

Arquitectos de la gramática: una propuesta de reflexión gramatical para la producción de textos.

Dra. Cecilia Defagó

ceciliabent@gmail.com

Escuela de Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC

Córdoba, Argentina

Resumen

El ámbito de la investigación lingüística se ha visto sacudido en el último medio siglo, por profundos cambios en la concepción del lenguaje, lo que impactó en las teorías sobre su aprendizaje y desarrollo, así también como en sus modelos descriptivos. Durante este período, se deja de lado el estudio descriptivo de “la lengua” para centrarse, por una parte, en su uso, y por otra, en el estudio de los aspectos invariables del lenguaje. Las clasificaciones de palabras y oraciones fueron reemplazadas por análisis sociolingüísticos, pragmáticos, comunicacionales y abstractas sintaxis jerárquicas. Además, por esos años, se incluyó al texto como unidad de estudio de la lingüística, con elementos, procesos y organización propia. Sin embargo, todos estos cambios apenas alteraron los contenidos de la gramática escolar. Incluso más, consideramos que sólo se manifestaron diferencias cuantitativas más que cualitativas en su enseñanza (incluyendo cada vez menos del mismo contenido) y cronológicas (se lo incluía al final del análisis textual, y no más al principio). Estas diferencias, lejos de proveer claridad explicativa, oscurecen aun más la apropiación de los contenidos que guían la reflexión acerca de la comprensión y producción del lenguaje. Nuestra intención en este trabajo es proponer un modelo de abordaje de la gramática, inspirado en la concepción del lenguaje de las gramáticas generativas (GG), que pretende captar el carácter jerárquico de la organización lingüística a nivel oracional. Para ello adoptamos algunos conceptos y descripciones tomadas de la GG, aunque las adaptamos a un objetivo diferente del que les dio origen, pretendemos utilizarlos como herramientas de reflexión acerca de la organización de la información en las unidades oracionales. El interés que perseguimos es ofrecer un modelo de reflexión gramatical que sea apropiado al análisis y producción textual.

Introducción: de los cambios cuantitativos a los cualitativos en la enseñanza de la gramática

La enseñanza escolar tiene como uno de sus objetivos principales, aunque no el único, acercar a los alumnos al mundo del conocimiento, y es el docente el mediador entre los objetos epistémicos y el sujeto de aprendizaje. En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre algunos aspectos del objeto epistémico de la enseñanza de la Lengua, con la convicción de que una mejor comprensión de su naturaleza y de sus propiedades facilita al docente herramientas hermenéuticas para encarar las variadas y heterogéneas prácticas áulicas.

Los contenidos incluidos dentro de la Enseñanza de la Lengua se han ido diversificando durante las últimas tres décadas, fragmentándose algunos, como la gramática, y sumándose otros nuevos, comunicación, texto, discurso, etc. Estos cambios suponen además una nueva perspectiva de abordaje: pasar de modelos de análisis abstractos, centrados en la descripción del sistema de la lengua, al estudio de los usos de la lengua en instancias de comunicación concretas; es decir, su enseñanza se desplazaba del estudio de sistemas abstractos al estudio de las prácticas. Estos cambios fueron el resultado de varios factores: los magros resultados alcanzados por los egresados en la comprensión y producción de textos, cambios sociales que impactaron en la educación, y la transposición de conocimientos académicos a la enseñanza (particularmente los referidos a la lingüística del texto, a la sociolingüística y a la pragmática). Se podría considerar que todos estos factores son los responsables de los contenidos y las prácticas que caracterizan hoy a la enseñanza de la lengua. La primera pregunta que surge del panorama actual de la enseñanza de la lengua es si los contenidos que se incluyen son expresión de un mismo objeto epistémico o corresponden a varios. Al respecto, consideramos que son varios y que la concepción epistémica de los mismos va a tener consecuencias en la organización de los contenidos que se seleccionen y en la modalidad de abordaje del mismo (Manni y Gerbaudo (2004)).

En los últimos años, la gramática regresó a las aulas, sin embargo, desde el punto de vista conceptual y epistemológico, volvió como se fue. Llama la atención que los contenidos elegidos no cambiaron, son los mismos que se habían transpuesto de los modelos funcionalistas y del modelo estructuralista (hegemónico, este último, en el ámbito de la investigación científica hasta la década del sesenta). Desde esta

perspectiva, el objetivo principal era la descripción sistemática de hechos de lengua, siendo dicha descripción una construcción ideada por científicos y que no debía confundirse con representaciones mentales ni procesos llevados adelante por los hablantes o escribas de una lengua.

Lo que sí cambió en la enseñanza de la gramática es el cuándo y el cómo dar dichos contenidos. Estos ya no serán más abordados sistemáticamente, ni de manera descontextualizada (Camps (2010)). La perspectiva comunicacional propone que los contenidos de gramáticas no se presenten fuera de sus contextos de producción, separados de los usos de la lengua, de los textos o de las prácticas lingüísticas. Su incorporación en las aulas tiene que estar motivado por su aporte a la comprensión o producción de los textos o prácticas que se trabajen. Se considera que esto hará que dichos contenidos sean “significativos” para el estudiante, entendiendo que esto se alcanza por su grado de inclusión en las diferentes prácticas comunicativas.

De la confluencia de los aspectos que se conservaron y los que cambiaron en este retorno de la gramática al aula es posible inferir que la diferencia con el tratamiento que recibía en el pasado es cuantitativa pero no cualitativa. Los contenidos son menos, pero la concepción desde la cual se los concibe es la misma, heredada de los modelos científicos dominantes durante la primera mitad de siglo XX. Pero como acabamos de mencionar, a diferencia de lo que ocurrió hasta la década del ochenta, lo que sí cambió fue la concepción de su abordaje, ya que se fragmentó su tratamiento al introducirse en el marco de análisis textuales mayores, o prácticas comunicativas concretas. Esto trajo como consecuencia la atomización de los contenidos gramaticales, perdiendo su sistematicidad intrínseca, en pos de ganar significatividad. El contenido relacional de la mayoría de los conceptos gramaticales (propio tanto de las funciones sintácticas como de las categorías) se perdió, apareciendo solo en su forma superficial, a través de listas o enumeraciones que aparecen como caprichosas ya que nada dicen acerca de su funcionamiento. Ejemplo claro de esto es el tratamiento que reciben los pronombres y los conectores oracionales.

Consideramos que la “significatividad” de los contenidos gramaticales no debe ser medida por el momento y su forma de presentación, es decir, en el contexto de análisis de prácticas comunicativas mayores y relacionadas con casos particulares, sino por su aprovechamiento en situaciones nuevas y por su aporte explicativo. En tal sentido,

consideramos que la enseñanza de contenidos gramaticales debe estar motivada por un objetivo práctico y otro teórico. En el primer caso, por sus posibilidades de aplicación a nuevas situaciones y contextos. Para que esto sea posible, es necesario que el alumno alcance a captar generalizaciones detrás de la superficie de secuencias de palabras, de los contenidos particulares y de los usos concretos que se le presentan. Esta generalización debería servirle en el momento de producir sus propios textos, de revisar sus borradores, de decidir sobre opciones que se le presenten tanto en el caso de la escritura como de la oralidad.

En cuanto al objetivo teórico que debería guiar la enseñanza de los contenidos gramaticales, tiene que ver con su significatividad intrínseca y se refiere particularmente a su aporte para la explicación del funcionamiento sintáctico de su lengua. Este último objetivo se alcanza cuando el alumno capta el funcionamiento del sistema, lo que consideramos habilita tanto la reflexión metalingüística, como metacognitiva. Sin embargo, la observación y reflexión sobre el funcionamiento del sistema gramatical no está contemplado dentro de los contenidos de la asignatura, así como otros contenidos del área disciplinar correspondiente (signo lingüístico, historia de la escritura, teorías de la evolución del lenguaje, etc.). Pensamos que una razón de esta exclusión puede ser que las descripciones gramaticales que nos vienen de los modelos académicos aun vigentes en las aulas de la escuela inicial y media son complejas e implican un gran número de unidades conceptuales (con cargados metalenguajes). Estas unidades se entrelazan entre sí en diferentes niveles de análisis (morfológica, sintáctico y semántico), sin que se pueda soslayar ninguno a riesgo de perder la sistematicidad del conjunto (Defagó, 2003). Pero, por la modalidad actual de enseñanza de los contenidos gramaticales, es imposible planear la presentación sistemática de las unidades ya que su introducción depende de los casos trabajados (textos o comunicaciones concretas), por lo que la noción de la “lengua como sistema” está perdida desde el principio. Por otro lado, porque no se reconoce el lugar que ocupa el conocimiento del funcionamiento sintáctico de la lengua en el marco de la construcción de unidades mayores, tanto orales como escritas (textos). Y finalmente, como plantea Pinker (2001), porque los modelos científicos que pueden aportar nuevas formas de organizar los contenidos, de jerarquizarlos y de conceptualizarlos, como sería la Gramática Generativa, tienen tal complejidad en su presentación, que alejan a los interesados en su transposición o

divulgación. Todo esto confluye para que en la enseñanza de la lengua sólo se planteen objetivos prácticos.

Sin embargo, consideramos que la exclusión de los objetivos teóricos en la enseñanza de la lengua aleja a nuestra disciplina de un tratamiento similar al que, desde otras áreas, se les da a sus contenidos áulicos. En biología no se duda en dar contenidos como “célula”, “fotosíntesis”, etc. más allá de que dichos contenidos expresen una generalización que, más allá de su aplicabilidad concreta a nuevos casos, nos informa acerca de un funcionamiento biológico esencial. ¿Por qué el funcionamiento sistemático de la lengua no merece el mismo tratamiento? es una pregunta que dejamos abierta.

Más allá de este planteo, pensamos que ambos tipos de objetivos, práctico y teórico, están entrelazados. No se puede alcanzar el conocimiento gramatical necesario para la comprensión y producción textual sin comprender el funcionamiento sistemático de la lengua. Pero para ello hay que cambiar la perspectiva de abordaje epistémico y pedagógico de la lengua, desplazándose el centro de atención de la descripción y presentación de las unidades gramaticales, a la explicitación del funcionamiento de la organización gramatical de los mensajes. Esto supone pensar los contenidos gramaticales no ya como construcciones que los científicos crearon para describir las lenguas, sino como la explicitación de representaciones y procesos que los hablantes tienen de sus propias lenguas. Este desplazamiento es coherente con la perspectiva que se adopta a nivel textual, ya que el objetivo de la lingüística textual no es clasificar los distintos tipos de textos, ni enumerar sus unidades, sino captar su funcionamiento.

¿Es posible hacer esto a nivel oracional? Consideramos que sí, pero para ello es necesario no ya un cambio cuantitativo en el abordaje de los contenidos gramaticales, sino cualitativo. Consideramos que la Gramática Generativa, particularmente el modelo de Principios y Parámetros (Chomsky 1988, 1995) ofrece conceptualizaciones y modos de organización de la información en el plano oracional que, transpuestos a la enseñanza, pueden servir para comprender el funcionamiento del sistema sin necesidad de apelar a descripciones minuciosas, ni complejos metalenguajes. Otra ventaja del planteo generativo es que permite partir de los conocimientos que los estudiantes tienen acerca de la lengua que hablan, por lo que la presentación de los contenidos gramaticales más que “enseñados” debería ser “explicitados”.

Antes de pasar al planteo de una propuesta concreta, es necesario detenernos en la concepción de lenguaje que se plantea desde esta teoría. Sin la comprensión de la misma, la propuesta se volvería en una estrategia de enseñanza vacía, sin un norte que guíe las actividades a realizar.

La concepción del lenguaje de la GG

La Gramática Generativa (GG) ya tiene una larga historia. Comenzó con la propuesta de Noam Chomsky a fines de los años '50 y si bien ha pasado por distintos modelos teóricos, las hipótesis fundamentales se han sostenido a lo largo de todos estos años (Chomsky, 1965). Entre ellas, las más importantes y las que más reacciones provocaron, son la concepción innata del lenguaje y la especificidad del conocimiento lingüístico (tanto en la especie, como en la mente). Con respecto a este último aspecto, sostiene que dicho conocimiento supone representaciones y procesos propios, no compartidos por otros dominios cognitivos. Esta concepción está en las antípodas del conductismo y del constructivismo y en la base de la propuesta de Howard Gardner (1987) conocida como "inteligencias múltiples". La idea fundamental es considerar que la mente no funciona de manera holística, sino que las diferentes áreas cognitivas tienen desarrollos diferenciados. Asumiendo esta perspectiva, Chomsky distingue entre lenguaje, comunicación y pensamiento, aunque sin desconocer el impacto que el primero tiene sobre el desarrollo de los otros dos. Sin embargo, por más que entre los tres exista una relación estrecha, ésta no los hace un mismo objeto epistémico.

Cuando Chomsky habla del lenguaje, circunscribe sus análisis a las representaciones y procesos cognitivos implicados en el nivel oracional, ya que a nivel de la palabra y del texto se dan procesos implicados también en otros ámbitos cognitivos (memoria de largo plazo, razonamiento, inferencias, etc.), mientras que los oracionales, son exclusivos del lenguaje, es decir, no compartidos por otros dominios cognitivos. Considera que lo propio de las lenguas es que sean sistemas combinatorios de unidades discretas. En ese sentido sigue profundamente la tradición saussureana, concibiendo a las lenguas como "sistemas de signos", aunque haciendo más hincapié en la noción de sistema (ya que los signos son compartidos por distintos dominios cognitivos) que en la de signo. De allí que la unidad de análisis en que se centra es la oración más que la palabra.

La combinatoriedad estructural de las lenguas humanas permite vehiculizar una de sus propiedades fundamentales: el carácter predicativo. Desde sus primeras propuestas Chomsky destaca particularmente el valor predicativo de las oraciones, y esto es así ya que cuando nos comunicamos lingüísticamente, los seres humanos, no solo podemos nombrar cosas o expresar estados de ánimo sino, y fundamentalmente, predicar: decir algo acerca de algo o alguien. Las unidades oracionales son el vehículo que permiten transmitir, en términos de Pinker (1994), “*quién hace qué a quién*”.

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

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

Sin embargo, otro niño de la misma edad, con SW (Síndrome de Williams) y un coeficiente intelectual de 58, cuenta esto sobre el mismo relato:

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

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

La especificidad de dominio está íntimamente relacionada para Chomsky (1965, 1988, 1995) con la otra propiedad arriba mencionada: el innatismo. Para la GG el lenguaje es un objeto natural que los niños desarrollan sin esfuerzo consciente en los primeros años de vida y de manera tan regular, que todos los niños del planeta adquieren las estructuras sintácticas de las lenguas de su entorno entre los 2 y 5 años. Cuando todavía son incapaces de atarse los cordones, o de organizar tareas básicas, ya producen y comprenden enunciados con diferentes grados de complejidad sintáctica. Vale la pena aclarar que la complejidad sintáctica no es parámetro de la complejidad semántica. Un contenido simple puede ser transmitido por estructuras sintácticas complejas (“*Alcanzame la muñeca que está arriba de la heladera*”), mientras que contenidos complejos o abstractos pueden expresarse con estructuras muy simples (“*La nada es*”).

Otro aporte que consideramos fundamental dentro de la propuesta de Chomsky (1965) y con consecuencias importantes en el momento de pensar en su aplicación, es la distinción entre competencia y actuación. La primera corresponde al conocimiento que los hablantes tienen de su lengua. Dicho conocimiento es en gran medida implícito, es decir, los hablantes no tienen acceso consciente pleno a sus representaciones, contenidos y mecanismos. La segunda es la puesta en uso de dicho conocimiento, es lo observable, las manifestaciones concretas de los hablantes. Desde la concepción chomskiana, la “competencia” corresponde a la “Lengua I (internalizada)”, mientras que la “actuación” corresponde a la “Lengua E (externalizada)” (Chomsky, 1988). La primera corresponde a lo que se denomina “gramática mental”, que se actualiza en cada uso de la lengua. Esta gramática mental o competencia, es común a la oralidad y a la escritura y se pone en juego en cada uno de nuestros actos lingüísticos, a pesar de que, en apariencia, pueden ser muy distintos. La GG se encarga del estudio de la competencia, y consideramos que es esta la que debe ser objeto de transposición didáctica.

Cuando los niños ingresan al colegio, hablan la lengua nativa y manejan sus estructuras sintácticas. A pesar de las diferencias individuales, todos manifiestan competencia gramatical (salvo casos de patologías). Las variaciones observables se dan en la superficie de las lenguas: los sonidos que desdibujan límites entre morfemas (*nos fuimos-los fuimos, haiga-haya*), el número y tipo de vocablos conocidos (unidades léxicas) y no mucho más. Las estructuras sintácticas, que son invisibles a los ojos y a

los oídos, ya están casi plenamente desarrolladas (Múgica y Solana, 1999) y la ponen en juego en su oralidad.

Por lo hasta acá dicho, la gramática mental que está detrás de nuestras prácticas orales y escritas es la misma, y los niños a la edad escolar ya la poseen, entonces la otra pregunta que se suele hacer es ¿para qué enseñarla?. Para poder hacerla consciente. Primero que nada, recordemos que la competencia lingüística es inconsciente, se pone automáticamente en funcionamiento en nuestros intercambios lingüísticos. Si bien la escritura comparte los unidades y relaciones formales con la oralidad (palabras, morfemas y sintaxis), las condiciones de producción son muy diferentes y los productos resultado de las prácticas de cada una de ellas, sus textos o discursos, también (P. Levy, 2000). Mientras que el desarrollo de la oralidad es espontáneo y su aprendizaje no requiere esfuerzo consciente; el aprendizaje de la escritura ocurre en contextos institucionales, es dirigido y requiere esfuerzo y atención consciente. Pero fundamentalmente, como sostiene Olson (1997), la escritura es la que hace consciente a las unidades de la lengua, de allí su carácter metalingüístico. La escritura es, entonces, el medio para hacer visible el conocimiento que tienen los hablantes de una lengua sobre su lengua, al tiempo que la oralidad le presta unidades y combinatorias.

Pero esta relación de complementación cognitiva no acaba allí. Como dijimos, las condiciones de producción de la escritura son diferentes a las de la oralidad, por lo que para poder avanzar sobre esas diferencias, tenemos que conocer lo que comparten y eso significa hacer consciente la combinatoria sintáctica. De allí la necesidad de que se incluya a la gramática como contenido de enseñanza (aunque la palabra más apropiada sería, explicitación). Pero la otra pregunta que surge es qué gramática enseñar. Consideramos que no debe ser una gramática hecha de un metalenguaje creado por lingüistas para analizar o describir las lenguas, como si fuera un instrumento de disección de las lenguas, externo a ellas. Sino, una gramática que exprese el conocimiento que el estudiante tiene, que ilumine su gramática mental, que haga consciente su conocimiento inconsciente. Así, el camino de la enseñanza de la lengua consistiría en avanzar de los conocimientos explícitos que los alumnos tienen de su propia lengua a los implícitos, para recién después nombrarlos.

En la enseñanza de la lengua siempre se apeló, aun sin saberlo, al conocimiento que los alumnos tienen acerca de su propia lengua, sino no se explica cómo con tan pocos

elementos de análisis o ejemplos los niños aprenden qué es una oración, como separar las palabras en la escritura, e incluso a reconocer categorías como verbo, adjetivo y nombre, tomando como punto de partida la ausencia de conocimientos previos. Sin embargo, bastan unos pocos ejemplos de muestra para que los niños capten lo que se les pide y lo pongan en uso en situaciones nuevas. El problema es que muchas veces, la fragmentación de los contenidos gramaticales, la mezcla y la falta de jerarquización, se transforman en obstáculos para que los niños aprovechen lo que ya saben. Se podría pensar que la presentación que se hace de dichos contenidos en el aula, más que iluminar un conocimiento, lo oscurecen, obstaculizando su explicitación.

Una propuesta de abordaje de los contenidos gramaticales a enseñar

La escritura nos enfrenta con la toma de decisiones a distintos niveles, involucrando procesos de dominio general y de dominio específico. Dentro de estos últimos se encuentran procesos automáticos que se dan en gran medida a nivel oracional. Estos procesos son en su mayoría inconscientes y se actualizan tanto en la oralidad como en la escritura. A pesar de que oralidad y escritura se solapan en parte, la segunda no representa todos los aspectos implicados en la comunicación oral. Tanto por los aspectos en que oralidad y escritura se solapan como por aquellos en que no, es necesario hacer explícito los conocimientos inconscientes que los hablantes tenemos a nivel oracional, para aprovechar lo que ya poseemos y reflexionar acerca de lo que se pierde en la escritura y que es necesario expresar (Olson, 1997). Este proceso de explicitación puede ser interpretarse siguiendo el planteo que Karmiloff-Smith (1994, 2006) denomina Redescrición Representacional (para un análisis más detallado ver Defagó 2012)

Nuestra propuesta gira alrededor de la posibilidad de explicitar conocimientos previos y aportar nuevas conceptualizaciones para analizar la competencia lingüística que se actualiza en cada producción escrita y oral. Partimos de la consideración de que su explicitación aporta herramientas para la revisión de las producciones escritas. Nos centraremos en el análisis de los procesos que subyacen a la producción y comprensión de los enunciados lingüísticos, más allá de su manifestación superficial. Es decir, nuestro objetivo es dar cuenta de la gramática mental involucrada en el procesamiento del lenguaje, explicar su funcionamiento; más que describir hechos lingüísticos

concretos. Es últimos son infinitos, pero, como vimos en el apartado anterior, consideramos que su infinitud es producto de la aplicación de un conjunto limitado de procesos. Nuestra intención es reflexionar sobre los mecanismos que están en la base de la producción o comprensión de los mensajes lingüísticos, más que en la descripción de la forma superficial que adopta. Por ejemplo, ante la pregunta *¿Dónde está Juan?*, la misma respuesta puede adoptar diferentes formas:

1-Juan está en la casa de María

2-en la casa de María

3-allí

Si hacemos análisis descriptivos de estas respuestas, nos encontramos con tres estructuras diferentes, pero si analizamos los procesos implicados en ellas, las tres suponen los mismos elementos. La gramática mental es la que da cuenta de dichos procesos, del funcionamiento del sistema oracional de la lengua, de las unidades y principios de combinación que permiten la producción y comprensión de un número ilimitado de enunciados. Es decir, nuestra intención es trabajar sobre un conjunto limitado de recursos para dar cuenta de un conjunto ilimitado de enunciados.

Por lo planteado en el apartado anterior, la unidad sobre la cual centraremos nuestra atención es la predicación ya que es la unidad comunicativa mínima, siendo su vehículo formal por antonomasia la oración. Para reconocer esta unidad adoptamos la definición tradicional que se da de la misma: unidad tonal y de sentido, con autonomía sintáctica. A continuación presentaremos diferentes los procesos implicados en el procesamiento oracional que permitirían explicitar mejor la gramática mental para aportar a los objetivos prácticos y teóricos planteados. La idea es avanzar de lo más superficial (los sonidos) y de aquello a lo que accedemos con nuestra consciencia (las funciones semánticas), para remontarnos a los aspectos más abstractos (funciones sintácticas) y formales de las lenguas (sintagmas y categorías).

Si prestamos atención a nuestra habla, las líneas tonales marcan el comienzo y el fin de un mensaje oracional, por lo que su conceptualización no es extraña al conocimiento del hablante. Estas nos transmiten mucha información, no solo acerca de la intencionalidad o la actitud proposicional del hablante (Olson), sino también acerca de los límites de la predicación, de los elementos estructurales que cambian su posición original

(adelantándose, por ejemplo), de la incorporación de la misma información expresada en otros términos (aposiciones), etc. A pesar de su materialidad sonora, generalmente no somos conscientes de ellas hasta que ocurre un error. De allí la importancia de generar actividades para escucharlas e interpretarlas. Las oímos cuando algo falla, cuando algo se presta a dobles interpretaciones, como en expresiones del estilo “*mientras bebíamos vino la amiga de María*”. Este tipo de ejemplos nos hacen advertir y, por lo tanto, nos hacen ser conscientes del valor informativo de las líneas tonales. Un error en la elección de la interpretación de algún componente del enunciado, nos permite advertir acerca de su valor informativo. Consideramos que una actividad importante de los docentes radicaría en hacer “audibles” las líneas tonales ya que eso facilitaría el uso de signos de puntuación en la escritura, identificando los límites de las unidades oracionales, las alternancias internas elegidas, la topicalización o la marca del foco seleccionado, que alteran el orden canónico de los sintagmas.

A partir de esta reflexión es posible continuar con la explicitación de los procesos implicados en el funcionamiento de los aspectos sistemáticos de la lengua, analizando los conocimientos que se ponen en juego cuando producimos enunciados lingüísticos. La producción lingüística no se origina palabra por palabra, ni se interpreta secuencialmente. Si bien de nuestra boca las palabras salen una detrás de otra, y en la escritura alfabética se representan también así, los procesos implicados en la producción de los enunciados son varios, yuxtapuestos y jerárquicos. La predicación no se construye linealmente, sino en capas y dentro de cada una, sus componentes están relacionados jerárquicamente entre sí.

Para comprender su funcionamiento podemos usar como ejemplo la tarea del arquitecto. Los hablantes y escribas de una lengua somos como arquitectos que planean, diseñan y ejecutan con cada oración, una obra. Cuando el arquitecto planifica su obra, una casa, un centro comercial, un banco o un almacén, decide cuantos ambientes y de qué tipo va a haber en función de las necesidades. De la misma manera, los hablantes, planificamos nuestros mensajes en base a las necesidades predicativas. Cuando hablamos se proyecta en el mensaje las exigencias de cada uno de los verbos conjugados, que son el eje sobre el que gira la predicación. Planificamos los componentes oracionales según sus exigencias. Estos son los ejes semánticos de la predicación y alrededor de ellos se construyen los argumentos que completan la predicación: *quién hace qué a quién* (Pinker, 1994)

Lo primero que se selecciona es lo exigido, lo que tiene que estar obligatoriamente para cumplir con los requerimientos lingüísticos que proyectan los verbos conjugados. Estas exigencias se aprenden junto con los verbos, por lo que los niños ya las saben al ingresar a la escolaridad. Saben que si “*Juan encontró*”, encontró algo que tienen que expresarse lingüísticamente (de manera explícita o con pronombre), si “*dio*”, es porque hay un agente (alguien) que dio algo a alguien. Aunque solo diga “*se lo dio*”, o diga “*Mi prima que vive en Alemania le dio sus ahorros de toda la vida a la hija del hermano de su marido que está internada en otro país*”. En ambos casos, hay alguien que dio algo a alguien. Cuando se planifica una producción lingüística, se presta atención a las exigencias de los verbos conjugados, para que el mensaje o la predicación esté completa. Los verbos tienen distintas exigencias para hacer esto, algunos requieren tres argumentos (agente, tema, destinatario o locativo) otros dos (agente y tema), otros uno (agente o tema) y otros, ninguno. Pero esto no se enseña, los niños ya lo saben, de ahí que es importante aprovechar este conocimiento para explicitarlo y usarlo en la revisión de nuestros textos escritos.

No importa cuantas palabras usemos para expresar el agente (incluso, sabemos que en español puede no estar expresado), el tema (o paciente, u OD), el destinatario, etc.; lo que importa es que se exprese lo exigido. Después de eso, se pueden agregar complementos no exigidos o adjuntos (como serían los circunstanciales). Captar el alcance de la predicación implica ese reconocimiento, al cual podemos acceder reflexionando acerca de los propios usos.

Una vez que explicitamos el plan que los verbos proyectan para expresar el mensaje, es posible pasar a la otra etapa. Como buen arquitecto, nuestro hablante realizará el diseño: dónde irá cada elemento. Así determinará los espacios sintácticos que ocuparán los distintos componentes (lo que correspondería al nivel posicional de M. Garrett, 1990 y 1992). El agente, puede ser el sujeto oracional y concordar con el verbo en número (como en las oraciones activas), o bien el tema puede ser el sujeto oracional (como en el caso de las pasivas). Se puede anteponer un tema al resto de la oración, y en tal caso se marcará con tono en la oralidad o con coma, en la escritura (“*A un funcionario judicial, detuvo la policía caminera*”). No importa con qué metalenguaje se nombren las posiciones sintácticas, si con los más conocidos por el docente: sujeto y predicado, y dentro de este, OD, OI, CC, etc.; o uno menos conocidos, como: Caso Nominativos, Acusativo u Oblicuo, etc. Lo que importa es identificar la función sintáctica que

cumplirá cada argumento (agente, tema, destinatario, etc.) seleccionado en la planificación semántica del verbo y los adjuntos.

Finalmente, y cuando ya tenemos el plan semántico y el diseño sintáctico claros, ejecutamos la obra. La ejecución lingüística consistiría en poner en palabras las funciones semánticas y sintácticas seleccionadas. Como señalamos antes, el plan y el diseño de “*Mi prima que vive en Alemania le dio sus ahorros de toda la vida a la hija del hermano de su marido que está internada en otro país*” y de “*se los dio*” es el mismo, lo que varía es la ejecución, es decir su realización sintagmática: cómo están constituidos los sintagmas oracionales. Los sintagmas pueden estar expresados por su núcleo categorial únicamente (N, V, A, P, etc.), o incluir modificadores y complementos, algunos de los cuales pueden realizarse a través de suboraciones. Esto también forma parte del conocimiento de los hablantes de la lengua, por lo que no es necesario enseñarlo, sino sólo explicitarlo. Esto se puede hacer por medio de comparaciones, por ejemplo, en caso del SN, puede tener las siguientes manifestaciones sintagmáticas:

1. *Juan*
2. *Mi hermano*
3. *Mi hermano mayor*
4. *Mi hermano que vive en Alemania*
5. *Él*

Como se puede observar, los dos primeros procesos vistos, plan y diseño, toman al conjunto de la predicación como unidad y a partir de allí analizan las partes. Posteriormente, la ejecución expresa formalmente las selecciones realizadas. De esta manera se trabaja la misma unidad pero en distintas capas de profundidad. La ejecución depende de la organización semántico/sintáctica realizada por los otros dos procesos. Sin embargo, lo que comúnmente se trabajó y se sigue trabajando en la clase de Lengua es el último aspecto: la ejecución, es decir, los sintagmas y categorías con los que se describe la superficie de los enunciados oracionales. Es posible observar prácticas donde los pronombres son solo reconocidos en el plano de la ejecución, y por lo tanto, su presentación se hace en forma de listas, mientras que si se tienen en cuenta plan y

diseño, el pronombre aparece como una alternativa de expresión de una función semántica o sintáctica, explicitando un conocimiento previo del alumno. De allí que consideremos que no tiene sentido el análisis en el plano de la ejecución si no se comprenden el funcionamiento de los dos anteriores: plan y diseño. Incluso más, consideramos que alcanzarían estos dos para desarrollar los contenidos gramaticales necesarios para la escritura.

La reflexión gramatical propuesta refiere a los aspectos oracionales que adopta el alcance de la predicación. Esta no siempre coincide con la selección que un escriba hace, en un momento determinado, de los signos de puntuación. Lo que pretendemos es captar las intuiciones que los hablantes tienen de su propia lengua, sin entrar en contradicciones. Decir, “*Juan fue al cine. Dejó de llover hace una hora*”, corresponde a dos predicaciones, por lo tanto, son dos oraciones. Pero también decir “*Juan fue al cine porque dejó de llover hace una hora*”, son dos oraciones. La diferencia entre ambos ejemplos es que mientras que en el primero se elide el conector que explicita la relación causal entre las oraciones (ya que supone que su interlocutor puede reponerlo mentalmente), en el 2º está explícito. Pero los procesos mentales implicados en la producción y comprensión de ambos ejemplos son los mismos. De allí que, decir que en un caso se trata de dos oraciones y en el segundo de una, es contraintuitivo. Lo que interesa es explicitar el funcionamiento mental, la gramática mental que subyace a los productos lingüísticos concretos y que permite la producción y comprensión de un número ilimitado de enunciados, y no imponer un metalenguaje creado por los lingüistas que más que aclarar oscurece las intuiciones que los hablantes tienen de su lengua.

Consideramos que la modalidad de abordaje de la gramática propuesta cumpliría con los dos objetivos señalados para su enseñanza, uno práctico, ya que brinda herramientas concretas para la escritura, y teórico, porque permite reflexionar y apreciar el complejo y armonioso funcionamiento de las lenguas humanas.

Bibliografía

Camps, A (2010): "Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de la enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración". En Teresa Ribas Seix (coord.) *Libros de Textos y enseñanza de la gramática*. Barcelona. Editorial Graó,

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts; MIT (edición en español: *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid. Aguilar. 1971)

Chomsky, N. (1988): *Language and problems of knowledge*. Cambridge, MA: The MIT Press,

Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge Mass. The MIT Press. (Edición en español: *El Programa Minimalista*, Madrid, Alianza Editorial, 1999)

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.

Defagó, C. (2012): "Tras los rastros del lenguaje: revisión teórica del modelo RR de Karmiloff-Smith". *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RCCA)*. Vol, 4 Nro 1, ISSN 1852-4206, PAG. 44-55

Gardner, Howard (1987): *La teoría de las inteligencias múltiples*. México. Fondo de Cultura Económica.

Garrett, M (1990b): "Niveles de procesamiento en la producción de oraciones". En *Lecturas en Psicolingüística*. En Valle, Cuetos, Igoa y del Viso (eds), Madrid, Trotta.

Garrett, M. (1992): "Procesos en la producción del lenguaje". En F. Newmeyer (ed.): *Panorama de la Lingüística Moderna*. Vol III. Madrid. Visor.

Karmiloff-Smith, A., (1994): *Más Allá de la Modularidad*. Alianza Editorial. Madrid.

Karmiloff-Smith A. y K. Karmiloff (2005) *Hacia el Lenguaje*. Madrid: Morata

Karmiloff-Smith, A. (2006). "Modules, genes and evolution: What have we learned from atypical development?" .En Munakata & Johnson, *Processes of Change in Brain and cognitive development*. Oxford. Oxford University Press.

Levy, P (2000): *Las tecnologías de la Inteligencia*. Buenos Aires. Edicial.

Manni, H. y Gerbaudo, A. (2004): *Lengua, ¿Instrumento o conocimiento?*. Santa Fe. Ediciones UNL.

Múgica, N., Solana, Z., (1999): *Gramática y Léxico*. Bs. As. Edicial.

Olson, D. (1997): *El mundo sobre papel*. Barcelona. Ed. Gedisa.

Pinker, S. (2001): *El instinto del lenguaje*. Madrid. Alianza Editorial .