

14 de octubre de 2008

Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria

Ángela Di Tullio

Universidad Nacional del Comahue/ Academia Argentina de Letras

I. La gramática pedagógica actual para la escuela primaria: propósitos, contenidos, estrategias de enseñanza

La enseñanza de la lengua ocupa un lugar central en el currículum escolar por la envergadura y la variedad de las tareas que se le asignan –alfabetización inicial, formación lingüística, la habilidad en las actividades de producción y comprensión en lengua oral y escrita, la incorporación de registros, así como una iniciación en la cultura del idioma y de la literatura. A su vez, la formación lingüística incluye varios componentes: la consciencia fonológica, la madurez gramatical, el enriquecimiento del léxico y la competencia textual. Esta centralidad y complejidad se derivan de su objeto mismo, el lenguaje humano y de sus implicaciones en el desarrollo psicosocial y cognitivo del alumno.

En ambos aspectos, pero en particular en el segundo, la gramática representa el 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. Por eso, constituye una herramienta fundamental del pensamiento y una vía privilegiada para entender el funcionamiento de nuestra lengua, así como una guía confiable para distinguir la información y la desinformación, la manipulación y los estereotipos sociales, que se reconocen en expresiones tan habituales como *Es muy gauchito* o *Es una vieja*, aplicada incluso a una adolescente.

La gramática se ocupa, básicamente, de estudiar las combinaciones entre elementos significativos –que la morfología estudia en el ámbito de la palabra, y la sintaxis, en el del sintagma y de la oración. Estas combinaciones no son azarosas, sino que responden a regularidades que se formulan como reglas y principios. Tales regularidades dan cuenta de la formación de unidades de creciente complejidad a partir de elementos simples: Así, un sustantivo como *perro* puede ir modificado por un adjetivo: *perro pequeño* o por otros modificadores, como el preposicional de *perro de caza*. A su vez, cuando estos grupos desempeñan una función sintáctica, van introducidos por un artículo u otro determinante: *el perro pequeño, ese perro de caza, mi perro*. Como se advierte, adjetivo y artículo no tienen la misma función, aunque se unan directamente al sustantivo y concuerden con éste; en cambio, el adjetivo y el grupo preposicional sí cumplen en estos ejemplos la misma función, aun cuando se construyan de manera diferente.

Las tres unidades de complejidad creciente se corresponden con unidades semánticas diferentes, pero construidas de manera paralela a las sintácticas. En efecto, el sustantivo denota una clase de objetos; el sustantivo modificado, a una subclase, pero sólo el grupo introducido por el artículo permite hacer referencia a un perro en particular. Como se ve, las unidades semánticas se construyen paralelamente a las gramaticales. En unas y otras los diversos componentes de estos grupos no están ubicados en el mismo nivel, sino que se organizan jerárquicamente, y esta jerarquía responde a la estructura conceptual en que

organiza nuestra mente. Como lo han demostrado los estudios cognitivos, el procesamiento del lenguaje no vincula directamente el sonido con el significado, sino que requiere la mediación de la gramática.

En el actual diseño de lengua de los dos ciclos de la escuela primaria se describen una serie de situaciones de enseñanza vinculadas con las actividades lingüísticas de producción y de comprensión de textos orales y escritos. Si bien en todas ellas la gramática desempeña una función más o menos explícita, el lugar en el que se ubica de manera más clara es el correspondiente a la reflexión sobre la lengua. Esta doble ubicación corresponde a los dos sentidos con que se interpreta la palabra: por una parte, un conocimiento intuitivo, un *saber hacer* implícito en las actividades lingüísticas, en concreto, la capacidad que todo ser humano posee de construir oraciones, de entender las que escucha y de evaluarlas como bien o mal formadas; por la otra, un conocimiento consciente y explícito, que requiere un aprendizaje, tendiente a crear una consciencia metalingüística. Este aprendizaje ha estado tradicionalmente a cargo de la gramática pedagógica, aunque se lo haya entendido de diversas maneras.

La gramática pedagógica contiene dos componentes: uno, descriptivo y el otro, valorativo. El primero enseña cómo está formada la lengua, cuáles son sus unidades y cómo éstas se combinan en construcciones más complejas, que se asocian con los significados, que también se construyen de manera composicional. El componente normativo reconoce la valoración social (positiva o negativa) que se le asigna a ciertos rasgos. En la enseñanza tradicional el componente descriptivo estaba subordinado al normativo, porque la función básica de la gramática era imponer una norma, la considerada socialmente válida. En la gramática actual, en cambio, esta relación se ha invertido: al gramático le interesa no cómo la lengua debería ser sino cómo la lengua es efectivamente, es decir, el funcionamiento del sistema lingüístico. Sin embargo, el componente normativo se mantiene por su interés social y también pedagógico, en la medida en que orienta a los hablantes sobre las opciones morfológicas y sintácticas que se consideran correctas o prestigiosas.

El aprendizaje que compete a la escuela atañe, específicamente, al acceso a la lengua estándar y a los recursos propios de los registros formales, es decir, a las estructuras gramaticales más elaboradas y un léxico intelectualizado, que no forman parte de la lengua conversacional. Por lo general, los niños que llegan a la escuela sólo conocen el registro informal, lo que significa que cuentan con un vocabulario acotado y con las estructuras gramaticales básicas. En gran parte, las dificultades que supone la escolarización estriban en la incorporación de nuevos registros, sobre todo el formal, propio de la lengua escrita. En efecto, en la lengua escrita, el léxico se enriquece en precisión, densidad y matices, y la gramática se hace más compleja y más explícita, con nexos especializados para expresar relaciones referenciales, temporales y lógicas. Si bien esta asociación entre escuela y lengua estándar ha suscitado polémicas, puede entenderse como una política de defensa de los niños que sólo puedan adquirir esta modalidad en la escuela, ya que, como se ha señalado, entre las varias facetas de la exclusión social está la exclusión lingüística.

La definición tradicional de la gramática –el arte de hablar y escribir correctamente– combinaba ambos componentes, con un fuerte peso de lo normativo: se entendía por arte un conjunto de reglas que incidían en las actividades lingüísticas productivas; estas reglas, basadas en el prestigio social de que gozaban ciertas formas, prevenían los posibles errores. Esta gramática confiaba en la incidencia del conocimiento sobre las actividades de producción

y comprensión; este optimismo pedagógico se basaba en el sentido débil en que se aplicaba el adverbio *correctamente*, es decir, sin errores.

En cambio, la gramática pedagógica estructural tendía a reducir la enseñanza de la gramática al análisis sintáctico, que a menudo consistía en un ejercicio mecánico de identificación y rotulación. Si bien esa práctica ofrecía el atractivo de una máquina poderosa capaz de segmentar cualquier secuencia y clasificar y rotular sus componentes, al excluir el significado, no atendía a las intuiciones lingüísticas de los alumnos, que, naturalmente, parten del significado.

La gramática pedagógica actual 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.

Además, parte de supuestos diferentes: mientras que en la gramática tradicional y en la estructural el énfasis en la enseñanza de la gramática de la lengua materna se ponía en lo que el niño desconocía, en la gramática actual se pone en lo que el niño ya conoce: la enseñanza va dirigida así a que el niño descubra lo que ya sabe de su lengua, pero también a que lo enriquezca a través del aprendizaje de recursos expresivos nuevos.

El cambio de enfoque radica, pues, sobre todo en la escuela primaria, en que el trabajo va a consistir en *hacer gramática*, es decir, en explorar los mecanismos productivos de la lengua, a partir del significado para llegar a los elementos formales (en la producción) o en sentido inverso (en la comprensión). Esta práctica se desarrolla de manera sistemática a través de la paráfrasis o reformulación y de otros tipos de operaciones lingüísticas. Con ellas se pretende que el alumno advierta que no hay una única manera de expresar un determinado contenido, sino varias, que reconozca los matices diferenciadores y que, en lo posible, evalúe cuáles son los más adecuados a un cierto contexto o situación. Esta práctica no se realiza de manera espontánea, sino que requiere una guía constante del maestro, no sólo en el sentido de ampliar las opciones expresivas, sino, sobre todo, de inducir la reflexión de los alumnos sobre las actividades que están llevando a cabo) para fomentar la curiosidad, la búsqueda de soluciones y la justificación de la opción elegida. Esta selección contribuye a mostrar que las alternativas no son todas igualmente eficaces, elegantes o cohesivas, sino que una resulta más fiel al pensamiento que se quiere expresar y más adecuada al contexto en el que se inserta o a la situación comunicativa.

En una segunda instancia, en un plano más alejado de la práctica concreta, la reflexión se incluye en un programa de educación de la competencia metalingüística, es decir, de la capacidad propia del ser humano de tomar el lenguaje como objeto de análisis y de reflexión. Este programa consiste en una ejercitación en forma de “experimentos gramaticales” tendientes a desarrollar el hábito reflexivo y la capacidad argumentativa. Así, al principio, puede trabajarse con algunas cuestiones de normativa, como las reglas de acentuación – justificando que lleven tilde palabras como *ombú*, *ángel*, *régimen* y que no la lleven otras como *pared*, *examen*, *sintaxis*- o la formación de los plurales –teniendo en cuenta las reglas del español, fundamentar la incorrección de los plurales *pieses*, *cafeses*, *manises*. Más adelante se fomentará tanto el procedimiento inductivo –infiriendo una regla a partir de una serie de ejemplos: así a partir de dos grupos de grupos nominales, uno en el que el adjetivo se ubica después del sustantivo, como *una habitación luminosa*, *una casa amplia*, *el perro obediente*, *un alumno estudioso* y otro en el que va delante de éste *una luminosa habitación*, *una amplia casa*,

el obediente perro, el estudioso alumno, se reconocerá que la posición del adjetivo no es indiferente desde el punto de vista semántico: el adjetivo pospuesto restringe al sustantivo *una habitación luminosa* la opone a *una habitación oscura*, mientras que el adjetivo antepuesto indica una propiedad inherente del objeto, sin oponerlo a otro. En un paso siguiente, se mostrará que no todos los adjetivos tienen esa propiedad: la posición no es variable en *una habitación {rectangular, matrimonial, azul...}* ni en *la {próxima, última, misma} habitación*.

En tercer lugar, en mi opinión, la reflexión sobre el lenguaje debe recaer también sobre el carácter constitutivo del lenguaje en la vida social e individual, su valor en la formación del pensamiento y en la expresión de los sentimientos, así como en la interacción con los otros. Asimismo, creo que resulta valioso suscitar el interés hacia la propia lengua y la modalidad hablada en el país y en la región, hacia sus rasgos típicos y los de otras regiones del mundo hispanohablante. El conocimiento de la lengua materna es cualitativa y cuantitativamente superior al de otras lenguas que se adquieren más tarde; como decía el primer gramático del español, Antonio de Nebrija, es la lengua que “se siente”, más que se posee o se usa. Sin embargo, se da la paradoja de que la poca gramática que se enseña en las escuelas proviene a menudo de las lenguas extranjeras. El horizonte de saberes, actitudes y habilidades que la escuela actual debe incorporar a la enseñanza de la lengua representa la “cultura del idioma”. Así, además de reconocer la importancia de la lengua materna como marcadora de identidad, debe tenderse al interés por el conocimiento de las lenguas segundas y extranjeras, y al aprecio de la diversidad, incluyendo las posibles situaciones de contacto del español con lenguas indígenas o con lenguas y dialectos inmigratorios.

I. Propósitos: A partir de estas someras observaciones, la gramática pedagógica en la escuela primaria debe tender a que el niño:

- a) explore el conocimiento de la lengua que posee como hablante nativo;
- b) amplíe su conocimiento de la lengua materna y, por lo tanto, los varios componentes de su competencia gramatical: la consciencia fonológica, la léxica y la gramatical propiamente dicha;
- c) consolide las habilidades vinculadas a las actividades lingüísticas de producción y comprensión; en particular, su capacidad de emplear los recursos operativos en la paráfrasis y en la detección de ambigüedades;
- d) adquiera hábitos reflexivos sobre los diversos aspectos vinculados con el funcionamiento del sistema lingüístico;
- e) reconozca las varias posibilidades que prevé el sistema de la lengua, identifique las propias de la norma de nuestra comunidad y señale las variantes en el uso;
- f) a través de los experimentos gramaticales adquiera los hábitos necesarios para la labor intelectual, como observar, clasificar, describir, analizar, generalizar, deducir, demostrar, etc.;
- g) participe, en la ejercitación y los experimentos gramaticales, en el trabajo colectivo de discusión y argumentación; es conveniente, por lo tanto, llevar a cabo esta labor oralmente y practicar la oralidad en las diversas instancias de las actividades de *hacer gramática*;
- h) establezca las relaciones pertinentes entre los diferentes componentes del sistema lingüístico;

- i) diferencie las propiedades léxicas y gramaticales de los varios registros, e incorpore los propios del registro formal;
- j) vincule las propiedades gramaticales con las características genéricas de diversos tipos de textos con los que se trabaje en las prácticas didácticas;
- k) se interese por cuestiones relacionadas con las lenguas, sus funciones, su historia; la diversidad lingüística; la normativa.
- l) aprecie el uso poético de la lengua en la recitación y en otras actividades lúdicas, y se acostumbre a reservar parte de su tiempo y de su espacio a la lectura de obras literarias.

2. Contenidos:

En cuanto a los contenidos, el eje de la enseñanza de la lengua en la escuela primaria debe girar, en mi opinión, en torno a la relación entre la gramática y el léxico y centrarse, específicamente, en las clases de palabras, es decir, en las clases tradicionalmente reconocidas (sustantivo, adjetivo, pronombre, determinante, verbo, adverbio, preposición, conjunción, interjección). En este sentido, en el primer ciclo se trabajará, sobre todo, con la estructura y la formación de las palabras (es decir, con la morfología); con las clases y subclases de palabras, que se distinguen no sólo a partir de criterios gramaticales, sino también del significado respectivo, al menos en los elementos nucleares de cada clase, así como con las zonas de interfaz entre la gramática y la expresión –el sonido y su representación gráfica- y la gramática y el significado –como los diferentes tipos de relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, hiponimia e hiperonimia, meronimia). En el segundo ciclo los alumnos están ya en condiciones de manejar las relaciones más abstractas de la sintaxis por lo que corresponde introducir los conceptos básicos, también aquí en relación con la semántica.

El diccionario y la gramática encierran el conocimiento que los hablantes tienen de su lengua, pero al mismo tiempo son las obras en las que se codifica la norma, por lo que concentran la labor de las academias. Un buen punto de partida para ordenar los contenidos es la distinción entre estos dos componentes: el gramatical y el léxico.

Los elementos gramaticales se caracterizan por formar clases cerradas, con un número restringido de miembros; tienen un significado más abstracto que se define en oposición a los otros de su clase o subclase: así, el diccionario a veces indica las condiciones en que se usa el artículo definido, pero no define su significado, que se determina por oposición con los otros miembros de la clase. Por ejemplo, mientras que los demostrativos *este* –*ese* –*aquel*, diferenciados en cuanto a la distancia relativa al hablante, indican un objeto presente en la situación lingüística, el artículo alude más bien a una representación mental del objeto.

Los elementos léxicos, que forman parte de clases abiertas, llenan los esquemas gramaticales. Se definen en el diccionario y designan diferentes tipos de entidades (objetos, personas, lugares) o bien propiedades, acciones o procesos. Suelen contraer relaciones semánticas, como la sinonimia o antonimia, con otros miembros de la clase.

Es variable el número de piezas léxicas que conocen los hablantes de una lengua; depende de su edad, su oficio o profesión, su nivel cultural. Su uso suele estar relacionado con el tema de la conversación, sobre todo, en el caso de los sustantivos. En cambio, los elementos gramaticales son más estables, tanto porque son conocidos por todos los hablantes de una

lengua como porque su empleo no depende de factores temáticos ni de otro tipo de circunstancias.

La distinción entre la gramática y el léxico no sólo se aplica a las palabras, sino también a las unidades menores que la palabra, es decir, los morfemas (las raíces son, por lo general, elementos léxicos y los afijos, gramaticales) y a elementos más complejos que se interpretan como una unidad de sentido: son las locuciones, que corresponden a las clases léxicas, como *mesa ratona*, que designa un mueble (locución nominal) o *tener en cuenta*, *tomar nota*, *agarrárselas con* (locuciones verbales), o bien a las clases gramaticales, como *a través de* (locución preposicional) y *puesto que* (locución conjuntiva).

Por otra parte, la sintaxis se estudia hoy en estrecha relación con el léxico; de hecho, es el verbo el que determina el número y el tipo de argumentos, que se expresan en las funciones sintácticas que lo van a acompañar, así como la interpretación sintáctica que reciban. Por ejemplo, un verbo como *hablar* requiere un sujeto (la persona que habla) y a veces también un tema acerca del cual se habla. En cambio, *decir* selecciona tres argumentos: quién dice, qué dice y a quién lo dice (es decir, un sujeto, un objeto directo y uno indirecto, respectivamente). La misma selección presenta *preguntar*, pero un verbo de significado similar *interrogar* requiere quién interroga, la persona interrogada y el asunto sobre el que se le interroga (es decir, un sujeto, un objeto directo y un complemento de régimen). Otras veces los verbos aparentemente similares dan lugar a diferentes comportamientos de sus objetos: por ejemplo, *comer* le permite quedar implícito (como en *Come tarde el postre*, pero también *Come tarde*), pero con *devorar* la omisión no es posible: no se dice *Devora tarde*). Otros verbos imponen restricciones similares sobre los sujetos: así, en {*El empleado, el viento, la llave*} *cerró la puerta* es posible eliminar el sujeto agente, y decir también *Se cerró la puerta sola*, pero no lo es con *asesinar*, que siempre requiere un agente, como en *El espía asesinó al senador* frente a **Se asesinó al senador solo*. Este tipo de información no tenemos que ir a buscarla al diccionario, ya que forma parte de nuestro conocimiento léxico.

Para lograr los propósitos enumerados resultan necesarios los siguientes contenidos prioritarios:

- a) los dos componentes del sistema lingüístico: el componente léxico y el componente gramatical; la gramática y el diccionario;
- b) las clases de palabras: las clases abiertas y las clases cerradas; rasgos morfológicos y sintácticos que las distinguen, significados de los elementos nucleares de cada clase; clases y subclases;
- c) procedimientos morfológicos de formación de palabras: derivación y composición; bases, sufijos y prefijos; familias de palabras; las categorías morfológicas (“accidentes”);
- d) relaciones entre la gramática y los otros componentes del sistema lingüístico: gramática y fonología, gramática y semántica, gramática y léxico;
- e) unidades del léxico: morfemas, palabras, locuciones, refranes; el diccionario: las definiciones léxicas; las relaciones semánticas.
- f) unidades de la gramática: morfemas, palabras, sintagmas y oraciones; el núcleo y su expansión: modificadores y complementos;

- g) el verbo y los argumentos: número de argumentos que el verbo selecciona (cero, uno, dos y tres); valor semántico de los argumentos que el verbo selecciona: agente, paciente, destinatario, instrumento, etc; las funciones sintácticas.

3. Estrategias de enseñanza: La distinción que hemos establecido entre el componente gramatical y el léxico se extenderá a las estrategias respectivas de su enseñanza.

En cuanto a la gramática, se considerará en relación con los otros componentes del sistema lingüístico:

- a. Gramática / fonología y ortografía:** En el desarrollo de la consciencia fonológica es importante hacer notar, primero, las diferentes pronunciaciones que en nuestra lengua reciben ciertas unidades segmentales, como la *s*: comparando, por ejemplo, la *s* tensa de los santiagueños o los bolivianos con la *s* relajada de los rioplatenses, que a veces la pierden; más importante aún es hacer notar que en América y en parte de España no se distingue entre *s* y *z* o *c* –lo que se denomina seseo– mientras que en España sí se distingue. También interesan las unidades suprasegmentales como el acento, la entonación de las oraciones (la interrogativa frente a la declarativa, por ejemplo) y la existencia y lugar de las pausas, que permiten distinguir, por ejemplo, *Todo terminó felizmente* y *Todo terminó, felizmente*. Todas estas distinciones repercuten, obviamente, en la ortografía, la acentuación y la puntuación, que deben constituir temas constantes de ejercitación (por ejemplo, trabajo con parónimos, palabras que se distinguen por el acento diacrítico o por la posición del acento, contrastes derivados de los signos de puntuación, etc.).

En el aprendizaje de la ortografía, interesa prestar especial atención a los errores ortográficos que se producen en las palabras gramaticales. Así, una falta de ortografía en un elemento léxico (*escencia* por *esencia* o *habrir* por *abrir*) debe ser señalada y corregida, pero no debe asignársele el mismo peso que a un error que recae en un elemento gramatical: por ejemplo, en *Ha pedido de los señores padres, la Dirección convoca a una reunión...* la hache revela que se ha confundido una preposición con el verbo *haber* y que el sustantivo *pedido* se ha interpretado indebidamente como un participio. La corrección de este tipo de errores y su fundamentación constituye un excelente ejercicio para el desarrollo de la competencia metalingüística.

b. Gramática y léxico: El tradicional ejercicio de formar familias de palabras consiste en reunir palabras que comparten una base léxica a la que se añaden afijos (prefijos o sufijos) o bien que se combina con otras bases en los compuestos. Además se pueden formar familias ampliadas, que incluyen la base griega, la latina y la española, como en *hidro*, *acu(a)-*, *agu(a)*; o en *hipo-*, *equ-*, *caball-*. Las familias de palabras reúnen palabras que comparten una base; otros paradigmas parten de un mismo prefijo (*des-*, *pre-*, *anti-*) o de un cierto sufijo (*-ble*, *-izar*, *-dor*). Este tipo de ejercitación pone de manifiesto la capacidad creativa de la lengua. Asimismo, las locuciones pueden reunirse también a partir de un elemento léxico (*punto y seguido*, *punto de vista*, *en punto*, *a punto*, *poner los puntos sobre las íes*, *agarrar a uno de punto...*), o bien a partir de un cierto significado; así, se introduce una causa mediante locuciones preposicionales como *debido a (que)*, *a causa de (que)*, y conjuntivas, como *dado que*, *ya que*, *puesto que*, *en cuanto que*.

En cuanto a la relación entre sintaxis y léxico, la reflexión va dirigida a detectar si las palabras seleccionan o no un complemento: así, son palabras relacionales el sustantivo *hijo*, el adjetivo *fácil*, el verbo *usar* y el adverbio *lejos*, pero no lo son *silla*, *alto*, *llover* y *aquí*, respectivamente. Los verbos se clasificarán por la cantidad de argumentos que requieran (desde cero a tres) para formar una oración; o bien por el papel semántico que este argumento representa, por ejemplo, los que llevan sujetos agentivos (*caminar*, *escribir*, *prometer*) y los que llevan otros sujetos (*nacer*, *gustar*, *depende*); o bien por una función sintáctica, los que requieren un objeto directo, y los que no lo llevan.

c. Gramática y semántica: Mediante diferentes tipos de ejercicios se mostrará que las palabras suelen tener más de una acepción (polisemia y homonimia); se estudiarán las relaciones semánticas, como la sinonimia y la antonimia, la relación parte-todo, la hiperonimia y la hiponimia. Se formarán campos semánticos con palabras de una misma clase o con palabras pertenecientes a diferentes clases. Se reflexionará sobre las relaciones entre las palabras cuando se mantiene el sentido literal (*pan duro*) y cuando se toman en un sentido figurado (*palabras duras*, *carácter duro*).

d. Gramática y discurso: Las relaciones de coherencia y cohesión que caracterizan un texto se basan tanto en el léxico (mediante sustituciones léxicas sinonímicas o cadenas nominativas formadas por series de palabras emparentadas por las relaciones semánticas mencionadas) como en la gramática (mediante relaciones anafóricas, elipsis, conectores). Las actividades de producción y de comprensión tenderán a mostrar que la estructura de la oración también puede ser más o menos cohesiva, según el orden de las palabras; las pronominalizaciones o la manera en que las oraciones se combinan en oraciones complejas o compuestas. Para ello se favorecerán las operaciones sintácticas (expansiones, omisiones, elipsis, sustituciones, permutaciones) que permiten construir una oración más compleja, con relaciones explícitas entre sus partes, o bien deconstruir una secuencia de oraciones para identificar los elementos que las forman.

En cuanto al léxico, las estrategias deben ir encaminadas a enriquecer el léxico de los alumnos, a actualizar su vocabulario pasivo y a lograr que usen las palabras con propiedad y adecuación. A diferencia de las terminologías que se aprenden en todas las asignaturas que forman parte del currículum escolar, en la clase de lengua, el objeto de estudio es el léxico estructurado en el sistema de la lengua y las reglas que regulan su aparición en el discurso.

Las actividades vinculadas al léxico deben organizarse a partir de varios criterios:

- a) privilegiar las piezas léxicas que forman parte del vocabulario básico;
- b) integrarlas en el conjunto de actividades de comprensión, análisis y producción de textos, es decir, en un determinado contexto, y no como una lista inconexa;
- c) favorecer de esta manera las inferencias sobre el significado de los elementos desconocidos;
- d) en un paso ulterior, usar el diccionario para confirmar o modificar la inferencia realizada. Esto no significa que no se recomiende habituar al niño a usar el diccionario en diversas actividades; ya que resulta importante para el reconocimiento del lexema (y la consiguiente reducción de la información flexiva), para elegir la acepción

adecuada de una palabra de acuerdo con el contexto e incluso para aprender a interpretar las abreviaturas y los signos convencionales;

- e) trabajar, sobre todo, con las clases de palabras que no están especializadas en un cierto tipo de discurso. En efecto, los elementos nominales son los más dependientes del tema del discurso; en cambio, los verbos y los adjetivos, aunque también pueden tener usos especializados, se reparten más equilibradamente en discursos de diferentes temas. Suele ser muy pobre el repertorio de los adjetivos, “la palabra más culta de la lengua”: de hecho, puede medirse el nivel de cultura lingüística de un hablante por la matización que introduce en las modificaciones. Asimismo, la selección de los verbos depende de la densidad que la pieza léxica condense: así, mientras que en la lengua informal basta con unos pocos verbos de significado muy general, un discurso de nivel más formal requiere verbos que concentren mayor información semántica.

En estudios dedicados a la enseñanza del léxico, por lo general, se hace hincapié en los aspectos cuantitativos (cantidad de palabras que forman parte del léxico activo o pasivo de un hablante). Sin embargo, el cómputo de las piezas léxicas debe contemplar también las acepciones de los homónimos y de las palabras polisémicas¹.

II. La enseñanza de la Lengua y la Literatura: propósitos en relación con la producción, comprensión e interpretación de textos orales y escritos.

Aunque varíen ligeramente, los propósitos básicos de la enseñanza de la lengua consisten en lograr que el estudiante se exprese, oralmente o por escrito, con fluidez, que comprenda diferentes tipos de textos y que sostenga sus argumentos de manera coherente y, en lo posible, eficaz. Es interesante observar que, a pesar de los cambios importantes que la asignatura ha experimentado durante las últimas décadas del siglo XX, no ha habido un cambio correlativo en los propósitos, que Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña –en un manual publicado en 1938- enunciaban así: “La finalidad de esta enseñanza es que el alumno aprenda a hablar y escribir su propia lengua con corrección, con fidelidad al pensamiento y con eficacia. Es claro que una enseñanza que procure al escolar tal dominio lo adiestra también en interpretar acertadamente el habla o el escrito ajenos ” (*Gramática castellana*. 1938. p.18). Ahora bien, ¿en qué medida la gramática puede contribuir a esta tarea? y, más concretamente, ¿qué relación existe entre el conocimiento del funcionamiento lingüístico que proporciona la gramática y las actividades de producción y comprensión?

Anticipo desde el inicio que entiendo que esta relación no es directa: la gramática no garantiza la habilidad lingüística, que depende de muchos factores (educativos, sociales y personales). Sin embargo, su eficacia radica en la mayor consciencia sobre los diversos aspectos involucrados en la lengua (desde la ortografía a la coherencia y cohesión del texto).

¹ Así debe distinguirse un *atracar*₁ (“arrimar una embarcación a la costa o a otro embarcación) de un *atracar*₂ (“asaltar a alguien con armas para robarle”). Más difícil resulta determinar si se trata de la misma pieza léxica o de dos o más piezas léxicas diferentes en casos en que la diferencia semántica conlleva diversas estructuras sintácticas, como en *Pedro arrancó una página del libro* frente a *El problema arranca de la última crisis*, aunque en *Luis arrancó el auto* frente a *El auto arrancó* el contraste es el regular entre la versión transitiva y la intransitiva del mismo verbo.

De ese modo, contribuye a una consciencia y un control de estos aspectos y al hábito de reflexión sobre lo que se lee y de corrección de lo que se escribe.

La cuestión que aquí se plantea es muy antigua, tanto como la gramática misma, que desde la Antigüedad tuvo un lugar destacado en la educación, como en el trivium medieval. La definición tradicional de “arte de hablar y escribir correctamente” ponía de manifiesto su eficacia pedagógica, puesto que por *arte* se entendía un conocimiento práctico, de relevancia social, conformado por un conjunto de reglas y métodos, que eran transmitidos y aprendidos. De todos modos, algunos escépticos añadían: *Hablar y escribir correctamente es un problema de instinto, de práctica, de gusto y de inteligencia* (Américo Castro. *La enseñanza del español en España*. 1922, p.21). La gramática se complementaba tradicionalmente con la literatura: por una parte, la literatura proveía del goce de la lengua, la formación del gusto, el enriquecimiento del vocabulario, el hábito de resolver operaciones cognitivas y lingüísticas complejas, a lo que hoy añadiríamos la apropiación de un capital cultural y simbólico; por la otra, la gramática ayuda a reflexionar sobre lo que se lee y a corregir lo que se escribe.

Como ya se ha señalado, ha habido diferentes concepciones de la gramática y también diversas maneras de enseñarla en la escuela. La gramática escolar más tradicional tenía la forma de un catecismo, con preguntas y respuestas que debían recitarse de memoria. Obviamente, fueron numerosas las críticas que recayeron sobre ese tipo de gramática; por ejemplo, a comienzos del siglo XX, en *El Monitor de la Educación Común*, aparecían frecuentemente propuestas de maestros o inspectores interesados en imprimir a la gramática una nueva orientación, más dinámica, activa y racional, basada en ejercicios.

La gramática estructural, que tuvo su auge en las décadas del 60 y 70, entendió la lengua como una serie de relaciones internas, que se exhibían en el análisis sintáctico. Sin embargo, este a menudo consistía en un ejercicio mecánico de identificación y rotulación, que no brindaba una respuesta adecuada a las expectativas vinculadas a la producción y comprensión de textos. El fracaso de la gramática estructural se entendió como el fin de la gramática por su supuesta inutilidad frente a los problemas concretos de la producción, comprensión e interpretación de textos orales y escritos. Ahora bien, conviene evaluar el alcance de la inutilidad de la gramática, que, en mi opinión, debe entenderse en dos sentidos diferentes:

- 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, es posible prescindir de tal aprendizaje, complejo y fatigoso. Esta ha sido la posición dominante en las últimas décadas.
- b) en un sentido débil implica que este conocimiento no basta pero contribuye, de manera directa e indirecta, a tal objetivo.

En 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. Para ello, sin embargo, la gramática debe reunir ciertas condiciones:

- I. Es fundamental que esté basada en el significado, es decir, que se parta del significado para llegar a los aspectos formales, y no a la inversa; así, al hablar o escribir tratamos de ser fieles a nuestro pensamiento, y al escuchar o leer queremos captar el pensamiento del otro. Claro que en ambos procesos debemos encontrar los elementos formales más adecuados para transmitirlo y las pistas más confiables para reconstruirlo, respectivamente.

2. Desde un enfoque activo, se tiende a la exploración de las múltiples opciones léxicas y gramaticales que ofrece la lengua para expresar un cierto contenido. Esta práctica contribuye a la búsqueda de un ajuste entre el pensamiento y la expresión y al descubrimiento de las propias posibilidades expresivas. A medida que las operaciones se realicen de manera más consciente y sistemática, serán necesarios un vocabulario técnico y procedimientos específicos que orienten las actividades.

En diversas áreas existe un consenso cada vez más generalizado sobre la incidencia de la reflexión y el control que la mente ejerce sobre las actividades (físicas o mentales) que la persona realiza. Se ha demostrado cómo las habilidades complejas se aprenden y automatizan a través de procesos controlados, que requieren atención y tiempo. El saber declarativo de la gramática repercute, pues, en un *saber hacer*, consciente y controlado: es evidente, por ejemplo, que la escritura mejora con la gramática.

Aunque en las décadas pasadas se daba por descontado el fin de la gramática en la enseñanza de la lengua, hoy parece haber cambiado la opinión al respecto. Así lo indican, por ejemplo, algunos informes relativos a la enseñanza de la lengua en Inglaterra, donde la gramática fue prácticamente abolida en torno a los 60, pero que, reconceptualizada con los aportes de la lingüística moderna, hoy vuelve a ocupar un lugar central en el sistema educativo oficial a través de movimientos docentes como el “Language Awareness” o planes de Gobierno como la “National Literacy Strategy”: la enseñanza explícita de la gramática descriptiva de la lengua materna o de las extranjeras ha producido, de acuerdo con Richard Hudson y John Walmsley (2005), con un notable éxito en el desempeño lingüístico de los estudiantes.

III. Propuesta de actualización de la enseñanza de la gramática en la formación docente

Dada la complejidad que supone la enseñanza de la lengua, la función profesional del maestro no es sencilla. El maestro de lengua tiene que ser un productor experto, un atento oyente y un sagaz lector; en la medida en que su competencia lingüística contribuye a enriquecer la de sus alumnos, es un importante líder lingüístico.

Para eso no basta su destreza en el *saber hacer*; se requiere también un conocimiento - ya no intuitivo, sino consciente y fundamentado - sobre la lengua y su adquisición; en particular, cómo funciona el sistema de la lengua, cuáles son las reglas básicas de la formación de palabras, sintagmas y oraciones, qué factores están involucrados en la construcción del significado de un texto, cómo intervenir para que el aprendizaje sea más efectivo.

La formación profesional del maestro requiere tiempo y esfuerzo, y no se adquiere solamente a través de la didáctica de la lengua, sino que supone una especialización en las diversas áreas que se fueron señalando a lo largo de este trabajo: esta especialización, desde mi punto de vista, debería focalizar las habilidades productivas y comprensivas del maestro, a la vez que proporcionarle un sustento teórico adecuado, que, sin embargo, no se convierta en el centro de esa formación.

En concreto, el maestro debe conocer la gramática del español a través de obras descriptivas y normativas. Si bien puede variar el grado de profundidad con que la conozcan, deben conocerla en su conjunto, no de un modo fragmentario: no es posible saber qué es un adjetivo, pero no diferenciar un predicativo de un circunstancial, ni tampoco conocer la

función de objeto directo, pero no distinguir el caso de los pronombres personales o no reconocer la diferencia entre la construcción activa y la pasiva.

Como he señalado, es importante también que en la formación del maestro se ponga énfasis en lo que he denominado la “cultura del idioma”, integrada en un marco cultural amplio y rico. Esta cultura general y lingüística en sentido amplio no se adquiere en una materia específica, sino que proviene de la práctica de la lectura, sobre todo de la lectura de obras literarias. A través de la lectura se enriquece el léxico, se amplían las estructuras gramaticales, se ejercitan complejas operaciones de inferencias, se construye un capital simbólico y se aprende a pensar en mundos alternativos, que pueden mejorar el real.² Para que el maestro tenga un compromiso real con la lectura, esa práctica no debe serle ajena, por lo que debería corresponder a una parte importante de la actualización de la enseñanza de la lengua y de la gramática, no como una obligación sino, más bien, como un “derecho cultural”, tal como lo plantea la antropóloga Michèle Petit (2001):

“[E]l lenguaje no puede ser reducido a un código, a una herramienta de comunicación, a un simple vehículo de informaciones. El lenguaje nos construye. Cuanto más capaces somos de darle un nombre a lo que vivimos, a las pruebas que soportamos, más aptos somos para vivir y tomar cierta distancia de lo que vivimos, y más aptos seremos para convertirnos en los sujetos de nuestro propio destino. Pueden quebrarnos, echarnos e insultarnos con palabras, y también con silencios. Pero otras palabras nos dan lugar; nos acogen, nos permiten volver a las fuentes, nos devuelven el sentido de nuestra vida. Y algunas de estas palabras que nos restauran las encontramos en los libros. En particular en obras cuyos autores han intentado transcribir lo más profundo de la experiencia humana, desempolvando la lengua. Tener acceso a ellas no es un lujo: es un derecho, un derecho cultural, como lo es el saber. Porque quizás no haya peor sufrimiento que estar privado de palabras para darle sentido a lo que vivimos.

Una biblioteca, un libro, es algo que se ofrece, una hospitalidad que se ofrece. Dan hacia otro lugar, también introducen a otra manera de habitar el tiempo, a un tiempo propio” (pp. 114-115).

La complejidad de este saber profesional, no solo en términos de conocimiento sino, sobre todo, en lo que atañe a la formación de habilidades, requiere, desde mi punto de vista, una formación especializada en los Institutos de Formación Docente. La Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba ha implementado, con mucho éxito, una postulación para maestros ya recibidos. Esta iniciativa, sin embargo, nos está mostrando una necesidad real y concreta, que debería plantearse desde el inicio de la formación del docente.

² Algunas investigaciones psicolingüísticas (Ross Winterowd, 1984) han destacado la importancia del hábito de la lectura en el desarrollo de las varias competencias lingüísticas; los estudiantes que han sido lectores de literatura en su infancia han adquirido las habilidades en la producción y en la comprensión de manera espontánea; los que no han tenido esa práctica, con diferencias personales, suelen requerir un esfuerzo consciente y sostenido

IV. Recomendaciones bibliográficas para formadores y docentes de la Escuela Primaria

No es fácil recomendar una gramática pedagógica específica para la formación del maestro que responda a las características que he señalado. Falta también el material didáctico con el que trabajar en la escuela. Ambas tareas son indispensables y urgentes. Considero, sin embargo, que una buena base de gramática tradicional constituye una ayuda muy útil para adquirir las nociones básicas: son recomendables, en este sentido, los manuales de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña *Gramática Castellana* en dos volúmenes. Losada, 1938; la *Gramática esencial del español* de Manuel Seco. Espasa, 1994, además de la *Gramática de la lengua castellana* de Andrés Bello (Sopena, 1970), los manuales de *Castellano* de Ofelia Kovacci o de Nicolás Bratosevich. Aunque destinada a la escuela media, puede resultar útil, sobre todo en lo que concierne a la normativa *Gramática didáctica del español* de Leonardo Gómez Torrego (SM, 1998). En la colección *Cuadernos de la lengua española* (Arco Libros), que dirige Gómez Torrego, se encuentran algunos volúmenes muy útiles para el trabajo en la escuela.

No obstante, considero que se da una condición sumamente auspiciosa en ese sentido, la próxima publicación de la *Nueva gramática de la lengua española (NGRALE)*, cuya organización y redacción la Asociación de Academias confió al más reconocido gramático de la lengua española, Ignacio Bosque. Esta obra mantiene el diseño descriptivo y normativo de las gramáticas pedagógicas, e incorpora una serie de innovaciones en relación con las gramáticas académicas previas, la última de las cuales fue publicada en 1931. En efecto, por primera vez se pretende reflejar la variación geográfica y social que existe en la lengua culta del español contemporáneo, indicando las opciones gramaticales y, cuando no sean coincidentes, las valoraciones que éstas reciben en las diversas áreas geográficas. Esta gramática se publicará en dos versiones, que aparecerán simultáneamente: la versión extensa, que será una obra de consulta pero también un texto de estudio, y el Compendio, de carácter más didáctico puesto que va dirigido a un público más amplio, por lo que se distingue por su tono didáctico. Esta gramática hace especial hincapié en el análisis del significado de las construcciones; ese mismo recorrido –del contenido a la forma– es el que sigue el hablante cuando produce una oración o cuando comprende un texto. Además, su contenido informativo es coherente, objetivo y sistemático, de manera que resulta particularmente adecuado para construir ejercicios destinados a desarrollar la reflexión y la capacidad argumentativa (Bosque, *Repaso de sintaxis tradicional*. 1994). Considero que esta obra cumplirá una función fundamental en la renovación de la enseñanza de la lengua, puesto que constituirá un punto de referencia común en el currículum escolar de los países hispanohablantes y, en la formación de los maestros, aportará el conocimiento general, no fragmentario, de la gramática, necesario en su práctica docente.

Especialmente dedicados al desarrollo de las competencias lingüísticas para la escuela primaria, el Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad de Córdoba ha publicado dos cuadernos, uno dedicado a actividades vinculadas a la consciencia fonológica y otro a la competencia léxica (M. Viramonte de Ávalos, M^a F. Freytes y B. Medrano de Alessio. *Educación lingüística integral (lectura, escritura, oralidad)*. Cuaderno 1: 1. El fonema, el sonido, la consciencia fonológica para abordar el texto. 2. El morfema, la palabra, la consciencia léxica para abordar el texto. Comunicarte. 2001, y Á. Di Tullio y M. Viramonte de Ávalos. Cuaderno 2. Ejercitación léxico-gramatical diaria para el despertar de la consciencia léxica Comunicarte. 2003, respectivamente). Asimismo, el mismo Centro publica la revista

Lingüística en el aula, que trata de temas relativos a la enseñanza de la lengua; el número 4 (2000) está dedicado a la Gramática. La misma línea sostiene la revista *Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas*, que edita el CELA (Centro de Lingüística Aplicada de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario). El mismo centro ha recogido también una serie de trabajos en *Temas actuales en Didáctica de la lengua* (Rosario: Laborde: 2000). Resulta didácticamente interesante para incrementar la madurez sintáctica el trabajo del método de combinación de oraciones, desarrollado, en el ámbito hispánico, por Gloria Muñoz, Mónica Véliz y Max Echeverría, profesores de la Universidad de Concepción (Chile).

En la bibliografía de morfología, contiene bastante información el libro de M. Lang *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno*. También son recomendables los capítulos referidos a este tema (vol. 3) en la *Gramática descriptiva de la lengua española*, dirigida por Bosque y Demonte. Para la enseñanza del léxico pueden consultarse de Humberto López Morales (1998), Sánchez Casas, R. & J. García Albea (1986), Hurford, J & B. Heasley.(1988)

Referencias bibliográficas

- Academia, Real _ Española. "Características del proyecto y plan de trabajo". Materiales de trabajo. Manuscrito inédito.
- Alonso, Amado y Pedro Henríquez Ureña (1938). *Gramática castellana*. dos vol. Buenos Aires: Losada.
- Bello, Andrés (1847) *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: Sopena. 1970.
- Bosque, Ignacio (1989) *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis
- Bosque, Ignacio (1994) *Repaso de sintaxis tradicional. Ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco Libros.
- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (1999) (Dir.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Tres vol. Madrid:Espasa-Calpe.
- Castro, Américo (1922) *La enseñanza del español en España*. Madrid. Victoriano Suárez Editor.
- Chomsky, Noam (1965) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Di Tullio, Ángela (1990) "Lineamientos para una nueva gramática pedagógica" en *Revista de Lengua y Literatura*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, p. 3-14.
- Di Tullio, Ángela (2002) "La otra crisis de la gramática escolar" en Giovanni Parodi (ed.) *Lingüística e interdisciplinariedad. Ensayos en honor de Marianne Perdonard*. Valparaíso: Ediciones Universitarias. p. 281-295.
- Hudson, Richard & John Walmsley (2005) "The English Patient: English Grammar and teaching in the twentieth century" en *Journal of Linguistics*. 41. 593-622.
- Hurford, J & B. Heasley.(1988) *Curso de Semántica*. Madrid. Visor.
- Lang, Mervyn (1992) *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno*. Madrid: Cátedra.
- López Morales, H. "En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación escolar". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 30. 39-50
- Nebrija, Antonio de (1492) *Gramática de la lengua castellana* en Antonio Quilis (estudio y edición). Madrid: Ramón Areces. 1989.
- Petit, Michèle (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: F.C.E.
- Sánchez Casas, R. & J. García Albea (1986)." Dos vocabularios: diferencias computacionales en el estudio del lenguaje " en M. Siguán (coord.) *Estudios de Psicolingüística*. Madrid. Pirámide. 87- 103.