

Lineamientos

para una nueva gramática pedagógica

Angela Di Tullio

Handwritten text in a cursive script, possibly representing a specific dialect or a stylized form of writing.



1. Entre las asignaturas que conforman el currículum de la escuela primaria y secundaria, la enseñanza de la lengua materna ocupa una curiosa e incómoda posición. Los alumnos comienzan la escuela hablando y entendiendo lo que oyen; cualquiera haya sido el estímulo recibido, lo cierto es que ya han adquirido lo fundamental de la gramática de la lengua.

Salvo esta regularidad, sin embargo, predomina la heterogeneidad, no sólo en cuanto a las variedades (dialectales, sociolectales, registros e incluso lenguas), sino también en cuanto al grado de conocimiento y habilidad, diferencias que provienen de factores socioculturales e incluso de factores meramente individuales.

Tras la aparente unanimidad en el planteo de los objetivos en manuales y entre docentes,² no queda claro

qué es lo que se debe enseñar y cómo hacerlo para alcanzar esos objetivos; cuestión tanto más complicada por tratarse, fundamentalmente, no de conocimientos, sino de habilidades para el uso, sin que tampoco se sepa bien cuál es la relación entre el conocimiento y la habilidad.

Por otra parte, del éxito o fracaso en el logro de tales objetivos depende en buena medida del rendimiento escolar en su conjunto. Como apuntaba B. Bernstein, el fracaso escolar es fundamentalmente un fracaso lingüístico.

Conjugadas entonces la trascendencia del aprendizaje con las dificultades que les son inherentes, el terreno de la enseñanza de la lengua resulta un ámbito insoslayable para la investigación y la aplicación. Sin embargo, han sido escasas las contribuciones de la lingüística. En tanto que existe un creciente interés en la adquisición del lenguaje en el niño, se ha descuidado el amplio campo del aprendizaje consciente y sistemático que sigue a la adquisición "espontánea y natural". Y, dentro de éste, la gramática ha ocupado siempre una posición central.

2. Al referirnos a la gramática, conviene distinguir entre varias acepciones. Por una parte, puede hablarse de la **gramática internalizada del hablante**, cuya existencia se postula para explicar las regularidades en la producción y comprensión de oraciones gramaticales y los juicios sobre las mismas (la poseerían todos los hablantes de todas las lenguas). Por la otra, de la **gramática del lingüista** (de la que carecen algunas lenguas). Ahora bien, según sean los objetivos del lingüista, podemos reconocer:

- la **gramática descriptiva** que se propone como hipótesis acerca de las reglas que operan efectivamente en la lengua.

Si es explícita y formalizada, será una gramática teórica, definida en el marco de una teoría lingüística; si no formula tales requisitos, será una gramática preteórica.

- la **gramática normativa** reconoce la valoración social que la comunidad lingüística adscribe a ciertos rasgos. Surge de la intención de imponer como marco de referencia una norma a la que deberán ajustar su comportamiento lingüístico los hablantes. Ahora bien, esta noción admite dos interpretaciones: o bien como pauta dictada, de un modo más o menos arbitrario, por un cierto grupo sobre la base de criterios de prestigio social, literario, geográfico; o bien como realización estadísticamente dominante en una comunidad o en parte de ésta. Mientras que en el primer sentido se trata de la tan denostada gramática prescriptiva, el segundo puede dar lugar a una descripción contrastable.

- la **gramática pedagógica** participa del carácter descriptivo y del normativo de las gramáticas anteriores, ambos en función del dominio de las estructuras formales para una expresión fluida eficiente, coherente y correcta, tanto escrita como oral.

3. Las obras más conspicuas de la tradición gramatical española se formularon como gramáticas pedagógicas, aunque reconocían también los requisitos propios de las gramáticas descriptiva y normativa.

La *Gramática Castellana* (1492) de Antonio de Nebrija apunta a una triple finalidad: para quienes quieren reducir en arte y razón la lengua propia - finalidad antes reservada a las lenguas aprendidas por arte, y no por uso, como el latín; para quienes quieren aprender el latín "en pocos días" por la lengua castellana; para aquellos hombres "los cuales de alguna lengua

LINEAMIENTOS PARA UNA NUEVA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

peregrina querrán venir al conocimiento de "la nuestra", lo que asegura, por añadidura, una función política a la obra.

En su **Gramática de la lengua castellana** (primera edición, 1830), Vicente Salvá declara que la tarea del gramático consiste en formular las reglas que permiten describir fidedignamente y con sencillez el uso prestigioso contemporáneo. Más que imperativo epistemológico, la claridad y simplicidad de las reglas responde a la misión pedagógica que la gramática estaba destinada a cumplir. Descripción y norma configuraban las bases de la eficacia pedagógica de la gramática, no sólo para los escolares sino también para todo hablante culto que la consultara como obra de referencia:

La Gramática de una lengua, si bien es el primer libro que toma en las manos el que se propone estudiarla, llega a hacerse un inseparable compañero del que nunca pierde de vista el perfeccionarse en ella. No porque enseñe a escribir bien sino porque enseña cuáles son las locuciones que han de evitarse por viciosas.

Oponiéndose a las elucubraciones de los gramáticos especulativos, Salvá defiende su gramática por su carácter empírico y adecuado a su objeto:

No es lo mismo trazar una gramática general que escribir la de una lengua particular. El ideólogo toma una especie de este idioma y otra de aquel, y analizando el rumbo y progresos del discurso humano, describe las lenguas como cree que se han formado o que debieran formarse. Pero al escritor de la gramática de una lengua no le es permitido alterarla en lo más mínimo: su encargo se limita a presentar bajo un sistema ordenado todas sus facciones, esto es, su índole y giro; y la

Gramática que reúna más idiotismos y en mejor orden será la preferida.

Adviértase que por "idiotismos" entiende las construcciones peculiares de la lengua que según Chomsky no se adquieren de modo natural.

Las importantes innovaciones que introduce Andrés Bello en su **Gramática de la lengua castellana** (1847) en relación con la de sus antecesores no afectan en lo esencial el diseño descriptivo-normativo-pedagógico. Más consecuente aún que Salvá con el imperativo de adecuación empírica de la gramática en relación con la lengua que pretende describir, rechaza autoridades o tradiciones que no se correspondan con la índole del idioma. En gran medida su obra plantea un estudio inmanente de la lengua, en que nomenclaturas y clasificaciones se justifican por el valor del elemento en el sistema (por ej. las denominaciones de los tiempos verbales).

La vertiente normativa obedece prioritariamente a un interés político: el título mismo ("destinada al uso de los hispanoamericanos") ya habla de un acotamiento del público receptor, que responde a la preocupación por frenar procesos diferenciadores que pudieran conducir a una fragmentación lingüística. Este valor educativo que atribuye a la enseñanza de la lengua queda explicitado en la frase final del Prólogo:

Si todo lo que propongo de nuevo no pareciere aceptable, mi ambición quedará satisfecha con que alguna parte lo sea, y contribuya a la mejora de un ramo de la enseñanza que no es ciertamente el más lúcido, pero es uno de los más necesarios.

Reconociendo el aporte de Bello como guía de su obra, Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña inauguran el formato de los manuales en que la

doctrina gramatical se complementa con los textos literarios y las indicaciones precisas al profesor para el desarrollo de las actividades (ejercicios gramaticales, redacción, comentario de textos). Formulan claramente los requisitos a que se han atendido en los dos cursos de la Gramática castellana (1938-1939):

- en su vertiente descriptiva "solamente dan cabida aquí a los resultados de la lingüística moderna cuando puedan tenerse como seguros y sean fáciles de exponer, y especialmente a los que coinciden, por lo menos en su orientación, con los que obtuvo hace un siglo Andrés Bello."

- en su faz normativa: "Hace falta aprender a hablar y a escribir con desenvoltura, esto es, con posibilidad de elegir...la forma más adecuada, no sólo al pensamiento lógico, sino también a los valores afectivos, y la más a propósito para obtener en el oyente o lector el efecto deseado".

4. Como vemos, tradicionalmente se confió en el poder educativo de la gramática, que, precisamente, se definía como "el arte de hablar y escribir correctamente". En el término ARTE confluyen dos propiedades esenciales de esa concepción: por una parte, dirigido a la producción; por la otra, de acuerdo con métodos y reglas. El arte no era mero conocimiento, sino conocimiento en función de un hacer, formulable mediante reglas.

Hablar y escribir correctamente equivale, entonces, a seguir las reglas del arte, que, a su vez, estaban dictadas por instancias superiores (razón, elegancia, prestigio de una élite). La gramática se proponía como codificación de reglas descriptivas y prescriptivas. Las descriptivas procuraban des-

componer el complejo mecanismo del idioma en sus elementos, clasificarlos, indicar sus posibilidades de combinación, atendiendo más a las excepciones que a lo regular. Pero la descripción suponía una operación previa: reconocer una modalidad como la norma a la que debían atenerse quienes quisieran ser considerados hablantes cultos. El carácter pedagógico dependía, pues de la formulación de ambos tipos de reglas y, como corolario automático, de la operatividad de las mismas en la conducta lingüística de los hablantes.

Se advierte que el diseño de esta gramática tradicional reposaba en última instancia, sobre la confianza en el conocimiento como base para la adquisición de habilidades para el uso. El saber proposicional del gramático constituía el fundamento del saber hacer del estudiante, que acomodaría su conducta lingüística a ese conocimiento valorado socialmente. Por otra parte, la norma residía en el corpus de escritos que ilustraban las reglas de la gramática y que constituían el complemento necesario en tanto definición positiva de la norma. Gramática y comentario de textos eran medios convergentes en el aprendizaje de la lengua.

5. Son conocidas las múltiples críticas que ha recibido la gramática tradicional por su carácter prescriptivo, por la índole poco explícita de sus procedimientos y supuestos, por el fundamento semántico de sus definiciones. Desde el estructuralismo, de enorme éxito en nuestro país, se propone suplantarlo por otras más rigurosas: basada en criterios formales, que excluyen el significado, la gramática se convierte en un conocimiento PER SE, centrado en los procedimientos de análisis. Por una serie de equivalencias erróneas, la

LINEAMIENTOS PARA UNA NUEVA GRAMATICA PEDAGOGICA

enseñanza de la lengua terminó por identificarse con la gramática y ésta, a su vez, con el análisis sintáctico. Al cuestionarse la eficacia pedagógica de éste, todo el campo de la enseñanza de la lengua resultó sospechoso. Así, las críticas a la gramática tradicional en tanto gramática descriptiva anulaban su capacidad pedagógica.

Al definirse la gramática como disciplina científica, con requisitos cada vez más exigentes de adecuación descriptiva y explicativa, lo que supone una mayor formalización y fundamento teórico, se aleja del alcance del docente y de la consulta del hablante interesado en resolver alguna duda o en adentrarse, sin ser especialista, en un mejor conocimiento del idioma. Perdido su carácter de arte, se desentiende de su dirección hacia la producción y de su relación con la norma. La exclusión de todo criterio valorativo y la relativización de la norma dificultan el reconocimiento de las propiedades, funciones y actitudes adscriptas a una lengua estándar, cuyo diestro manejo supone una práctica sostenida en sintaxis y léxico. Así mismo, los criterios formales no se corresponden con la práctica de producción e interpretación de textos en las que, para todo hablante y/o oyente, predomina la búsqueda de significado como actividad primaria.

Abandonada la gramática tradicional sin que la estructural (y, menos aún, la generativa) cumpla sus antiguas funciones, debería reconsiderarse la situación actual para elaborar un diagnóstico acerca de los resultados obtenidos. De hecho, maestros y profesores que habfan desestimado la gramática buscan, desconcertados, sustitutos en la teoría de la comunicación o del análisis del discurso o la pragmática. Sin embargo, esos conocimientos dispersos difícilmente se integran para coadyuvar al aprendizaje de las habilidades lingüísticas básicas. Frente a este penoso vacío, teórico y metodológico,

en que la enseñanza de la lengua ha quedado abandonada como tierra de nadie, es preciso evaluar las propuestas existentes en español -no tanto para indicar cuál sea la gramática científica más adecuada sino para reconocer su eficacia pedagógica. Muy probablemente, este camino conduzca a la revalorización de gramáticas como las de Salvá, Bello y, sobre todo, por su carácter decididamente pedagógico la de Amado Alonso y Henríquez Ureña.

6. Entiendo que la enseñanza de la lengua comprende lo que Dell Hymes incluye en la COMPETENCIA COMUNICATIVA: lo gramatical o posible, lo realizable, lo apropiado a la situación, lo hecho o normal. Retomando el concepto, M. Canale lo reformula como integrado por cuatro componentes: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. La noción de competencia comunicativa no supone sólo una ampliación en relación con la competencia gramatical chomskyana por la inclusión de un mayor número de componentes, sino también una redefinición del término en el sentido de abarcar tanto el conocimiento como la habilidad para el uso. Sin pretender participar en un debate teórico, creo que esta ampliación repercute positivamente en el terreno de la enseñanza de la lengua porque proporciona parámetros observables y mensurables: la competencia no es ya un conocimiento implícito e imperfectamente manifestado en la actuación sino un conocimiento actuante y una habilidad inducibles a partir de la actuación, en los que inciden factores socioculturales y personales, y que están estrechamente vinculados a actitudes, capacidad de interacción y conocimientos extralingüísticos.

A través de la noción de competen

cia comunicativa se recupera el carácter práctico de la antigua concepción de la gramática, claro está enriquecido para incluir el nivel transfrástico, la relativización de la norma en relación con factores situacionales y sociales, el carácter operativo de la estrategia y, fundamentalmente, la dimensión comunicativa como función básica de la interacción a través del lenguaje.

A cada uno de los componentes le corresponde un objetivo particular en la enseñanza:

- para el componente gramatical, el objetivo es la FLUIDEZ entendida como capacidad de expresión del significado literal y medida en términos de cantidad, calidad y rapidez relativa.
- como en el componente sociolingüístico se consideran los modos alternativos de expresión en relación con la situación, el objetivo es la ADECUACION del enunciado a ésta (tanto en lo que concierne al significado como a la forma) medida fundamentalmente en términos de formalidad y cortesía.
- el componente discursivo considera las relaciones entre oraciones que constituyen un texto tanto en su aspecto formal (COHESION) como en su aspecto semántico (COHERENCIA) de acuerdo con las modalidades propias de las distintas categorías y tipos discursivos.
- el componente estratégico incide como recurso para compensar las deficiencias y hacer más eficiente el funcionamiento de los otros módulos en las actividades lingüísticas: su forma básica es la capacidad de paráfrasis en las actividades productivas y la capacidad de inferencia en las receptoras, ambas tendientes a la EFICIENCIA.

El objetivo último, la CORRECCION, implica un cierto dominio de la lengua estándar estimada como la norma, entre las varias concurrentes, que goza de mayor prestigio en la comunidad. Ante objeciones que plantean el "carácter elitista" de la lengua están

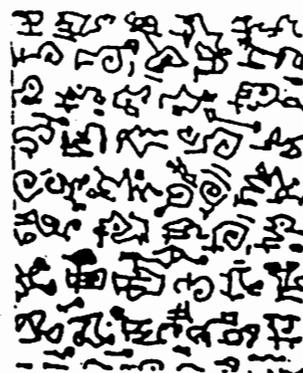
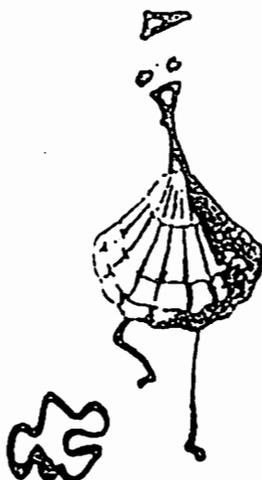
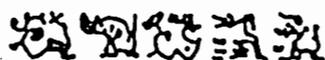
dar, conviene apuntar que es la escuela la única posibilidad de acceso formal a esta modalidad para amplios sectores de la comunidad, que su disponibilidad impediría en principio relegar a un ghetto lingüístico a estos grupos y que, como señala Gaetano Berutto, manejarla permite "desmitificar, o en todo caso interpretar con espíritu crítico (y no aceptar pasivamente en forma estereotipada) el uso de la lengua como bien de consumo y como medio de poder" (p. 150-151).

7. En este marco, la gramática pedagógica es el módulo de la enseñanza de la lengua dirigido a la competencia gramatical del estudiante. Retomando la distinción inicial entre gramática implícita del hablante y gramática explícita del lingüista, podemos reconocer dos tipos de enseñanza/aprendizaje:

1. la habilidad para manipular estructuras gramaticales y léxico depende en buena medida de la conciencia reflexiva, sobre todo en la lengua escrita pero también en el monitoreo que controla la producción oral. Entre el registro coloquial oral y la lengua escrita formal existe una acusada distancia producida fundamentalmente por la complejidad gramatical y la densidad léxica. La lengua escrita requerirá, entonces, la destreza en los mecanismos formales que proporcionan múltiples posibilidades de expresión de acuerdo con la intención de ser explícito o de omitir información o de destacar un constituyente en particular en relación con el contexto y la situación extralingüística. Adquirir esta habilidad supone destreza en, por lo menos, los siguientes aspectos:

a. RELACIONES INTRACLASULARES
 a.1. reconocer los esquemas clausulares básicos del español; a partir de los predicadores, advertir el número y

LINEAMIENTOS PARA UNA NUEVA GRAMATICA PEDAGOGICA



tipo de complementos (obligatorios y facultativos) que exigen para derivar una cláusula bien formada en caso de que exista más de una posibilidad, averiguar si le corresponde una diferencia de significado.

Por ejemplo, CONFESAR admite dos construcciones:

1. El padre Fernando confesó al intendente.

2. El padre Fernando confesó al intendente que no había mejoras en el barrio.

a.2. reconocer construcciones sinónimas y construcciones ambiguas; señalar los posibles matices semánticos entre las paráfrasis:

3. Juan mandó disparar a los soldados.

Esta cláusula ambigua admite dos paráfrasis cada una de las cuales es sinónima de 3.

4. Juan mandó que los soldados dispararan.

5. Juan mandó que dispararan a los soldados.

a.3. sustitución de sintagmas nominales; recuperación de elementos elididos. Mecanismos de correferencia: pronominalización, elipsis, sustitución, relativización.

6. Juan se levantó temprano. (El) Se afeitó y salió apurado; por eso no pude verlo. EL TONTO se fue sin saludar.

a.4. Expansión y reducción de la cláusula: los modificadores.

a.5. sistema temático de la cláusula: permite destacar un elemento

7.a. Juan rompió el vidrio con la pelota

b. El vidrio fue roto con la pelota (por Juan) PASIVA

c. Se rompió el vidrio/rompieron

ANGELA DI TULLIO

- el vidrio IMPERSONAL
d. Fue con la pelota que Juan rompió el vidrio HENDIMIENTO
e. El vidrio Juan lo rompió con la pelota ANTEPOSICION
- a.6. Modalidad, tiempo, aspecto, la expresión de la cortesía
- 8.a. Juan puede llegar temprano hoy.
- b. Puede que hoy Juan llegue temprano.
- c. Posiblemente, hoy Juan llegue temprano.
- d. Es posible que hoy Juan llegue temprano.
- e. ¿Llegará temprano hoy Juan?

b. RELACIONES INTERCLAUSULARES

A través del método de combinación de oraciones se tiende a la madurez sintáctica medida en términos de capacidad de conectar hipotácticamente dos o más cláusulas en una mayor. Se parte de la explicitación de las relaciones semánticas entre cláusulas yuxtapuestas mediante recursos sintácticos (coordinantes como subordinantes, conectivos de refuerzo) y léxicos. Por otra parte, muchas de estas relaciones semánticas binarias operan a nivel discursivo (CAUSA/EFFECTO, COMPARACION/CONTRASTE, TEMPORAL, CONCESION/CONTRAEXPECTACION). Asimismo, la práctica con el discurso referido permitirá no sólo un amplio manejo de mecanismos correferenciales, del modo y del tiempo como recursos cohesivos, sino también el reconocimiento y etiquetamiento de los actos de habla involucrados.

c. LEXICO

- c.1. Campos semánticos.
c.2. relaciones de sinonimia, antonimia, hiperonimia/hiponimia.
c.3. cambios de clase: nominalización, conversión, derivación.

Como puede advertirse, a través de esta práctica sistemática se recupe

ra precisamente uno de los rasgos privativos de las lenguas naturales: la posibilidad de expresar lo mismo de distintas maneras, paso previo a la selección de la forma más adecuada al contexto y la situación. Este ejercicio sistemático de paráfrasis -posible también en todos los otros componentes- fomenta la exploración de las múltiples opciones expresivas que ofrece la lengua y conduce a descubrir los matices diferenciadores, de manera que permite ampliar la consciencia semántico-gramatical. La libertad expresiva se realiza plenamente sólo cuando es posible la selección entre varias opciones, lo que permite el ajuste más adecuado entre la forma y el contenido. Claro está que esta práctica requiere un amplio y profundo conocimiento de la lengua por parte del docente, que deberá guiar las operaciones, ampliar las alternativas, sugerir contextos, corregir errores o inadecuaciones, indicar matices.

2. EL METALENGUAJE GRAMATICAL se hará paulatinamente necesario, en forma paralela a la concientización de las operaciones realizadas en 1. Los estudiantes requerirán un vocabulario técnico y procedimientos específicos que orienten la actividad, antes inconsistentes. Los principios básicos que deberán incluirse serán:

- a. Distinción entre dos unidades: la ORACION, unidad mínima del texto, y la cláusula, unidad gramatical cuyo núcleo último es el verbo;
b. organización jerárquica de los constituyentes;
c. clasificación de las palabras y las construcciones;
d. relación entre núcleo y complementos: FUNCIONES SINTACTICAS.
e. distintos grados de sintagmaticidad: determinantes, complementos, modificadores, modificadores periféricos;
f. inclusión de una cláusula en otra.

Adviértase que no proponemos

LINEAMIENTOS PARA UNA NUEVA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

ningún modelo gramatical en particular; con algunas modificaciones, tanto la gramática tradicional como la estructural pueden reformularse en tales términos. lo que interesa es que a través de la gramática se comprenda mejor el significado de una construcción, que se justifique el análisis propuesto y que sea posible elegir entre análisis alternativos. A diferencia de la gramática científica, esta gramática pedagógica puede incluso permitirse el eclecticismo.

8. Estos lineamientos de la propuesta de gramática pedagógica así esbozada sugieren privilegiar una particular dirección en el itinerario a recorrer: - partir de la comprensión para arribar a la producción: tanto en la adquisición del lenguaje en el niño como en el aprendizaje subsiguiente, se advierte una clara diferencia en tiempo y en cantidad entre lo que se comprende y lo que se produce: la comprensión es más temprana y más amplia; se puede incluso tener un buen dominio receptivo de una lengua sin que se pueda hablar o escribir en ella (Sesquilingüismo). Al no tener en cuenta esta diferencia gran parte de los profesores se desalientan por la dificultad para evaluar los progresos en la recepción y por los pobres resultados en las actividades productivas. De allí que sea necesario graduar las actividades en esta dirección, dedicando un tiempo mayor en los primeros cursos a las actividades receptoras, en las que interesa tanto el volumen y la variedad del material lingüístico procesado como la frecuencia de participación en la interacción lingüística. Investigaciones recientes han demostrado que sólo pueden alcanzar un nivel óptimo de escritura (discurso bien planificado) los estudiantes que han sido buenos lectores. - partir del significado para arribar a

lo formal, dado que es el recorrido habitual que seguimos tanto en la producción como en la comprensión.

- partir de lo operativo para llegar a su formulación metalingüística;

- partir de las habilidades manipulativas, relativamente controladas, a las habilidades creativas, más libres desde el punto de vista comunicativo.

- partir de los registros que el alumno maneja para tender al dominio relativo de la lengua estándar.

- partir del discurso para llegar al texto y de éste a la oración.

9. Este sucinto esbozo de una nueva gramática pedagógica ha pretendido mostrar su posición central en la enseñanza de la lengua. En efecto, frente a quienes pretenden enfrentar gramática y análisis del discurso, hay que reconocer el carácter de fundamento que ésta asume cuando se pretende hacer algo más que un comentario sobre el contenido.

Recursos cohesivos, mecanismos referenciales, topicalización, tematización, distribución de la información proporcional, en principio, las claves para la comprensión del texto y para su interpretación como discurso producido en una situación particular.

La elaboración de una gramática pedagógica demandará investigación, aplicación, evaluación de las propuestas alternativas y diseño de material didáctico; es necesario contar con bases empíricas más firmes sobre problemas tales como la incidencia del conocimiento en la habilidad, la posibilidad de fomentar la formación de estrategias, la "aprendibilidad" de estructuras sintácticas y léxico.

Esta misma dirección puede orientar también la elaboración de la gramática como obra de referencia para los hablantes de una comunidad-sitio hoy vacante en el español que reclama la

labor de gramáticos interesados en que su obra no sea sólo de interés de especialistas.

Notas:

1 . Si se explica ese conocimiento como un proceso de maduración genéticamente determinado, poco resta a la escuela como posibilidad de acción. Chomsky afirma: "El lenguaje no es enseñado ni conscientemente aprendido" (Reglas y representaciones, p.110). De hecho, Chomsky restringe lo aprendible a "los aspectos idiosincráticos del lenguaje".

2 . Manuales de diversa posición y encuestas a profesores coinciden en que el objetivo de la asignatura no es el conocimiento sino la habilidad en el uso. Así, Amado Alonso y Henríquez Ureña estiman: "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 de la propia expresión lo adiestra también en interpretar acertadamente el habla o el escrito ajenos". (p.18.)

Los manuales de Lacau-Rosetti señalan como objetivo fundamental: "que el estudiante adquiera un adecuado manejo de la lengua oral y escrita, a fin de lograr una eficaz relación social y el acceso a los valores culturales, y en particular, a los literarios" (II, 1962).

En ediciones posteriores, se aclara: "Debemos ADQUIRIR CONOCIMIENTOS...pero todo ello debe servirnos para MANEJAR con más eficacia nuestro lenguaje, para perfeccionar nuestras DESTREZAS LINGÜÍSTICAS, para PRODUCIR ADECUADAMENTE distintos tipos de mensajes", *Castellano Actual* (p.14, 1973).

Una reciente encuesta a profesores de lengua de la Provincia de Neuquén señaló como principal objetivo la comunicación eficaz

tanto en el aspecto productivo (expresión fluida, coherente, correcta) como en el receptivo (comprensión e interpretación de textos) (65 respuestas). El conocimiento reflexivo de la lengua, considerado importante para la expresión del pensamiento, fue la segunda respuesta, muy distanciada de la primera (22 respuestas). La tercera, más acotada aún, entiende que la enseñanza de la lengua tiende a la afirmación personal y social (10 respuestas) y/o a la valoración estética de la obra literaria (9 respuestas). Por otra parte, mientras que hubo unanimidad en considerar que los docentes deben conocer muy bien la gramática sólo la mitad consideró necesaria y/o conveniente su enseñanza; la otra mitad plantea sólo la enseñanza ocasional, en función de la escritura o la comprensión (22 respuestas) o bien su desconcierto (3 respuestas) o bien su convicción en la inutilidad de su enseñanza (4 respuestas).

3 . Salvá expresa su satisfacción por la favorable acogida que recibió su obra en el ámbito de la enseñanza no sólo en España sino también en Hispanoamérica: "Y lo que fundamentalmente aprecio, por ser prueba excepcional a favor de mi trabajo, es que la Dirección General de Estudios de Madrid lo haya propuesto varias veces para la enseñanza pública, y que en el plan de estudios esté asignado como libro de texto" (p.104-105) -lo que asegura su venta, como explícitamente declara. También aparece insinuado en Bello esta cuestión del mercado de las gramáticas como libros de texto: "En los establecimientos de Santiago que la han adoptado... Una gramática nacional... No tengo la pretensión de escribir para los castellanos. Mis lecciones se dirigen a mis hermanos, los habitantes de hispanoamérica".

4 . Chomsky opone los aspectos universales del lenguaje, determinados genéticamente, a los idiosincráticos, "materia de diccionarios y de las gramáticas tradicionales o pedagógicas" (RR, p.108). En *Knowledge of Language* (1986) reformula la distinción en términos de núcleo ("core") y periferia (p.147-149).

LINEAMIENTOS PARA UNA NUEVA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

5. Véase el prólogo de Amado Alonso a la edición de Caracas, 1951.
6. Hymes advierte la necesidad de un modelo distinto al chomskyano para dar cuenta del lugar del lenguaje en la educación; éste debe contemplar la heterogeneidad de la comunidad lingüística, las diferencias entre individuos, el rol constitutivo de los rasgos socioculturales. Para ello propone considerar una teoría de los usos del lenguaje y del uso del lenguaje, integrada en una teoría de la comunicación y la cultura. La competencia depende tanto del conocimiento tácito como de la (habilidad para) el uso en los cuatro parámetros considerados: la gramaticalidad ('lo abierto, lo potencial'), los factores psicolingüísticos, la relación con los rasgos contextuales, lo que efectivamente ocurre y su frecuencia (uno de los sentidos de la "norma"). Por otra parte, permite integrar factores afectivos, volitivos, que influyen en la capacidad de interacción, como la galantería, la confianza en sí mismo, la compostura, la audacia, etc.
7. M. Canale se propone precisar el alcance de la noción en el terreno de la enseñanza de una segunda lengua.
8. De hecho, Chomsky enfatiza la importancia de la competencia pragmática y del conocimiento del mundo, involucrados en el conocimiento del lenguaje y en la actuación y que interactúan con la gramática (RR, 101)
9. El primer ejercicio de redacción sugerido en el manual de A.A.-P.H.U consiste, precisamente, en reconstruir con las propias palabras un cuento de Tolstoy (I, p. 31)
10. W. Crombie estudia las relaciones semánticas en el discurso, dividiéndolas en dos grupos: las unitarias, que denominan los actos de habla, y las binarias, clasificadas, a su vez, en interactivas y generales. La codificación de estas relaciones interclausulares -desde el significado a lo formal- permite guiar la práctica en el método de combinación de oraciones, cuya eficacia han demostrado investigadoras chilenas (M. Véliz, G. Muñoz y Max Echeverría)

11. Así lo plantea un lingüista como Halliday, quien, hace veinte años, cuando la tendencia dominante en la lingüística era la sintáctica, se oponía a la gramática como comienzo y fin del estudio de la lengua. Sin embargo, hoy que domina la tendencia contraria, reconoce la necesidad de destacar la prioridad de la gramática como fundamento del análisis del discurso: "A discourse analysis that is not based on grammar is not an analysis at all... A text is a semantic unit, not a grammatical one. But meanings are realized through wordings; and without a theory of wordings -that is a grammar- there is no way of making explicit one's interpretation of the meaning" (p. XVII)

Bibliografía:

- Alonso, A. y Henríquez Ureña, P., *Gramática de la lengua castellana*, Losada, Buenos Aires, 1938-1939.
- Bello, Andrés, *Gramática de la lengua castellana*, Caracas, 1951.
- Berutto, Gaetano, *La sociolingüística*, Nueva Imagen, México, 1979.
- Canale, M., "From communicative competence to communicative language pedagogy" en Richards, J. y Schmidt, R., *Language and Communication*, Longman, Londres, 1983.
- Crombie, W., *Discourse and Language Learning; A Relational Approach to Syllabus Design*, Oxford University Press, Oxford, 1985.
- Crombie, W., *Process and Relation in Discourse and Language Learning*, O.U.P., Oxford, 1985.
- Chomsky, Noam, *Reglas y representaciones*, Fondo de Cultura Económica, México, 1983.
- Chomsky, Noam, *Knowledge of Language. Its Nature Origin, and Use*, Massachusetts, Praeger, Convergence, New York, 1986.

ANGELA DI TULLIO

Halliday, M.A.K., **An Introduction to Functional Grammar**, Edward Arnold, Londres, 1985.

Hymes, Dell., "On communicative competence" en Pride & Holmes (ed.s), **Sociolinguistics: Selected Readings**, Penguin, Harmondsworth, 1972.

Nebrija, Antonio, **Gramática Castellana**, (ed. Pascual Galindo Romeo y L. Ortiz Muñoz), Madrid, 1946.

Salva, Vicente, **Gramática de la lengua castellana** (estudio y dirección de Margarita Llisteras), Arco Libros, Madrid, 1988.

Ross Winterowd, "From classroom practice into psycholinguistics theory" en Aviva Freedman, Ian Pringle and Janice Valden, **Learning To Write: First Language Second Language**, Longman, New York, 1984.

Véliz, Mónica, Muñoz, G. y Echeverría, M., "Madurez sintáctica y método de combinación de oraciones en estudiantes universitarios", *RLA* 23, 1985.

Wagner, Claudio, "Programa de investigación sobre la enseñanza de la lengua materna en Chile", *Estudios Filológicos* 23, 1988.