tinte Fresco "Prácticas del lenguaje"
 b. Fotocopias. Especifique los temas:
 c. Otro. Especifique: textos literarios, novelas.

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. orac. simple
 b. " comp.
 c. cateq. gramat. (obj.)
 d. verbos irreg.
 e. cohesión (etc)

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

No intento

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	Adj.	cohesión	Ortografía	Coherencia	cohesión	
Relacionado con	desc. retr. I. científ.	informes	contexto	Cs. Soc.	Escribir nuevos textos	

6) ¿Puede definir gramática?

Correcto uso del lenguaje p/ facilitar la comunic.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. No logran revertir sus errores
 b. Reiteran errores ortográficos
 c. Planificar actividades en relación

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí, pero no teoría únicamente

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: *¿Cómo se enseña la lengua en la escuela?* ANTIGÜEDAD: *24 años*
 CURSOS A CARGO: *1º, 3º y 4º* INSTITUCIÓN: *I.S.F.O. Teniente Coronel E.C.B. y Educ. Pol. Lengua e Historia*
 NIVEL: *Superior*

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
- c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique:
- b. Fotocopias. Especifique los temas:
- c. Otro. Especifique: *Módulo con material seleccionado según los contenidos*

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja,

- a. *Uso de verbos en los géneros literarios*
- b. *Ejemplos de sustantivos, adjetivos en las figuras literarias*
- c.
- d.
- e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

No

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	<i>Verbos</i>	<i>Sustantivos</i>	<i>Adv.verb.</i>	<i>Pronombres</i>		
Relacionado con	<i>Narrativa</i>	<i>Lirica</i>	<i>Narrat.</i>	<i>Géneros lit.</i>		

6) ¿Puede definir gramática?

Es el estudio de las palabras y sus funciones en el texto

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. *Las oraciones en el texto literario*
- b.
- c.

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí, me parece importante el vínculo lengua y literatura, dentro de nuestra lengua gramatical, porque justifica muchas situaciones en la producción escrita del texto.

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: *Prof. de Ens. Media Especial y Técnica en LETRAS* ANTIGÜEDAD: *28 años*
 CURSOS A CARGO: *1º, 2º, 4º, 6º* INSTITUCIÓN: *IPEN SO. II EENPA 1007*
 NIVEL: *MEDIO*

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
- c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

.....

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: *SANTILIANA*
- b. Fotocopias. Especifique los temas: *-*
- c. Otro. Especifique: *-*

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. *SINTAXIS / s y clase de palabras.*
- b. *CLASE DE PALABRA*
- c. *morfología - morfemas - verbo - accidentes.*
- d. *Clasificación semánticas*
- e. *Gramática textual.*

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

No

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	<i>líbrams</i>	<i>Clases de palabras, morf.</i>				
Relacionado con	<i>verbos</i> <i>de # dipos</i>	<i>tesijos</i> <i>de # hps</i>	<i>verbos</i> <i>de # ipos</i>			

6) ¿Puede definir gramática?

Es la parte del estudio de la lengua que trabaja o estudia los niveles morfológicos y sintácticos.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. *falta de conocimientos previos*
- b.
- c.

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Si. Para mejorar la escritura.

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: *Profesora y licenciada en Letras* ANTIGÜEDAD: *29 años*
 CURSOS A CARGO: *de 1.º a 6.º Año* INSTITUCIÓN: *JPEM N.º 209 - Instituto "María Inmaculada"*
 NIVEL: *Medio*

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
- c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

Creo que lo más importante es ir adaptando los lineamientos de acuerdo a los grupos de alumnos con los que se trabaja.

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: *libros de Lengua*
- b. Fotocopias. Especifique los temas: *en el caso de cuentos o novelas*
- c. Otro. Especifique: *Textos literarios, Obras de Teatro, novelas, Cuentos*

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. *Clases de palabras*
- b. *Coordinación*
- c. *Subordinación*
- d. *O.V - O.B.*
- e. *Discursos directo e indirecto*

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

Recursos de cohesión. El verbo: comp. reg. e irreg. (entre otros).

En la medida que el tema lo permita se relacionan con textos, situaciones y también, la reflexión.

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	<i>Discursos directo e indirecto</i>			<i>Verbos y Sintaxis oracional</i>		
Relacionado con	<i>Textos dramáticos y narrativos</i>			<i>Textos narrativos</i>		

6) ¿Puede definir gramática?

.....

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. *Dificultades para entender los temas*
- b. *Poco interés por aprender*
- c. *No encuentran el sentido de lo que se aprende o su aplicación*

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Para mejorar la escritura, la redacción de los textos

.....

12 Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: PROF. CASTELLANO, LIT. Y LATÍN ANTIGÜEDAD: 29 años

CURSOS A CARGO: 1ero a 6to INSTITUCIÓN: Inst. Agrot. Ind. Chazón

NIVEL: MEDIO

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
 b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No A veces
 c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: Santillana Comunicarte PuertodePalos - etc. etc
 b. Fotocopias. Especifique los temas: todos
 c. Otro. Especifique: Cuentos/Leyendas/Poesías/Obras de Teatro/

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. Cohesión-Coherencia
 b. Orac. según la actitud del hablante
 c. Clasificación semántica y morfológica de las palabras
 d. Texto-Contexto-Contexto-Sit. comunicativa
 e. Lengua-Norma-Habla

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

NO

¿Cómo lo hace? Aplicada al texto

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	Orac. / Act. hablante		Lengua / Norma / Habla		Clasif. de palabras	
Relacionado con	Diálogos Monólogos		Programas de TV Art. periodísticos		Poesías Canciones etc.	

6) ¿Puede definir gramática?

- a. Es el estudio de las relaciones lógicas y sintácticas
 b. de las palabras de una lengua.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. Falta de interés en los alumnos
 b. Escaso vocabulario y poco hábito de uso del diccionario
 c. No le ven pragmatismo, pretieren "leer y debatir".

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí, agudizando estrategias para abordar "viejos problemas"

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: *Prof. en Lengua Castellana* ANTIGÜEDAD: *36 años*
 CURSOS A CARGO: *1º, 2º y 3º* INSTITUCIÓN: *Instit. Sec. B. Iturabara*
 NIVEL: *medio*

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
- c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.
son demasiado amplios, contemplan demasiados contenidos

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: *Editorial Grafo 21*
- b. Fotocopias. Especifique los temas:
- c. Otro. Especifique:

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. *Clases de palabras*
- b. *oraciones simples y compuestas*
- c. *Textos narrativos*
- d. *instructivos*
- e. *expositivos*

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

Sí, para explicarlos pero luego los hago analizar en textos y utilizar en producciones

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	<i>conectores</i>	<i>verbos</i>	<i>verbos</i>			
Relacionado con	<i>T. argum.</i>	<i>T. narrativo</i>	<i>T. instrukt</i>			

6) ¿Puede definir gramática?

Sistema de estructuras de la lengua.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. *resistencia de los alumnos frente a la propuesta gramatical*
- b.
- c.

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí, porque ayuda a pensar, a analizar las producciones

TÍTULO: Profesora de
francés

ANTIGÜEDAD: 38 CURSOS A CARGO: 6

INSTITUCIÓN: ISBR NIVEL: Secundario

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Suficiente

29) Qué entiende por

- a. Gramática: normativa que rige el funcionamiento de la lengua.
- b. Sintaxis: rama de la lingüística que rige la organización de las frases.
- c. Morfología: rama de la lingüística que se ocupa de la forma de las palabras, de sus variaciones.
- d. Semántica: parte de la lingüística que se ocupa del significado de las palabras.

30) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. Clases de palabras
- b. T. expositivo
- c. T. argumentativo. Recursos
- d. Conectores
- e. Correlación de tiempos verbales.

31) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

No, a partir de cada "gran" tema se desarrollan distintos temas.

32) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. Falta de conocimiento previos de los alumnos.
- b. Resistencia de los alumnos a estudiar gramática.

33) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí, porque es necesario razonar el funcionamiento de la lengua.

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Profesorado en Lengua y Literatura ANTIGÜEDAD: —

CURSOS A CARGO: — INSTITUCIÓN: —

NIVEL: MEDIO

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente [] Muy bueno [] Bueno [] Suficiente [] Insuficiente [x]

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí [] No [x]
b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí [] No []
c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: COMUNICARTE
b. Fotocopias. Especifique los temas: VERBOS
c. Otro. Especifique: LITERATURA, libros de autores específicos

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. VERBO
b. VERBOIDE
c.
d.
e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

No
¿Cómo lo hace? integré la literatura y desde allí trabajé los verbos

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

Table with 7 columns (1-6) and 2 rows (Tema gramatical, Relacionado con). Content: Verbos, Verboidey, Narrativa, Cuentos.

6) ¿Puede definir gramática?

- a. la gramática es la parte matemática del estudio de la lengua y la literatura, es un área independiente
b. pero, necesaria y en permanente interacción con el estudio literario puro. (Muy subjetivo)

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. Aburrimiento por parte de los alumnos
b. Preconceptos establecidos socialmente
c. Complicado para muchos alumnos

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí, la gramática permite comprender e interpretar los textos de cualquier género literario. Es indispensable relacionarla con ellos.

16 Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Prof. de lengua y lit. ANTIGÜEDAD: —
 CURSOS A CARGO: — INSTITUCIÓN: —
 NIVEL: Medio

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
- c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

No, los leo.

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: Estrada, Comunicarte
- b. Fotocopias. Especifique los temas: Verbos
- c. Otro. Especifique: —

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. Verbos
- b. Verboides
- c.
- d.
- e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

No
 ¿Cómo lo hace? integrando con literatura.

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	<u>Verbos</u>	<u>Verbos</u>	<u>Verbos</u>			
Relacionado con	<u>Cuento</u>	<u>Mito</u>	<u>Novela</u>			

6) ¿Puede definir gramática?

- a. Estudio de las palabras de una lengua.
- b.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. Falta de atención por parte de los alumnos
- b. Desinterés
- c. Murmullo zúlico.

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí, porque las personas deben saber escribir, leer, y comunicarse. Necesitan saber las clases de palabras.

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Profesora de Lengua y Literatura ANTIGÜEDAD: 5 meses
 CURSOS A CARGO: 4º / 2º - 3º INSTITUCIÓN: Instituto de Enseñanza Media "Gorri" y
 NIVEL: Medio / Tercero ISFD "Marcelo Solatti"

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
- c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.
 Sí, su carácter ambicioso

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique:
- b. Fotocopias. Especifique los temas: Ortografía, puntuación, construcción de frases
- c. Otro. Especifique:

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. Párrafo
- b. Soliloquio
- c. Epitafio
- d. Ortografía
- e. Puntuación

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

No, generalmente, desde la reflexión sobre la producción propia.

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	Adjetivo	Verbo	Oracl. U.			
Relacionado con	Estado de ánimo	Estado intr. lógico	lógico			

6) ¿Puede definir gramática?

La ciencia que tiene como objeto de estudio a la lengua, tomando como punto de partida a la oración y la palabra. De allí luego a la oración y posteriormente al texto. Siempre desde ~~el~~ análisis sintáctico, morfológico y fonológico.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. la falta de significatividad para los alumnos.
- b.
- c.

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí, porque la reflexión sobre el uso de la lengua ayuda en la comprensión y producción textual.

18 Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Estudiante de Lengua ANTIGÜEDAD: Seis Meses (Suplencia)
 CURSOS A CARGO: Segundo Año INSTITUCIÓN: Ipet N° 11 Luis Federico (eloir)
 NIVEL: Medio

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
- c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: Elijo de acuerdo al tema.
- b. Fotocopias. Especifique los temas:
- c. Otro. Especifique: libros de literatura: novelas - cuentos - entre otros.

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. Clases de palabras.
- b. Otros temas (oraciones) no se dan en la institución.
- c.
- d.
- e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

¿Cómo lo hace?

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	<u>Palabras</u>					
Relacionado con						

literatura. Por ejemplo: Marquez, Cortazar, Borges.

6) ¿Puede definir gramática?

- a.
- b.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. Falta de interés por parte de los alumnos.
- b. Para las instituciones (algunas) no es algo relevante.
- c. los alumnos no saben siquiera diferenciar entre verbo, adjetivo,

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Si, lo es. Es la base de todo y para todo.

artículo: Sólo
reconocí: y alguna
Preposición.

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: profesora en lengua y literatura ANTIGÜEDAD: medio año (6 meses).
CURSOS A CARGO: 1º, 2º y 3º INSTITUCIÓN: Inst. Carlos Saavedra Lamas
NIVEL: Secundario

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
- c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique:
- b. Fotocopias. Especifique los temas:
- c. Otro. Especifique: Cuadernillo con selección de temas de distintos manuales

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. Clases de palabras
- b. Morfología de palabras
- c. Oraciones
- d. Semántica
- e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

Primero los enseño de manera independiente, luego se los aplico en textos.
¿Cómo lo hace?

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	Clase de palabras	Morfología				
Relacionado con	El texto	relacionado				

6) ¿Puede definir gramática?

- a. Ciencia que estudia las palabras desde la unidad mínima en sí hasta el empleo en un texto.
- b. Relaciones entre elementos.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. El verbo.
- b.
- c.

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí, ya que la considero una herramienta fundamental relacionada al habla y a la lengua para tener una correcta expresión.

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: *Profesora en Lengua y Literatura* ANTIGÜEDAD: *(Seis meses)*

CURSOS A CARGO: *1º a 6º (IPEM)* INSTITUCIÓN: *IPEM Nº 283*
1º (CENMA) *IPEM Nº 283 anexo*

NIVEL: *Medio* CENMA "Remedios de Escalada" anexo

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
- c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

Integrar las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Transponer contenidos gramaticales e integrarlos a esas prácticas del lenguaje.

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique:
- b. Fotocopias. Especifique los temas: *Coherencia - Cohesión (Mecanismos) - Clases de palabra*
- c. Otro. Especifique:

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. *Clases de palabra (Aspectos semánticos, morfológicos y sintácticos*)*
- b. **Funciones privativas.*
- c. *Cohesión y coherencia*
- d. *Mecanismos para el mantenimiento de la referencia.*
- e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

En general, no. Pero he desarrollado unidades didácticas sobre clases de palabra para
¿Cómo lo hace? "reponer" algunos conocimientos.

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3 "se"	4	5	6
Tema gramatical	<i>Verbos</i>	<i>Sust. y adj.</i>	<i>Imperson.</i>			
Relacionado con	<i>Narración y exposición</i>	<i>Descripción</i>	<i>Análisis e interp. texto argumentativo.</i>			

6) ¿Puede definir gramática?

- a. *Disciplina que describe el sistema lingüístico.*
- b.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. *Usos lingüísticos habituales de los alumnos (dificultades para comunicarse)*
- b. *Integración con prácticas del lenguaje verbalmente*
- c. *de la gramática estructural y textual.*

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí, es necesario para comprender el sistema lingüístico, su uso. Pero no debemos restringirlos a una escuela gramatical.

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Profesora en Lengua y Literatura ANTIGÜEDAD: un año

CURSOS A CARGO: 3 (tres) INSTITUCIÓN: Leopoldo Lugones IPEM 158

NIVEL: Secundario

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
- c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: Santillana - Lengua y Literatura I
- b. Fotocopias. Especifique los temas:
- c. Otro. Especifique: Obras literarias (novelas - cuentos)

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. clases de palabras
- b. Oraciones
- c. Formación de palabras
- d. Semántica
- e. Morfología

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

¿Cómo lo hace?

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	Nivel Sintáctico	Sustantivo	Adjetivo			
Relacionado con	Textos y la función dentro de ellos	Nombres	descripción			

6) ¿Puede definir gramática?

- a. Como una ciencia que estudia las palabras, su forma y su función a partir de los tres niveles: sintáctico, morfológico y semántico
- b. niveles: sintáctico, morfológico y semántico

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. Nivel atencional de los alumnos
- b. Diferenciar por parte de los alumnos las diferentes funciones
- c. Identificar diferentes clases de palabras en los textos

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí, es necesario porque nos permite comprender los textos a partir de las funciones y niveles sintácticos, morfológicos, y semánticos de palabras y oraciones.

22 Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Prof. en Lengua y Literatura ANTIGÜEDAD: 1 año y 5 meses
 CURSOS A CARGO: 8 (ocho) INSTITUCIÓN: IBFD "Clelia Fanny Castagnino"
Primario CENMA N° 346 Andro Chazón
Esc. Rep. de Bolivia
 NIVEL: Secundario
Terciario

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
 b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
 c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: Tomos 6 y 7
 b. Fotocopias. Especifique los temas:
 c. Otro. Especifique:

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. Clases de palabras
 b. Análisis sintáctico
 c. Tipología textual
 d.
 e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

Si
 ¿Cómo lo hace?

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical						
Relacionado con						

6) ¿Puede definir gramática?

- a. Es el estudio y análisis de las estructuras de una lengua
 b.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. Los alumnos en el nivel primario les cuesta la distinción entre sustantivos, adjetivos y verbos.
 b.
 c.

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Si, es necesaria la enseñanza de la gramática para conocer las estructuras sintácticas y semánticas de los enunciados y así poder escribir mejor y comprenderlos adecuadamente.

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Profesora en l.p.a. y lit. ANTIGÜEDAD: 2 años
 CURSOS A CARGO: 1º, 5º y 6º INSTITUCIÓN: en Rio Cuarto
 NIVEL: Medio

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
- c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.
 Son muy generales

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: Santillana
- b. Fotocopias. Especifique los temas: Tipos de textos / cohes. y cohes. / Man. literarios
- c. Otro. Especifique: Textos literarios

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. clases de palabras
- b. Analisis sintáctico
- c.
- d.
- e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

No los dicta junto al trabajo con los tipos de textos

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	clases de palabras	Analisis sintáctico				
Relacionado con	textos exp.	txt. exp y arg.				

6) ¿Puede definir gramática?

es el estudio de las clases de palabras y su uso en la oración y el texto

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. Profundidad con la que deben abordarse
- b. Hacerle notar a los alumnos el fin práctico e importancia.
- c.

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

si porque con ella es posible redactar mejor

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Prof. en Lengua y Literatura ANTIGÜEDAD: dos años
 CURSOS A CARGO: 1º y 5º Año INSTITUCIÓN: Escuela Nocturna / IPEM -
 NIVEL: Medio

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
- c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

No en cuanto puedo seleccionar contenidos (sus contenidos) de acuerdo a mis alumnos.

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- × a. Manual. Especifique: Si es pedido por la institución
- × b. Fotocopias. Especifique los temas: Categorías gramaticales simples.
- × c. Otro. Especifique: Trabajo y Pizarra

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. Categorías Gramaticales simples y complejas.
- b. Oración
- c. Gramática textual.
- d.
- e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

(se reflexiona sobre)
~~Si~~ Si, de las clases de literatura, aunque trabajo los temas gramaticales, ellos en clase, ~~en~~ en las producciones de los alumnos.

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

Los temas gramaticales relacionados con la intencionalidad comunicativa, con la reflexión ~~sobre~~ sobre, es decir por qué elegir una u otra

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical						
Relacionado con						

modo de elegir que y/o léxico y otros

6) ¿Puede definir gramática?

Es la disciplina ~~que~~ por la cual se reflexiona sobre el uso de la lengua en sus distintos aspectos: empírico - sintáctico - semántico, desde la interacción comunicativa.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a.
- b.
- c.

además de
acuerdo a los niveles que se dan a nivel oracional y textual.

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Si, por que creo que es la base fundamental para la producción y cohesión de textos escritos, además de organizar la "forma" de lo "informal" en la realidad.

TÍTULO: Profesora de lengua y literatura ANTIGÜEDAD: 2 años

CURSOS A CARGO: 1º A INSTITUCIÓN: Dr. Manuel Belgrano

NIVEL: Secundario

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
 b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
 c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

Los contenidos son muy generales

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique:
 b. Fotocopias. Especifique los temas:
 c. Otro. Especifique: Dependiendo, la teoría se les dicta y las actividades son un

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. clasificación de palabras
 b. Análisis de oraciones
 c.
 d.
 e.

compilado y construcción de distintos manuales

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

Se toman textos: fábulas, mitos y leyendas y a partir de ellos se analiza
 ¿Cómo lo hace? qué clase de palabra es, por ejemplo: los S/Dcitos, ven a quién se refieren

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	Adjetivos	Sustantiv.	verbos	Análisis de oraciones		
Relacionado con	Retrato	Fábulas	Biografía	Escritura de textos		

6) ¿Puede definir gramática?

- a. Estudio de la relación que se establece entre las palabras para formar oraciones y textos.
 b.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. Abstracción de contenidos
 b. La estructura
 c.

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Si, los alumnos no escriben oraciones coherentes, les cuesta sintetizar y dejar de ser redundantes por temor a escribir mal o que les falte información. Además, la gramática se les "presenta" como algo complicado

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Prof. Letras Modernas ANTIGÜEDAD: 3 años
 CURSOS A CARGO: 3°, 4°, 6° INSTITUCIÓN: IPem 185 Pedro B. Palacios
 NIVEL: Medio Instituto Don Orione

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
 b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
 c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.
A veces no sé que estrategias actividades realizan con los alumnos.

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique:
 b. Fotocopias. Especifique los temas: Cuadernillo: Narrativa Poesía Teatro Argumentación Lit. regional y universal
 c. Otro. Especifique: Texto y sus particularidades (cohesión/coherencia)

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. Texto y características (coherencia/cohesión y recursos)
 b. La oración en el texto
 c. Tiempos verbales en la narración y el teatro
 d. La función de los componentes de la oración, pero relacionándolos con un todo: el texto.
 e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

Según los temas, suelo relacionarlos con otros temas de literatura por ejemplo... Trabajamos el texto y luego deben poner en práctica realizando una reseña de una obra literaria

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	Texto	Oración	Tiempos verbales Géneros Literarios			
Relacionado con	Literatura	Texto				

6) ¿Puede definir gramática?

Ciencia compleja que brinda elementos muy útiles, pero que se ha desvalorizado reduciéndola a un solo concepto o contenido: análisis sintácticos.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. Creer que los alumnos ya cuentan con ciertos saberes y avanzar en la clase, luego aparecen boches.
 b. Distanciar con creencias que ellos (los chicos) ya tienen de otros años. Se preguntan por qué me sirve esto.
 c.

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí creo necesaria su enseñanza, pero me parece interesante el poder darle un giro a lo que suele presentarse en la escuela. Veo mucha enseñanza análisis sintácticos o categorías gramaticales de manera aislada. Por eso, intento realizar un autómata (mostrales que un sujeto tácito no existe porque sí, y que puedan ver su funcionalidad no en la oración solamente, sino en el vínculo con el texto).

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Prof. de enseñanza sup. en Letras ANTIGÜEDAD: 3 años
 CURSOS A CARGO: 5º Cos. y 3º ros. INSTITUCIÓN: _____
 NIVEL: Secundaria

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
- c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.
Muchas veces resulta difícil en extremo.

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: _____
- b. Fotocopias. Especifique los temas: cohesión - verbos - clase de palabras - Sintaxis
- c. Otro. Especifique: _____

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. Verbos irreg.
- b. Clase de palabras
- c. Formación de "
- d. Sintaxis
- e. _____

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

NO. En base a un texto previa lectura comprensiva - si se lo ha usado por otro tema se lo retoma y se ve c/ tema en relación con otros de su clase
 ↳ formación

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	Clase de pal.	Irreg. verbal	Form. de pal.	Anál. sintáct.	Prónombres	Func. sintáct.
Relacionado con	2-3-5-6	1-3	2	5-6	6	5-4

6) ¿Puede definir gramática?

Disciplina de la ling. que reflexiona las relaciones que se establecen entre los componentes de una palabra, o bien las relaciones p/ las palabras establecidas entre sí en forma de frases, de modo privilegiado lo explícito/descriptivo en la justificación de lo normativo.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. los alumnos no se retienen de uno a otro y a unidad a unidad de los sebor previos
- b. La dificultad de vincular formaciones o contenidos entre sí
- c. Aplicación / de tcción de dicho formaciones en textos

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí, lo creo, para propiciar la reflexión de la propia lengua sobre la manera a que está construida y opera

TÍTULO: Profesora en Licenciada en Otro: Diseño y publicidad
 Letras Letras:

ANTIGÜEDAD: 3 CURSOS A CARGO: 1er, 3er y 4to.

INSTITUCIÓN: IPEM 275 NIVEL: Medio

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Suficiente

14) Qué entiende por

- a. Gramática: el uso de lengua y análisis.
- b. Sintaxis: análisis oracional.
- c. Morfología: formación de las palabras.
- d. Semántica: la relación de las palabras y su clasificación.

15) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. Clasificación de palabras.
- b. Análisis de las mismas
- c. Variedades lingüísticas.
- d. Uso de mayúsculas y puntuación.
- e. Coherencia y cohesión.

16) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

No, van concadenados con la literatura u otro tipo de textos o lecturas.

17) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. Falta de biblioteca intelectual en los alumnos.
- b. Desconocimiento de reglas básicas de ortografía.
- c. Falta de compromiso con el aprendizaje

18) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí, creo que es necesario. El motivo es el buen uso de la palabra en las construcciones orales y escritas.

24) Qué entiende por

- a. Gramática: es el estudio de la lengua como sistema de signos que se encarga de estudiar o analizar lo nombrado a continuación.
- b. Sintaxis: analizar la lengua desde “su función” en el discurso escrito y oral.
- c. Morfología: analizar o conocer la lengua desde “su formación”; es decir, formación de palabras.
- d. Semántica: analizar la lengua desde su significado en el discurso.

25) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. Clases de palabras
- b. Recursos de cohesión
- c. Oraciones simples y complejas (análisis sintáctico)
- d. Ortografía

26) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

Trato que los temas gramaticales estén relacionados con otros temas que se trabajan en la asignatura.

27) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. Que los alumnos pueden encontrarle el sentido en su aprendizaje al contenido gramatical propuesto.
- b. Falta de atención para poder seguir una explicación de tipo gramatical.

28) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Creo que es sumamente necesario ya que la lengua es la base o el pilar más importante en el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo tanto debemos conocerla, analizarla y utilizarla lo más correcto posible.

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: *Prof. de Lengua y Literatura* ANTIGÜEDAD: *4 años*
 CURSOS A CARGO: *1º, 2º, 3º y 4º* INSTITUCIÓN: *I.E.S. "Lefebvre de Loya" / Inst. "San José" (Media)*
 NIVEL: *Media Superior*

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
- c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

Demás temas contenidos no penales profundidad.

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: *-*
- b. Fotocopias. Especifique los temas: *lingüística*
- c. Otro. Especifique: *-*

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. *Verbos*
- b. *Modificadores*
- c. *Complementos*
- d. *VOZ y Act.*
- e. *Subordinadas*

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

Nunca

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	<i>Verbos</i>	<i>OD</i>	<i>OI</i>	<i>voz pasiva</i>		
Relacionado con	<i>Inst. Uctivo</i>	<i>Gramom.</i>	<i>Gramom.</i>	<i>T. Noun. Dicción</i>		
		<i>Cohesión</i>	<i>Cohesión</i>			

6) ¿Puede definir gramática?

No

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. *Empañar la función de los pronombres.*
- b. *Identificar los modos y el tiempo del verbo.*
- c. *Identificar los verbos compuestos.*

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Si. Solo que cuando pueda comprender la estructura oracional pueda analizar mejor un texto / discurso.

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Prof. de Lengua y Lit. ANTIGÜEDAD: 5 años
 CURSOS A CARGO: Lingüística y Gram. INSTITUCIÓN: IFDC - VM
 NIVEL: Superior no universitario
secundario (1º año, 2º año y 3º año)

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
- c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: Clave para escribir bien en español (ves que es el libro) de M. M. Neqroni
- b. Fotocopias. Especifique los temas: Elaboro un wademillo para el nivel secundario con diversos materiales (nivel Terc.)
- c. Otro. Especifique: readaptadas para el nivel. Las actividades son diseñadas por el equipo de profes de la escuela, el cual integro.

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. clave de palabras (nivel sintáctico,
- b. análisis sintáctico semántico y morfológico)
- c. de oraciones (en el IFDC)
- d. En el secundario: clave de palabras y análisis de oración simple.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

NO

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	<u>clave de palabras</u>					
Relacionado con	<u>Tipología textual</u>	<u>corrección de la escritura</u>				

6) ¿Puede definir gramática?

La gramática es la rama de la lingüística que estudia las reglas de funcionamiento de una lengua. Las reglas de creación de las unidades lingüísticas de una lengua y sus combinaciones posibles.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. Poco o nada de conocimiento gramatical del alumno.
- b. El juicio previo de los alumnos de que "como todos marjamos la lengua",
- c. Falta de material de libros y autores (salvo este Neqroni, Di Tullio). todos lo consumen, por lo que no presenta mucha novedad"

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

SI

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Profesor de letras..... ANTIGÜEDAD: 5 (cinco) años.....
 CURSOS A CARGO: 5 (cinco)..... INSTITUCIÓN: Privado y estatal.....
 NIVEL: EGP III y Polimodal.....

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
 b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
 c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

.....

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: Ed. comunicarte. Aprendamos lengua.
 b. Fotocopias. Especifique los temas: Textos puntuales
 c. Otro. Especifique:.....

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. Clases de palabras.
 b. Modificadores del sujeto.
 c. Modificadores del predicado.
 d.
 e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

No, prefiero articular el contenido gramatical en su funcionamiento sistémico del texto.

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	<u>Núcleo de S. verbo</u>					
Relacionado con	<u>Agente. clasif. semant.</u>					

6) ¿Puede definir gramática?

Sistema que genera interrelaciones donde cada elemento es sintoma de su expresión en relación.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. Encontrar dicha articulación entre gramática
 b. y comprensión textual a modo que sea lo
 c. más reflexiva posible para los alumnos.

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí, es necesario para generar reflexiones inmediatas a una lengua en uso.

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Prof. de Lengua y Literatura ANTIGÜEDAD: 5 Años
 CURSOS A CARGO: Lengua y Literatura INSTITUCIÓN: F.D.C. - Villa Mercedes (S.L.)
 NIVEL: de 4º año del Prof. de
Intermedio Enseñanza Primaria

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
- c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

Algunos contenidos se presentan de manera desordenada

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique:
- b. Fotocopias. Especifique los temas: * Artículos especializados de teoría literaria y lingüística
- c. Otro. Especifique:

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. ~~Artículos~~ →
- b.
- c.
- d.
- e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

No dicto temas gramaticales en mi materia

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical						
Relacionado con						

6) ¿Puede definir gramática?

Disciplina que se ocupa las normativas que regulan y prescriben el uso de la lengua

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a.
- b.
- c.

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

SÍ La gramática aporta conocimientos acerca del uso "correcto" de una lengua estándar u oficial que es la variedad que se enseña en las instituciones educativas.

TÍTULO: Profesora en
Letras

ANTIGÜEDAD: 6 CURSOS A CARGO: 1º; 2º y 3er

INSTITUCIÓN: ISBR NIVEL: Secundario

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Bueno

19) Qué entiende por

- a. Gramática: es el estudio de las clases de palabras (verbos, sustantivo, adjetivo, adverbio, etc).
- b. Sintaxis: se analiza el interior, lo que compone las oraciones (estructura interna).
- c. Morfología: la formación de la palabra.
- d. Semántica: el contexto que tienen las palabras y como se relacionan las mismas.

20) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. sustantivo
- b. adjetivo
- c. verbo
- d. adverbio

21) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

Los temas gramaticales los dicto siempre con algún tipo de texto.

22) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. Se necesita atención exclusiva de los alumnos.
- b. Practicar en las horas de clases.
- c. Practicar en el pizarrón.

23) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí, es muy importante ya que les sirve a los alumnos a poder expresar y escribir correctamente en todas las asignaturas.

TÍTULO: Profesora en
Letras

ANTIGÜEDAD: 12 CURSOS A CARGO: 2º, 3º, 4º y 6º

INSTITUCIÓN: IPEM NIVEL: Secundario

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Suficiente

34

TÍTULO: Lic. Cs. Información
 ANTIGÜEDAD: 7 CURSOS A CARGO: 1º 5; 3º 5, 3º 8, 4º Nat.
 INSTITUCIÓN: ISBR NIVEL: Secundario

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Muy Bueno

- 34) Qué entiende por
- Gramática: el estudio de la lengua.
 - Sintaxis: el estudio de la relación de las palabras.
 - Morfología: el estudio de la palabra.
 - Semántica: el estudio de la relación de las palabras y el significado de las palabras.
- 35) Enumere los temas gramaticales que trabaja.
- sinonimia
 - recursos de cohesión
 - verbos
 - Oración S. C.
 - Clases de palabras
- 36) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?
 Para la explicación del tema, si; luego con la producción de textos.
- 37) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.
- La negación de los alumnos de aprender.
- 38) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.
 Sí, por qué es la única manera en que el alumno pueda producir con coherencia un texto.

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: ANTIGÜEDAD: 7 años
 CURSOS A CARGO: 2, 3, 4, 5 INSTITUCIÓN:
 NIVEL: Secundario: medio

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
- c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

se presentan dificultades porque los alumnos no tienen los conc. previos

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: Apuntes de lengua Comunicate... Santillana, Atrápaflecos, Binta
- b. Fotocopias. Especifique los temas: organización de párrafos por temático
- c. Otro. Especifique: conectores y recursos del texto argumentativo Fusca

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. clases de palabras
- b. conectores
- c. oraciones simples
- d. sim. compuestas
- e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

los temas se dan en relación al texto - verbos con texto repetitivo, oraciones compuestas con texto argumentativo,
 (tipología textual)

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	<u>topositivo</u>	<u>oraciones</u>	<u>oraciones</u>	<u>descrip</u>		
Relacionado con	<u>c de palabras</u>	<u>ora compit</u>	<u>verbos</u>	<u>verbos</u> <u>adj.</u>		

6) ¿Puede definir gramática?

Es la ciencia que nos ayuda a comprender y escribir mejor todo tipo de textos orales y escritos.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. los alumnos no tienen los conc. previos
- b. los demás profesores no quieren enseñar gramática
- c. porque los alumnos lo deben aprender en la primera

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

si, totalmente, porque los alumnos no comprenden las ideas en los textos, no distinguen ideas principales, no saben hacer resumen de texto y extraer ideas principales

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Prof. y Lic. en Letras ANTIGÜEDAD: 8 años
 CURSOS A CARGO: 1º INSTITUCIÓN: _____
 NIVEL: Secundario

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
 b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
 c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

La dificultad que se me presenta es que deben ser leídos e interpretados conjuntamente con los DISEÑOS provinciales y no siempre son compatibles.

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- ✓ a. Manual. Especifique: Lengua y Literatura Ed. SM.
 ✓ b. Fotocopias. Especifique los temas: Teoría literaria, Sintaxis de la oración simple.
 ✓ c. Otro. Especifique: Libros: Ortografía y Gramática de la Real Academia española (nueva edición)

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. Fonética/ Fonología
 b. Morfología
 c. Sintaxis de la oración simple y compuesta
 d. Ortografía
 e. Gramática y escritura.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

Comienzo los temas con un dictado independiente y los cierro con actividades de interpretación.
 (* es decir, morfología; sintaxis; ortografía... etc)

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5
Tema gramatical	Fonét/Fonol.	Morfología	Sintaxis	Ortografía	
Relacionado con	Oralidad	Escritura	Morfología	Escritura	Sintaxis
		Otras lenguas	Escritura lectura Otras lenguas		

6) ¿Puede definir gramática?

La gramática es una disciplina de la lingüística que se ocupa de la morfología, sintaxis, fon. y fonolop., ortografía de una lengua.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. Falta de material bibliográfico actualizado destinado al profesor.
 b. Falta de material bibliográfico actualizado destinado al alumno.
 c. Ausencia de cursos de capacitación para docentes específicos sobre el tema

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Considero que es necesario enseñar gramática porque su conocimiento permite un mejor dominio de la lengua materna (y con ello la mejor expresión oral y escrita) y posibilita el aprendizaje de otras lenguas y otras disciplinas científicas (que se expresan siempre por el lenguaje).

38 Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Prof. en Lengua Castellana ANTIGÜEDAD: 8 años

CURSOS A CARGO: 2º - 3º - 5º INSTITUCIÓN: I.ºst. Secundario Gral. Paz

NIVEL: Secundario (Medio)

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
 b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
 c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

Sí, muchas veces es difícil realizar la selección de contenidos.

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: Aprendamos Lengua (en el Ciclo Básico) ^{Ed. Comunicarte.}
 b. Fotocopias. Especifique los temas: Coherencia y Cohesión
 c. Otro. Especifique:

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. Coherencia
 b. Cohesión
 c. Puntuación
 d. Oración
 e. Clases de palabras

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

No siempre.
 ¿Cómo lo hace?

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	<u>Coherencia</u>	<u>Clase de palabras</u>				
Relacionado con	<u>Tipo de texto.</u>	<u>Literarios.</u>				

6) ¿Puede definir gramática?

- a. es una parte de la Lengua.
 b.
 c.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. Cómo hacerlo para que los estudiante se sientan interesados
 b. Cómo lograr que los alumnos puedan relacionar los nuevos conocimientos
 c. con otros aprendidos anteriormente.

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí, creo que es necesario y fundamental tener conocimiento y manejo de gramática porque considero que es muy importante el momento de escribir.

TÍTULO: Lic. Comunic. Social – Posgrado Lengua y Comunic -UNC

ANTIGÜEDAD: 8 CURSOS A CARGO: 1º; 2º; 3º

INSTITUCIÓN: ISBR NIVEL: Secundario

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Bueno

39) Qué entiende por

- a. Gramática: es la parte de la lengua que se ocupa de las clases de palabras y sus relaciones.
- b. Sintaxis: eunciales de las palabras en un enunciado.
- c. Morfología: conformación de la palabra.
- d. Semántica: sentido- significado de enunciados y las palabras.

40) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. Clases de palabras – sustantivos
- b. Verbos
- c. Adverbios
- d. Pronombres
- e. Adjetivos

41) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

A partir de los textos y temas del libro se complementa con material anexo.

42) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. Retomar conocimientos previos.
- b. Aplicarlos en ejercicios.
- c. Identificación en un texto

43) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí, porque a partir de su conocimiento permite que el alumno construya textos con sentido; y a su vez capaz de reflexionar sobre construcción.

TÍTULO: Comunicadora
Social



ANTIGÜEDAD: 8 CURSOS A CARGO: 2º, 3º y 5º

INSTITUCIÓN: ISBR NIVEL: Secundario

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

- 1) Qué entiende por
 - a. Gramática: Ciencia que estudia la lengua.
 - b. Sintaxis: estudio de la relación de las palabras.
 - c. Morfología: estudio de la forma de la palabra, variación según género y número.
 - d. Semántica: el estudio del significado de las palabras.

- 2) Enumere los temas gramaticales que trabaja.
 - a. Recursos de cohesión léxica
 - b. Recursos de coherencia gramatical
 - c. Clases de palabras
 - d. Accidentes de las palabras.
 - e. adverbio

- 3) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?
Sí, pero lo trabajo conjunto con la escritura y la lectura de textos.

- 4) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.
 - a. Según el grupo, el momento.

- 5) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.
Sí, pero no de manera aislada.

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Maestro - Prof en Letras Mod ANTIGÜEDAD: 10 años
 CURSOS A CARGO: 5º grado INSTITUCIÓN: Academia Argüello
 NIVEL: Primario

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

- 1) En cuanto a los NAP:
 a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
 b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
 c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

- 2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:
 a. Manual. Especifique: lengua en foco 5: Ed. Aique
 b. Fotocopias. Especifique los temas: Textos complementarios - activ. de aplicación
 c. Otro. Especifique: literatura (2 novelas)

- 3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.
 a. Categorías gramaticales
 b. Análisis sintáctico
 c.
 d.
 e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?
Intento vincularlos

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	<u>categorías sintaxis</u>					
Relacionado con	<u>Uso y errores frecuentes en producciones.</u>					

6) ¿Puede definir gramática?
Análisis del funcionamiento de los elementos que conforman el sistema.

- 7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.
 a. Poder vincularlos con otros contenidos
 b.
 c.

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.
Sí, pero en mi caso siento la necesidad de hacerlo de alguna manera más significativa

42 Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Prof. de Castellano, Literatura y Latín ANTIGÜEDAD: 10 años
 CURSOS A CARGO: 4º, 5º y 6º INSTITUCIÓN: IPET Nº 267
 NIVEL: Medio

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
 b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
 c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

Son muy amplios y al momento de planificar nos resulta difícil seguir una línea y hay cosas o temas que dejamos de lado.

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: —
 b. Fotocopias. Especifique los temas: Tipologías textuales, literatura, producción y comprensión de textos.
 c. Otro. Especifique: —

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a.
 b.
 c.
 d.
 e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

Sí dicto contenidos mínimos.

¿Cómo lo hace?

Al momento de hacer correcciones en la redacción de mis alumnos.

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical						
Relacionado con						

6) ¿Puede definir gramática?

- a. NO PUEDO DAR UNA DEFINICIÓN.
 b.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. NO TUVE FORMACIÓN.
 b. ES UN TEMA QUE ME ENCAJTA PERO ME SIENTO INCAPAZ DE HACERLO.

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

ESTOY CONVENCIDA DE QUE ES NECESARIO PERO AL MOMENTO DE PROFUNDIZAR EN EL TEMA, SIENTO MUCHA INSEGURIDAD.

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: *Prof. Esp. Media y Sup. en Letras* ANTIGÜEDAD: *11 años*
 CURSOS A CARGO: *2º año* INSTITUCIÓN:
 NIVEL: *Superior*

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP: (*Diseño Curricular*)

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
 b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
 c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

No

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique:
 b. Fotocopias. Especifique los temas:
 c. Otro. Especifique: *Fichas de cátedra, apuntes*

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. *Cohesión coherencia*
 b. *Puntuación*
 c. *Concordancia (nominal, verbal)*
 d. *Símbolos discursivos*
 e. *Tipos textuales, recursos*

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

No

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	<i>Cohesión y coherencia</i>					
Relacionado con	<i>Símbolos discursivos</i> <i>Tipos textuales, recursos</i>					

6) ¿Puede definir gramática?

Conjunto de reglas (que regulan la lengua).

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. *Nivel de abstracción*
 b. *Creciente pausas de los estudiantes de que no "nivel" para fortalecer el dominio de la escritura*
 c. *Transcripción de dictado*

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí. Sólo para un dominio lingüístico autónomo.

44 Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: *Procl. de Lengua y Lit. con orientac. en Lit. Infante Juvenil.* ANTIGÜEDAD: *12 años*

CURSOS A CARGO: *6to, 5to, 8to Año* INSTITUCIÓN: *Inst. Priv. Dioc. Pedro Goyena*

NIVEL: *Medio*

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
 b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
 c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

Los utilizo como guía pero trato de recortar o extraer lo más significativo para poder profundizar

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: *Ed. Comunicarte.*
 b. Fotocopias. Especifique los temas:
 c. Otro. Especifique:

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. *clases de palabras*
 b. *tipos de oraciones: simples y complejas.*
 c.
 d.
 e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

Trato, aunque me cuesta, de trabajarlos partiendo del texto.

¿Cómo lo hace?

Como un texto y extraemos oraciones y dentro de ellas clases de pal. y funciones en la oración

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	<i>verbos</i>	<i>conector</i>	<i>concordancia</i>	<i>verbo infinitivo</i>		
Relacionado con	<i>texto narrat.</i>	<i>texto expos.</i>	<i>argum.</i>	<i>texto instrum.</i>		

en todos los textos

6) ¿Puede definir gramática?

- a. *Es la ... que se encarga de estudiar la forma de las palabras, el lugar que ocupa en la oración, la pronunciación/de letras, etc.*
 b.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. *No puedo explicar, para que entiendan mis alumnos.*
 b. *Si no saben teoría gramatical.*
 c. *No tengo una idea clara de qué términos son los actuales y correctos.*

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Considero que es importante enseñar gramática porque ~~se~~ ordena la forma de escribir. Creo que es importante saber qué significa y qué hace cada palabra en cada oración, y cada oración en el texto, para poder ~~se~~ lograr la coherencia (oral y escrita)

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Prof. en lengua y literatura ANTIGÜEDAD: 12 años
 CURSOS A CARGO: 1º, 2º, 3º, 4º INSTITUCIÓN: I.E.S. Santa Rosa (Cat.)
 NIVEL: terciansio

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
 b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
 c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.
No trabajo con ellos

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique:
 b. Fotocopias. Especifique los temas: Teorías literarias, Didáctica, Semántica y Ling. del texto
 c. Otro. Especifique:

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. clases de palabras
 b. oraciones compuestas
 c.
 d.
 e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

No, siempre lo relaciono con temas de la lingüística textual o la Semántica

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	<u>Conjunciones</u>					
Relacionado con	<u>Conectores</u>					

6) ¿Puede definir gramática?

.....

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a.
 b.
 c.

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Es necesario para comprender la normativa, para la correcta utilización de la lengua

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Prof. en Lengua y Literatura con especialización en Lit. Infantil y Juvenil ANTIGÜEDAD: 12 años

CURSOS A CARGO: de 2º a 6º año INSTITUCIÓN: IPET 292 Manuel Belgrano

NIVEL: Medio

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
- c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

La dificultad de presentar los contenidos que resulten significativos para los alumnos en consideración de las características de los mismos.

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a) Manual. Especifique: Ed. Comunicate
- b) Fotocopias. Especifique los temas: eración - clase de palabras
- c. Otro. Especifique:

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. clases de palabras
- b. eración simple
- c. eración compuesta
- d.
- e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

Intento siempre que esté incluido dentro del análisis textual.

¿Cómo lo hace? Por ejemplo si trabajo el cuento, se analizan los tipos de conectores, que predominan, distinguen el sujeto, ver los verbos para destacar las acciones más importantes de la secuencia.

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	verbo	conectores	sujeto	adjetivo		
Relacionado con	cuento	cuento	poesía	poesía		

6) ¿Puede definir gramática?

- a. Es una ciencia que implica la morfología y la sintaxis de las palabras
- b.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a.
- b.
- c.

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

.....

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Prof. en Cost. Lit. y Latín
 CURSOS A CARGO: 1, 3, 4, 5, 6^{to}
 NIVEL: Medio y Superior

ANTIGÜEDAD: 13 años
 INSTITUCIÓN: U.P.E.M. N° 93 I.F.D. "Mariano Moreno"

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
 b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
 c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.
 ND.....

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: Algo, Puerto de Palos, Longseller, Comunicarte
 b. Fotocopias. Especifique los temas: textos expositivos, textos periodísticos
 c. Otro. Especifique:.....

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. Clases de palabras
 b. Accidentes y usos de los modos y tiempos verbales
 c. Oración
 d.
 e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

No

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	Verbos M. Ind.	Subordin.				
Relacionado con	La narración	Reversos de cohesión				

6) ¿Puede definir gramática?

Sistema de estructuras

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. Nivel de abstracción
 b. Meta lenguaje
 c. Intereses de los alumnos

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Si, es necesario porque la gramática es una herramienta indispensable para la escritura, y para la comprensión lectora.

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Prof. de Leng. y Literatura ANTIGÜEDAD: 2 años
 CURSOS A CARGO: 1º 2º 3º INSTITUCIÓN: _____
 NIVEL: Medio

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No
- c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: _____
- *b. Fotocopias. Especifique los temas: Textos Literarios
- c. Otro. Especifique: _____

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. Clases de palabras
- b. Oración
- c. Gramática textual
- d. _____
- e. _____

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

Sí, independiente de la literatura
Trabaja desde la oración para luego ir a los textos y trabajar en ellos
coherencia y cohesión - Los temas gramaticales se trabajan no de manera
independiente sino dentro de la función que cumplen en la oración.

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical						
Relacionado con						

6) ¿Puede definir gramática?

La gramática es una disciplina que describe las estructuras de una lengua.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. _____
- b. _____
- c. _____

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Sí, creo que es necesario. Considero que la gramática se
constituye en una herramienta de reflexión sobre la lengua - y
sirve para que los alumnos puedan corregir sus textos y
para que entiendan, cuando los docentes corrigen sus escritos,
qué se les está corrigiendo. Es decir corregimos en una
lengua standar, entonces debemos enseñar esa lengua escrita
standar, que obedece a determinadas reglas.

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO: Profes. Cast., Lit. y Latín ANTIGÜEDAD: 24 años
 CURSOS A CARGO: 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6° INSTITUCIÓN: pública
 NIVEL: medio

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

- a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No
- b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No

c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.
una población atendida con muchos problemas de aprendizaje, confusión de temas, abundancia de contenidos.

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

- a. Manual. Especifique: Aprendamos Lengua 7-8-9
- b. Fotocopias. Especifique los temas: Textos literarios
- c. Otro. Especifique: Videos en YouTube

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

- a. clases de palabras
- b. verbo
- c. cucliz sintáctico: oración → suj y pred
- d.
- e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

No

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
Tema gramatical	<u>clase de palabras</u>	<u>verbo</u>	<u>cucliz sintáctico</u>			
Relacionado con	<u>lectura</u>	<u>enlaces</u>	<u>de Suj y pred en párrafo</u>			

6) ¿Puede definir gramática?

Es el eje, el soporte del funcionamiento de cada categoría de cada signo, es el fin de hacer un enunciado coherente.

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a. Se hace muy difícil con los cerebros lingüísticos
- b. LA LENGUA ES UNA ASIRACCIÓN y cada vez es más difícil
- c. que la niña comprenda los conceptos tan abstractos

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

Como lo enseñábamos y lo enseñamos ya es imposible, es frustrante, no sé por qué enseñar un mero sentido.
Hay que enseñar gramática teniendo en cuenta las características psicológicas de estos alumnos que hoy tenemos, o sea además a este contexto con sus problemas de incorporación del lenguaje (patología neurológica, problemas de atención, inmadurez para incorporar el pensamiento abstracto, la abundancia de imágenes, etc, etc.

La gramática antes era posible porque lo normal y la estructura era el anclaje de lo vide. Hoy todo se se ha caído... la gramática debe imperiosamente adecuarse a esta población HUMANA !!

Estimada/o Docente: en el marco de una investigación que estamos llevando a cabo, le pedimos su colaboración a fin de que nos brinde información relevante referida a la enseñanza de la lengua.

TÍTULO:.....

ANTIGÜEDAD:

CURSOS A CARGO:

INSTITUCIÓN:

NIVEL:

VALORACIÓN GENERAL ACERCA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO DE SUS ALUMNOS:

Excelente Muy buen Bueno Suficiente Insuficiente

1) En cuanto a los NAP:

a. ¿Conoce sus contenidos? Sí No

b. ¿Sigue tales lineamientos? Sí No

c. ¿Le presentan alguna dificultad? Especifique, por favor.

.....
.....

2) Indique el material con el que trabajan Ud. y sus alumnos:

a. Manual. Especifique:

.....

b. Fotocopias. Especifique los temas:

.....

c. Otro.

Especifique:.....

.....

3) Enumere los temas gramaticales que trabaja.

a.

b.

c.

d.

e.

4) ¿Dicta los temas gramaticales de manera independiente?

.....

.....

.....

5) Si relaciona los temas gramaticales con otros contenidos, ¿con cuáles los vincula? Trate de explicar con la mayor precisión posible.

	1	2	3	4	5	6
--	---	---	---	---	---	---

Tema gramatical						
Relacionado con						

6) ¿Puede definir gramática?

.....

7) Explique tres inconvenientes o dificultades que se le presentan a la hora de dictar contenidos gramaticales.

- a.

- b.

- c.

8) ¿Cree que es necesario enseñar gramática? Justifique, por favor.

.....

