

La gramática en la enseñanza y aprendizaje de la lengua

Prof. Rosana Pascual
CEIL, IdIHCS, FaHCE, UNLP
ISFD N°95-La Plata

Resumen

El lugar de la gramática en la enseñanza y aprendizaje escolar de la lengua siempre ha generado debates sobre su necesidad y sobre la forma en que debe abordarse en los diferentes niveles educativos. En este sentido, es posible discriminar tres tendencias centrales en la didáctica de la lengua: la normativa, la descriptiva y la funcional (Bronckart, 1990 y 2007; López Valero, 1997 y 1998; Pascual, 2018). Actualmente, los Diseños Curriculares vigentes se fundamentan en una concepción funcional del objeto de estudio basada en el interaccionismo socio-discursivo, aunque, en los hechos, el trabajo gramatical en el aula ha sido relegado a un lugar periférico o ha estado completamente ausente. Esto produjo importantes consecuencias en el desempeño lingüístico de los estudiantes y en la formación de docentes.

En relación con estos problemas, esbozaré una propuesta para el nivel de estudios superiores que intenta responder a interrogantes como ¿hay que enseñar gramática?, ¿qué implica la noción de “enseñar gramática”? ¿sobre la base de qué modelo teórico?, ¿qué objetivos y qué contenidos? Para esto, y dado que la concepción del objeto de estudio específico es esencial a la hora de tomar decisiones sobre la práctica educativa, los fundamentos teóricos se encuadran principalmente en ciertos supuestos del Modelo Generativo referidos a la adquisición y al aprendizaje de la lengua (Chomsky, 1988, 1995a, 1995b, 1997, 2006).

La propuesta didáctica que desarrollaré está basada centralmente en un procedimiento metodológico que permite acceder a la interpretación del funcionamiento gramatical de la lengua, en este caso el español, mediante la reflexión crítica, la formulación de hipótesis y la búsqueda de corroboraciones posteriores en el análisis fenomenológico, a fin de poder describir y explicar los datos en el marco de un modelo teórico determinado.

Palabras clave: LENGUA - GRAMÁTICA – DIDÁCTICA – METODOLOGÍA - EXPLICACIÓN

1. Introducción

La inclusión de la gramática como objeto de enseñanza y aprendizaje en diferentes niveles educativos continúa siendo tema de debates. Mientras otras áreas del conocimiento han presentado importantes avances didácticos manifiestos en los

Diseños Curriculares de primaria y secundaria en los últimos 20 años, como ocurre por ejemplo con la matemática o las ciencias naturales, la consideración sistemática de la gramática ha sido prácticamente olvidada.

En el área de lengua, los Diseños Curriculares vigentes (DDCC, 2006, 2008 y su reformulación 2018 de la Provincia de Buenos Aires) se basan en una concepción funcional del objeto de estudio partiendo de los lineamientos del interaccionismo socio-discursivo, desarrollado principalmente en los trabajos de Bronckart (1990, 2007, 2013). En trabajos anteriores, principalmente Pascual (2018), he considerado algunas consecuencias producto de esta concepción externista del objeto lengua, según la cual se llega al extremo de negar que “la lengua constituya un *saber*, una competencia que necesariamente subyace al uso” y se pretende que el aprendizaje gramatical se alcance por la práctica misma, mientras que “cualquier actividad de reflexión debe darse exclusivamente en torno al caso específico sobre el que se esté trabajando y sin propiciar la realización de sistematizaciones de conceptos estructurantes de la lengua que no aparezcan vinculados al uso” (p. 296). Este lugar periférico otorgado a la gramática, o a su ausencia casi total de la práctica educativa como ocurre en los hechos, se profundiza en el nivel superior; por ejemplo, el DC para la Educación Superior (2009) incluye solo un “Taller de lectura, escritura y oralidad” como materia destinada al aprendizaje de la lengua en toda la carrera del Profesorado de Educación Primaria, y los únicos aspectos gramaticales considerados son incluidos como “reflexión metalingüística sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad” y “contextualización de gramática y normativa” (p. 50). La formación de profesores del nivel secundario, tanto en institutos provinciales como en la universidad, tampoco es ajena a este problema; en los planes provinciales y en la carrera de Letras de la UNLP, por ejemplo, se privilegia el área literaria y se reduce el área gramatical a dos o tres materias, en muchos casos cuatrimestrales. La falta de formación de los docentes de los diferentes niveles de educación en cuanto a conocimientos gramaticales, trae aparejada consecuentemente la escasa o nula formación de los estudiantes, tal como podemos comprobarlo año a año en las aulas.

Desde la perspectiva teórica que adopto, basada en los principales supuestos del modelo generativo, la lengua se concibe como un estado mental interno de los individuos (Lengua-i), cuya adquisición se produce mediante la parametrización de principios universales en interacción con los datos lingüísticos del entorno (Chomsky, 1988, 1995a, 1995b, 1997, 2006). Esto permite suponer que los hablantes formulamos hipótesis lingüísticas sobre la base de una estructura cognitiva sin caer en falsas generalizaciones o incurrir en violaciones de representaciones sintácticas nucleares, dado que poseemos un conocimiento intuitivo de la gramática de la lengua, una

competencia. Así entendida, una gramática no es simplemente un instrumento de revisión y control de las prácticas lingüísticas; como sostiene Bosque (2018) proponiendo una analogía instrumental, el error fundamental consiste en considerar que el lenguaje es un código externo de carácter social y que los hablantes somos simples usuarios de una lengua, dejando de lado el hecho de que se trata de un patrimonio de los individuos que permite organizar y expresar el pensamiento.

Cuando se plantea la posibilidad de abordar la gramática en la enseñanza y el aprendizaje, algunos de los principales problemas que es posible observar en líneas generales son los siguientes:

- La existencia de posiciones extremas: abordar la gramática en forma mecánica y descriptiva, negar la utilidad de abordar la gramática en sí misma, o considerarla funcionalmente en relación con el uso comunicativo.

- En relación con lo anterior, aparece la disyuntiva respecto de las unidades de análisis: la oración o el texto.

- La propensión a oponer variedades y sistema lingüístico, o la ausencia en la discriminación y relaciones entre ambas, confundiendo incluso muchas veces lengua con normativa.

- La tendencia predominante a asociar el trabajo gramatical con el etiquetado, promoviendo actividades mecánicas.

- Como resultado de lo anterior, el distanciamiento entre forma y significado: en sintaxis, con el etiquetado de funciones independientemente del significado; en morfología, con clasificaciones semánticas sin contemplar aspectos formales.

- La confusión entre el sistema de la lengua y el mundo: se suele recurrir a nociones extralingüísticas para definir conceptos gramaticales (el verbo es una acción o estado, el sujeto es la persona que realiza la acción, etc.); la lengua resulta un instrumento claro y sencillo para referir al mundo, pero es oscura y compleja para referirse a sí misma.

2. Una propuesta para los estudios superiores

2.1. Consideraciones teóricas

En relación con los problemas reseñados, presentaré una propuesta para el nivel de estudios superiores que, en parte, venimos llevando adelante en la cátedra de Lengua I (Dpto. de Letras, FaHCE, UNLP) desde el año 2019. El principal propósito del curso consiste en proveer las herramientas metodológicas necesarias para acceder a la interpretación de fenómenos de la lengua española mediante la reflexión crítica, la formulación de hipótesis y la búsqueda de corroboraciones en el análisis fenomenológico, a fin de poder describir y explicar los datos en el marco de un modelo teórico determinado.

La perspectiva teórica adoptada es centralmente la Gramática Generativa, según la cual los hablantes poseemos una competencia, un conocimiento intuitivo de la lengua materna; sabemos cómo formar palabras, frases y oraciones, recurrimos a representaciones estructurales subyacentes para interpretar significados, podemos juzgar la aceptabilidad de las oraciones, reconocer las condiciones en que cierta emisión es o no adecuada a un contexto determinado, entre otras cosas. Desde este saber no reflexivo es posible iniciar y profundizar el acercamiento a una reflexión sistemática, es decir, partir de las intuiciones para comenzar a analizar los fenómenos lingüísticos haciendo explícito el conocimiento inconsciente, de modo de poder organizarlo en un conocimiento sistemático sobre el funcionamiento de la lengua. Para esto se requiere acceder a un saber científico formulado mediante reglas, principios o leyes que hacen posible la descripción y la explicación. De tal modo, no sólo es necesario desarrollar la capacidad de objetivar el lenguaje y reflexionar sobre él, sino que además habrá que adquirir el aparato conceptual que proporciona la gramática en tanto constructo teórico o saber proposicional. Supone también poder establecer una relación entre los principios generales que regulan todas las lenguas naturales y las características propias de una lengua particular como es, en este caso, el español.

La gramática así entendida, a diferencia de una gramática normativa, se centra en la observación, descripción y explicación de los fenómenos. Por tal motivo, se propone articular los datos lingüísticos empíricos con la teoría, a fin de observar, describir y explicar el funcionamiento del sistema de la lengua. De allí que uno de los objetivos principales es el aprendizaje y el desarrollo de estrategias metodológicas que posibiliten el abordaje formal de los aspectos gramaticales que caracterizan una lengua particular. Se propone trabajar con diferentes niveles metodológicos (Pascual, Alabart y Romero, 2021): el método hipotético-deductivo en el nivel de mayor alcance (formulación de hipótesis explicativas sobre problemas particulares identificados en la observación), el estructural, como método de nivel medio (segmentación sintagmática y sustitución asociativa en diferentes niveles gramaticales), y métodos de nivel inferior, como la introspección y el experimental (test, juicios de hablantes, etc).

Por otro lado, planteamos el trabajo gramatical sin perder de vista la relación entre forma y significado, aunque no siempre resulte directa ni sencilla, entendiendo que uno de los principales aspectos de la gramática consiste en determinar “la forma en que se combinan las palabras y los significados a los que dan lugar esas combinaciones” (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009, p.11). Abordamos esencialmente el sistema estandarizado de la lengua, pero observamos también casos de variación, a fin de buscar explicaciones de la diversidad de forma interna al sistema, en tanto producto de fenómenos subyacentes. Entendemos que los factores estructurales de la variación son

prioritarios y responden a reglas gramaticales¹; es necesario ir más allá de la identificación de los fenómenos de variación, de su uso o de su distribución geográfica y social, y “preguntarnos por el lugar que ocupa en el sistema gramatical cada fenómeno detectado, y en particular cómo podemos obtener su significado a partir de su forma” (Bosque, 2023, p. 12).

Finalmente, dado que los contenidos de la disciplina son amplios y complejos, y que, por otra parte, es necesario articular la teoría con la aplicación práctica en fenómenos particulares de la lengua, proponemos abordar ciertos temas centrales, que funcionan como ejes estructurantes, desde los cuales el estudiante pueda revisar y problematizar modelos conocidos confrontándolos con otros modelos lingüísticos actuales, para arribar a la construcción observacional, descriptiva y explicativa más adecuada de los fenómenos considerados.

2.2. Ejemplos de actividades

Sobre la base de las consideraciones teóricas sintetizadas anteriormente, la organización de los contenidos y las actividades de enseñanza y aprendizaje se estructuran esencialmente en torno a los aspectos formales de la lengua, sintaxis y morfología, sin perder de vista la búsqueda de las relaciones existentes entre la forma y el significado, vinculando los aspectos formales con la semántica léxica y la composicional.

Los temas se desarrollan en una permanente articulación teórico-práctica siguiendo el procedimiento metodológico esbozado: en el marco del modelo teórico, se comienza con la observación identificando problemas a partir de las intuiciones –tomados en muchos casos de la lengua en uso, pero también de representaciones formuladas ad hoc que permiten reflexionar sobre datos negativos y estructuras complejas-; se realiza una descripción que requiere indagar en las gramáticas sobre reglas específicas de la lengua así como en posibles variaciones; finalmente, en aquellos casos en que sea factible, se esbozan hipótesis explicativas que pongan en relación fenómenos particulares con principios de alcance general, de modo de poder realizar predicciones que puedan corroborarse en nuevos datos.

A continuación, sintetizaré algunos ejemplos de actividades.

Ejemplo A: un caso de actividad inicial

Se propone observar los siguientes datos tomados de hablantes del español rioplatense, identificar el problema común que presentan las estructuras considerando en particular los elementos subrayados, y realizar una descripción teniendo en cuenta si falta algo o corresponde algún otro elemento:

¹ Ver Bosque (2023) y Gallego y Gutiérrez Rodríguez (2022).

- (1) Vive con una chica que le dicen Gachi o algo así. (Oralidad; adulto)
- (2) Ese es el lugar que compré los ravioles el otro día. (Oralidad; adulto)
- (3) Es una película que trabaja la que actúa en La momia. (Oralidad; adolescente)
- (4) Este recital se debió a la semana joven, que también fueron invitados grupos musicales. (Escritura; adolescente)
- (5) Tognini que le gusta mucho el deporte es un poco desafortunado con las mujeres. (Escritura; adolescente)
- (6) Se trata de un asesinato que interviene la policía. (Escritura; adolescente)

Posteriormente se discute sobre la formulación de una hipótesis provisoria que explique el fenómeno. Se trata de una de las primeras actividades, cuyos objetivos principales son comenzar a adquirir un procedimiento metodológico y a reflexionar sobre las estructuras de la lengua desde el sistema interno, por lo que se espera que se arribe a una formulación general que considere la estructura de la subordinada y la necesidad de la aparición de los elementos que la constituyen a partir de las proyecciones léxicas, tema que se profundiza posteriormente cuando se aborda la subordinación y el movimiento de constituyentes. A modo de orientación, se puede proponer que formulen la subordinada como si fuera una oración independiente, por ejemplo, en el caso de (1) sería “A una chica le dicen Gachi o algo así”, donde se manifiesta la exigencia de la preposición “a” que está ausente en la subordinada. Por otra parte, se espera que se considere la variación entre la oralidad y la escritura, así como la injerencia de ciertas representaciones sintácticas de la primera sobre la segunda. Finalmente, el análisis de estos contrastes, permite iniciar la reflexión y discusión sobre las nociones de gramaticalidad, aceptabilidad y adecuación.

Ejemplo B: gramaticalidad, aceptabilidad y adecuación

Se observan una serie de datos como los siguientes con el fin de reflexionar sobre las diferencias entre las nociones de gramaticalidad, aceptabilidad y adecuación²:

- (7) Ese niño no es un niño.
- (8) Ese niño es un muñeco de madera.
- (9) ¿Ese niño es qué?
- (10) Es madera de un ese niño muñeco.

² Para abordar estos conceptos, seguimos a Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009, apartado 1.3). La **gramaticalidad** se relaciona con aspectos internos de la lengua, con la competencia de los hablantes; una construcción es gramatical si responde a los principios combinatorios del sistema. En la **aceptabilidad** intervienen factores de producción verbal externos al sistema; se relaciona con la actuación. La **adecuación** depende de las relaciones con el contexto, de la vinculación de una secuencia con otras o con el discurso.

Recurrimos a datos tomados del uso, pero también a datos negativos, secuencias que no existen y que, por eso mismo, hacen posible comprender mejor los principios del sistema. Trabajamos con la introspección, apelando a la competencia de hablantes nativos, para evaluar cada secuencia y diferenciar la inferencia de factores internos y externos al sistema. Por ejemplo, el caso (7) puede ser contradictorio semánticamente; el caso (8) puede resultar anómalo en relación con el conocimiento del mundo; (9) es agramatical por la posición del interrogativo “qué”; sin embargo, cualquiera de ellas puede ser aceptable y adecuada, en un contexto determinado, en un mundo posible, o con una cierta entonación. En cambio, la secuencia de (10) es agramatical, en un grado mucho mayor que (9) dada la ruptura total del orden sintáctico, lo que obedece a factores internos del sistema; además, es inaceptable por cuestiones de procesamiento. Parafraseando a Camacho (2018, p.16), podríamos imaginar cómo sería un mundo donde un niño sea un muñeco de madera (basta con recordar a Pinocho), pero es imposible imaginar qué habría que cambiar en el mundo para que (10) sea una oración del español.

En definitiva, se pretende que los estudiantes reflexionen sobre los grados de agramaticalidad -en los que son determinantes los factores lingüísticos, principalmente la combinatoria sintáctica-, sobre las relaciones entre la lengua y el contexto discursivo y sobre las diferencias entre la lengua y el conocimiento del mundo.

Ejemplo C: relación léxico-sintaxis

Luego de haber abordado nociones correspondientes a la teoría de la predicación y a la teoría temática, se trabaja con las proyecciones del léxico en posiciones sintácticas.

Una de las actividades utilizadas es la de pares mínimos, que favorecen el desarrollo de la reflexión y la argumentación:

(11) Le hartan tus reclamos.

(12) Ella odia tus reclamos.

Pares como los anteriores permiten comprender las diferencias entre la estructura argumental (EA) de una pieza léxica y la función que puede desempeñar según su proyección en la sintaxis; si bien en ambos casos, la EA de los verbos es la misma – ambos seleccionan dos argumentos que reciben los papeles de Experimentante y Tema-, las funciones son distintas –el Experimentante es Complemento en (11) y Sujeto en (12), mientras el Tema es Sujeto en (11) y Complemento en (12)-. La descripción de estructuras como estas hace posible comenzar a pensar en la relación entre las clases de verbos y la sintaxis, y a entender la oración como una representación semántica y estructural, en la que las unidades léxicas tienen significado inherente pero también un significado que resulta de la combinación sintáctica (papeles temáticos). Por otra parte, es una actividad que permite comprender que las funciones obedecen a posiciones

estructurales y no a un vínculo con el significado; además, abre el camino a la búsqueda de explicación en principios del sistema, como el de dependencia estructural manifiesta en la concordancia entre el Sujeto y el verbo.

Ejemplo D: estructuras sintácticas

Después de abordar la noción de constituyentes, en tanto segmentos sensibles a distintos procesos gramaticales (sustitución, desplazamiento, respuesta a una pregunta), se profundiza en las estructuras sintácticas, con el objetivo de comprender que el análisis sintáctico debe dar cuenta de los significados que resultan de las combinaciones de constituyentes jerárquicamente dispuestos. Entre otras cosas, consideramos ciertas estructuras ambiguas en las que subyace a la linealidad de los elementos de la cadena fónica, diferentes representaciones jerárquicas. Se pretende describir las diferencias en la interpretación, que se perciben gracias a la competencia, a partir de las representaciones formales, para arribar luego a una explicación que ponga en relación la forma y el contenido mediante la vinculación entre la Teoría de X/barra y la proyección sintáctica de las propiedades léxicas; es decir, aspiramos a que se comprenda que la sintaxis es un sistema formal, constituido por operaciones que generan estructuras jerárquicas a partir de unidades léxicas con significado.

Las actividades con las que trabajamos incluyen pares mínimos y manifestaciones de la lengua en uso. En el siguiente ejemplo de par mínimo, adaptado de Mendivile Giró (2022, p. 22) -quien a su vez parafrasea un ejemplo de Chomsky (2016)- es posible observar que el orden lineal no determina la interpretación de la secuencia. Mientras la oración (13) es ambigua, en tanto el adverbio “siempre” puede modificar al verbo subordinado “discute” o a la predicación principal “está sola”, la oración (14) tiene una única interpretación, el adverbio solo puede modificar a la predicación principal:

(13) La mujer que discute siempre está sola.

(14) Siempre, la mujer que discute está sola.

En el caso de (13) podríamos pensar que la ambigüedad obedece a la adyacencia lineal del adverbio con ambos predicados; sin embargo, en (14) observamos que modifica al predicado más distante en la cadena lineal. Ante la pregunta de por qué ocurre esto, que conduce a la búsqueda de explicaciones, la respuesta radica en que la mente interpreta la representación jerárquica que subyace, en la que la distancia no es lineal, sino estructural. El verbo “discute” está en un nivel jerárquico inferior, forma parte de una subordinada incrustada en el Sintagma Determinante (SD), por lo que la distancia estructural es mayor que la de la predicación “está sola”³:

³ El diagrama arbóreo, que no incluyo aquí por razones de espacio, permite visualizar con mayor claridad la distancia estructural de ambos predicados respecto del adverbio. Remito a Mendivile Giró (2022, p. 22), donde puede verse una representación arbórea de una oración similar.

[o Siempre, [SD la mujer {o que discute}] [SV está sola]]

Cuestiones similares pueden observarse en la lengua en uso, como los ejemplos de publicidades dados a continuación:

(15)

Se renta cuarto con baño a 8 cuadras del centro.



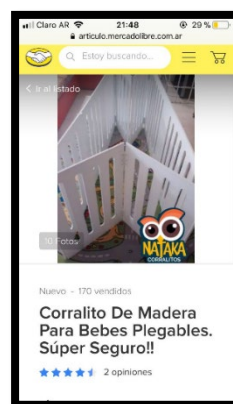
7 >

Me interesa pero ¿no tendrás uno con el baño un poco más cerca?

(16)



(17)



En (15) es interesante observar el comentario de un hablante, que pone de manifiesto no solo la ambigüedad estructural, sino que permite reflexionar sobre la diferencia entre el conocimiento de la lengua y el conocimiento del mundo, del cual depende exclusivamente nuestra conceptualización sobre la ubicación de un baño. La comparación entre (16) y (17) evidencia que la interpretación del significado depende de la representación sintáctica, ya que mientras que (16) es ambigua –el SP “de madera” puede modificar a “corralito plegable” o a “bebés”–, (17) no lo es sencillamente por razones de dependencia estructural manifiesta en la concordancia entre “bebés” y “plegables”.

El análisis de este tipo de estructuras resulta sumamente importante para comprender el hecho de que la sintaxis de las lenguas humanas responde a principios lingüísticos que operan sobre representaciones estructurales organizadas jerárquicamente. En este sentido, uno de los principales objetivos del análisis sintáctico

“es descubrir esa estructura oculta que apenas se atisba en las secuencias lineales en que se convierten las estructuras para poder ser traducidas a sonidos, gestos o grafías y pasar de unas personas a otras, de unos cerebros a otros” (Mendivil Giró, 2022, p.23).

Los ejemplos siguientes permiten profundizar en el tema incorporando la noción de caso estructural, que establece una relación entre la sintaxis y los papeles temáticos:

(18) La discusión que provocó el accidente fue muy violenta.

(19) El accidente provocó una discusión muy violenta.

(20) Una discusión muy violenta provocó el accidente.

La interpretación del papel temático que recibe un argumento es posible en la medida en que el SD tenga caso; en lenguas como el español, el caso es estructural – excepto en los pronombres personales en los que se conserva el caso morfológico- y se asigna a un SD en una posición determinada en la cual desempeñará una función sintáctica. En los ejemplos anteriores, observamos y describimos cuáles son las interpretaciones posibles en cada uno, mientras que en (19) y (20) interpretamos sin dificultad la Causa y el Tema de “provocó”, en (18) la estructura es ambigua: “que” y “el accidente” pueden interpretarse indistintamente como Causa o Tema:

[o que provocó el accidente]

[o el accidente provocó que]

La explicación de esto es que en (19) y (20), los argumentos se ubican en posiciones en las que reciben caso estructural y están habilitados para desempeñar las funciones de Sujeto y OD respectivamente. La marca formal de la asignación es la concordancia entre el verbo y el argumento Sujeto en Nominativo, y la posición de argumento interno del verbo para el SD Acusativo en función de OD. En cambio, en (18), el pronombre relativo “que” es un elemento que se mueve desde su posición de origen y carece de rasgos flexivos, por lo que no hay manifestación del caso. Esta actividad, además de reforzar las nociones estructurales trabajadas en las actividades anteriores, permite iniciar la reflexión sobre las categorías funcionales y el movimiento de constituyentes.

Ejemplo E: morfología

Para abordar el estudio de la morfología, partimos de la palabra en tanto unidad que vincula la morfología con otros componentes gramaticales: con la semántica y el léxico, dado que los procedimientos de formación de las palabras del español actúan sobre morfemas con significado léxico; con la fonología, ya que las reglas morfológicas operan sobre significantes, material fonológico que puede presentar variantes según el contexto fonológico (alomorfos); con la sintaxis, porque las propiedades de las unidades léxicas proyectan la Estructura Argumental en la construcción de sintagmas, y porque la

clasificación de las categorías solo es posible a partir de la puesta en relación de unidades morfológicas con propiedades sintácticas.⁴

Una de las actividades iniciales para abordar la morfología consiste en observar algunos usos de palabras creadas por los hablantes correspondientes a diferentes registros. La creatividad es una de las propiedades más relevantes de las lenguas naturales humanas, una de sus manifestaciones es la productividad en la formación de nuevas palabras; los juegos con el léxico (21), la formación de términos propios de un cronolecto con propósitos diversos o de nuevas palabras a partir de préstamos de otra lengua (22), y los errores sistemáticos de la conversación espontánea (23), son algunas evidencias de ello:

(21) 8 a.m. Individuo: entrante, eligiente de mesa, sentante en silla, mirante de entorno, agarrador de menú enfoliado, (...), volcante del contenido del vaso hacia sus adentros, (...) estomacalizador de la realidad (...) intentante de incorporación, caedor en silla, reintentante de nueva incorporación, logrannte de ella. (Yamila Bêgné, de “La ocho con cuchillo”)

(22) perrear - gorrear - previar – gulear - papear

stalkear – shippear - clickear – flashear – fanear

(23) terrificante – musulmanismo – convocación – atractividades

A partir de la observación de casos como los anteriores, y de la lectura bibliográfica⁵, se propone una descripción de las unidades morfológicas (raíz, tema, base, afijos) que constituyen las palabras, con el objetivo de clasificarlas y determinar cuáles son los procedimientos de formación que intervienen (afijación derivativa, composición). Plantear hasta qué punto los hablantes transgredimos reglas gramaticales o nos ajustamos a ellas conduce a reflexionar en la búsqueda de explicaciones dentro del sistema lingüístico. Cualquiera de estas formaciones resulta posible a partir de las reglas y procesos de formación morfológica que actúan en el sistema de la lengua española, incluso los denominados “errores sistemáticos”⁶, como los de (23), formados en la producción espontánea del habla, sin ningún propósito específico, a diferencia de los ejemplos de (21) y (22).

Luego de haber considerado las cuestiones precedentes, se aborda la distinción entre morfología derivativa o léxica y morfología flexiva, para poder profundizar posteriormente en la caracterización de las categorías léxicas y funcionales.

Ejemplo F: categorías

⁴ Ver Pena (1999).

⁵ Trabajamos con Di Tullio (2014, cap. 2), Di Tullio y Malcuori (2012, cap. Morfología) y Pena (1999).

⁶ Se trata de formaciones que resultan de una asociación paradigmática con otras unidades del sistema como *espeluznante*, *cristianismo*, *apelación*, *actividades*.

Finalmente, veremos un breve ejemplo sobre un tipo de actividad con la que comenzamos a sistematizar la distinción entre categorías léxicas y funcionales. Observamos datos diversos entre los que se encuentran algunos como los siguientes:

(24)



(25)



**Intento de magnicidio: la
Justicia detrás de pistas
sobre si estuvo planificado**

(26) Profesor leer cuento.

Para describir los datos observados, se plantean preguntas como, por ejemplo, si las estructuras de (24) y (25) son naturales entre los hablantes o si se perciben como propias de un determinado género discursivo, si (26) es una oración o no lo es. En relación con esto, se aborda la distinción entre estructuras marcadas y no marcadas, y se retoma la noción de oración en tanto estructura predicativa con el rasgo [+T]. En principio, es posible determinar que en todos los casos hay categorías léxicas, caracterizadas por poseer contenido conceptual y poder referir a entidades del mundo, sin embargo, las estructuras no son gramaticales. Llegar a una explicación de esto requiere considerar la necesidad de las categorías funcionales, elementos que carecen de información conceptual pero que aportan información gramatical relevante para la sintaxis, como un determinante, un verbo (auxiliar, impersonal, copulativo), una flexión verbal, entre otros. Según una analogía que usan Bosque y Gutiérrez Rexach (2009, p.108), “las categorías léxicas son equivalentes a las piezas de las maquinarias, mientras que las gramaticales están más cerca de los engranajes, los tornillos, los engarces y los lubricantes”. En definitiva, son los elementos que permiten el funcionamiento de las unidades léxica en la conformación de la estructura oracional.

3. Conclusión

He intentado sintetizar una propuesta didáctica de la enseñanza-aprendizaje de la gramática en los estudios superiores centrada esencialmente en un procedimiento metodológico que permite relacionar diferentes clases de datos con la teoría y las explicaciones que pueden derivarse de ella.

El supuesto central de esta propuesta es que, más allá de los contenidos que se aborden, lo fundamental es que los estudiantes se apropien de una forma científica de pensar mediante la formulación de hipótesis y la búsqueda de corroboraciones en el análisis de datos, para poder reflexionar críticamente sobre los diferentes modelos teóricos vigentes en cuanto a su alcance observacional, descriptivo y explicativo de los fenómenos de la lengua. En definitiva, los principales propósitos son:

- Priorizar el aprendizaje de los procedimientos metodológicos que posibilitan hacer explícito el conocimiento intuitivo de la lengua nativa mediante un aparato conceptual que permita sistematizar las intuiciones.

- Destacar la importancia de la actividad metalingüística, no solo por su funcionalidad en el uso, sino también por su contribución a la organización del pensamiento formal y al desarrollo de procedimientos teórico-metodológicos.

- Dar relevancia a la exploración sistemática del conocimiento gramatical como parte de la formación general de los estudiantes, entendiendo que una lengua es parte fundamental de la cultura y que, además, la gramática es un objeto de estudio interesante en sí mismo.

De tal modo, resulta de suma importancia recuperar el trabajo gramatical en el aula, considerando la estructura y el funcionamiento de la lengua, la indisociable relación entre las formas y los significados que producen, y la contribución que aporta la reflexión sobre el sistema lingüístico al desarrollo de las capacidades cognitivas y a la organización del pensamiento. Para esto, es prioritario contribuir en primera instancia a la formación gramatical de los docentes del área.

Referencias bibliográficas

- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC: Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 11-36.
<https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Bronckart, J.P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* UNESCO.
- Bosque, I. (2023). Aspectos didácticos de la variación gramatical. *Asterisco: Revista de Lingüística Española*, 1, 7-29. Ediciones Universidad de Salamanca.
<https://doi.org/10.14201/ast.30291>
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de Sintaxis Formal*. Akal.
- Bronckart, J.P. (1990). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* UNESCO.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.

- Bronckart, J. P. (2013). En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. En: D. Riestra, S.M. Tapia & M.V. Goicoechea (Eds), *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (p. 39-59). Ediciones GEISE.
- Bronckart, J. P. y Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. En: *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* N° 9 (pp. 61-78).
https://www.academia.edu/105097807/La_did%C3%A1ctica_de_la_lengua_materna_el_nacimiento_de_una_utop%C3%ADa_indispensable
- Camacho, J. (2018). *Introducción a la sintaxis del español*. Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Visor.
- Chomsky, N. (1995a). *The Minimalist Program*. MIT Press.
- Chomsky, N. (1995b). Language and Nature. *Mind*, 104 (413), 1-61. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/mind/104.413.1>
- Chomsky, N. (1997). Nuestro Conocimiento del Lenguaje Humano: Perspectivas Actuales. Conferencia distribuida por Internet. [chomsky-texto-blog.pdf \(wordpress.com\)](http://chomsky-texto-blog.pdf.wordpress.com)
- Chomsky, N. (2006). Bilingüística y capacidad humana. *Forma y Función* 19, 57-71. Universidad Nacional de Colombia.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/18116/0>
- Di Tullio, Á. (2014). *Manual de Gramática del Español*. Waldhuter Editores (2a ed.)
- Di Tullio, Á. y Malcuori M. (2012). *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. ANEP, ProLEE.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2006). *Diseños Curriculares para la Educación Secundaria*. Gobierno de la Prov. de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. (Volumen 1: Primer Ciclo; Volumen 2: Segundo Ciclo). Gobierno de la Prov. de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2009). *Diseño Curricular para la Educación Superior*. Gobierno de la Prov. de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria* (Primer Ciclo y Segundo Ciclo). Gobierno de la Prov. de Buenos Aires.
- Gallego, Á. y Gutiérrez Rodríguez, M.E. (2022). La variación gramatical. En B. Marqueta Gracia, N. López Cortés, A. Ariño Bizarro (Coord.), *Avances de la lingüística y su aplicación didáctica* (pp. 179-188). Akal.

- López Valero, A. (1997). La didáctica de la lengua y la literatura: estado de la cuestión. En Cantero, Mendoza y Romea, *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Universidad de Barcelona.
- López Valero, A. (1998). Hacia una conformación histórica de la didáctica de la lengua y la literatura. *Didáctica*, 10, 215-231. Publicaciones UCM.
- Mendívil Giró, J.L. (2021). Deconstruyendo las funciones sintácticas. *ReGroc: revista de gramática orientada a las competencias*, 4(1), 20-39. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.62>
- Pascual, R. (2018). Reflexión y activación en la enseñanza escolar de la lengua materna. *Cuadernos de la ALFAL*, 10, 294-312. <http://mundoalfal.org/es/content/cuadernos-de-la-alfal-nº-10>.
- Pascual, R.; Alabart Lago, L. y Romero, D. (2021). Metodología en Gramática Generativa y Teoría de la Relevancia. *Cuadernos de la ALFAL*, 13 (2), 184-211. http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/13_2_cuaderno_011.pdf
- Pena, J. (1999). Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.) (Vol. 3, pp. 4305-436). Real Academia Española / Espasa Calpe.