HACIA UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

En **Anna CAMPS, Felipe ZAYAS (coords.),** ***Secuencias didácticas para aprender gramática*****. Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura, Ed. Graó, Barcelona, 2006**
Resumen

Todas las secuencias didácticas seleccionadas en Anna CAMPS (coord.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura, nº 187, Ed. Graó, Barcelona, 2003) coinciden en que la ejecución del proyecto (composición de un género de texto utilizado en alguno de los ámbitos sociales) requiere de conocimientos textuales y discursivos específicos; entre ellos, conocimientos sobre las características gramaticales del género del texto en cuestión. Algunos de estos conocimientos se construyen dentro de la propia SD, y su aprendizaje adquiere sentido si se relaciona con la tarea global en la que se inserta. De esta manera, las actividades de observación, análisis utilización de las formas gramaticales adquieren un carácter funcional: no interesa –o no interesa solamente- describir cómo son, sino saber para qué sirven y cómo deben utilizarse.

La selección de los contenidos gramaticales considerados pertinentes para el desarrollo de la SD viene determinada por las características lingüísticas de la clase de texto que los alumnos aprenderán a componer. El profesor, por tanto, tendrá que acudir a los conocimientos lingüísticos disponibles y transformarlos de acuerdo con los objetivos de la SD. Esta transposición, con fines didácticos, de las aportaciones de las ciencias del lenguaje se puede acometer con relativa comodidad para una SD aislada, es decir, sin que forme parte de una programación de curso, ciclo o etapa educativa. Pero **la programación coherente y progresiva de los contenidos gramaticales –dentro de un modelo de enseñanza basado en proyectos de escritura- necesita de un instrumento que se reclama con frecuencia pero que parece que nadie quiere abordar: una *gramática pedagógica***.

¿Una sintaxis con un enfoque comunicativo?

Una gramática pedagógica debe ser una gramática para el uso y responder a la pregunta: "¿qué tiene que saber un ciudadano adulto sobre su lengua para poder utilizarla con éxito?". Castellà (1994) propone la inclusión de contenidos relacionados:

1. Con la adecuación del texto al contexto (procedimientos y estrategias para el uso de distintos registros)
2. Con la coherencia informativa (procedimientos y estrategias para organizar el contenido del texto)
3. Con la cohesión del texto (procedimientos para enlazar los sucesivos enunciados del texto).

Por lo que se refiere a la morfosintaxis, si propuesta de contenidos tiene una doble orientación:

- Conocimiento de la norma gramatical
- Apropiación de un metalenguaje básico

Esta orientación de los contenidos morfosintácticos pone de manifiesto las dificultades que existen para enlazar los contenidos situados en el marco oracional con los de tipo textual y discursivo.

Bernárdez (1994) afirma: "el aprendizaje de la lengua se puede entender como un aprendizaje de estrategias y procedimientos que nos permiten decidir, en función del contexto de comunicación, cuál de las formas de expresión disponibles es más simple y permite conseguir mejor el objetivo deseado"; en este caso, la observación de las estructuras lingüísticas no se limita, como en el modelo estructuralista, al análisis de constituyentes, o a la puesta en práctica de unas reglas que el hablante conoce de manera implícita, sino que el acento se pone en la reflexión sobre cómo estas estructuras nos permiten comunicarnos de forma eficaz en determinadas actividades discursivas. "¿Pero es posible unificar –se `pregunta- el estudio práctico y teórico del uso del lenguaje con la información gramatical?". Y responde:

> Seguramente, sí. Porque en estos últimos años la lingüística está empezando a romper la división tradicional entre "estructura" y "uso", extendiéndose a una visión integradora. Se busca comprender cómo las condiciones de uso de la lengua determinan en gran medida las propias estructuras. Es decir, las estructuras serán la consecuencia de uso de la lengua, porque éste no es en absoluto arbitrario o azaroso, sino que obedece a algunos principios de carácter fundamental.
>
> La mayor parte de los fenómenos sintácticos que se han tratado tradicionalmente como oraciones pueden verse mucho mejor desde una perspectiva textual, de interacción, estratégica. ¿Por qué, cuándo y cómo se usa la pasiva? ¿Cuándo, cómo y por qué desplazamos elementos a la primera posición de la oración? ¿Cuándo, por qué y cómo preferimos la pasiva a las formas con *se*? ¿En qué circunstancias elegimos el perfecto simple o el compuesto? Estas cuestiones, y muchas otras parecidas, tradicionalmente forman parte de la gramática, de la sintaxis, pero su explicación es parecida a la de fenómenos puramente textuales.

Y González Nieto afirma:

> En un marco comunicativo las relaciones entre uso y conocimientos lingüísticos no pueden abordarse como relaciones entre "la descripción" del sistema y sus diversas realizaciones, como rezaban algunas orientaciones pedagógicas del pasado, sino al contrario, como las operaciones de "sistematización" y generalización de los usos.

Hacia una sintaxis escolar de base semántica

En el último cuarto del siglo XX, uno de los cambios de tendencia fundamentales de la lingüística fue la reintroducción del significado como elemento básico en el análisis de los fenómenos gramaticales. Los estudios lingüísticos, a partir de la gramática generativa y de las gramáticas funcionales, han tendido a interrelacionar la semántica y la sintaxis. De acuerdo con esta orientación, la estructura básica de la oración no es *sujeto* + *predicado* (SN + SV), caracterizada por unas marcas formales, sino una relación semántica entre el verbo y los argumentos. El verbo tiene la propiedad de requerir un número determinado de sintagmas nominales o preposicionales como argumentos. Así, "palidecer" requiere un único argumento (*Alguien palidece*), el verbo "redactar" requiere dos (*Alguien redacta un texto*) y "prometer", tres (*Alguien promete algo a alguien*).

Además, los verbos, según sea su naturaleza semántica (es decir, según el tipo de acontecimiento que denotan: acción, proceso o estado), asignan a sus argumentos determinados papeles semánticos. Así, por ejemplo, el verbo de acción "condenar"

exige un agente y un paciente: *El juez* (agente) *condenó al ladrón* (paciente); *El ladrón* (paciente) *fue condenado por el juez* (agente); en cambio, verbos que denotan proceso, como "entristecerse" o "entristecer", rigen papeles de experimentador y de fuerza: *Juan* (experimentador) *se entristecía por la poca salud de su hija* (fuerza); *A Juan* (experimentador) *le entristecía la poca salud de su hija* (fuerza). Es importante observar que en estos ejemplos un mismo esquema semántico puede producir diferentes formas de organización sintáctica, en las cuales los argumentos y los papeles semánticos que se asocian ejercen funciones sintácticas distintas. En conclusión, la sintaxis de base semántica considera al verbo como elemento central de la oración, el encargado de "distribuir" unos papeles. Sobre el esquema semántico resultante, las reglas de la sintaxis actúan dando forma de funciones sintácticas a los argumentos. Este cambio de perspectiva en las relaciones entre la sintaxis y la semántica no puede olvidarse cuando se ha de abordar la elaboración de una gramática pedagógica.

La idea de que el verbo es el elemento nuclear de la oración y de que su significado requiere un entorno formado por uno, dos o tres sintagmas nominales o preposicionales debería presidir y fundamentar todo el trabajo con la sintaxis. Dicho de otro modo, las actividades que consisten en poner al lado de cada verbo las palabras o grupos de palabras que requiere (argumentos), el reconocimiento de que hay grupos de palabras que el verbo necesita para funcionar y que otros son opcionales y periféricos, la distinción de diferentes significados de los verbos según cuál sea su entorno ("tratar a alguien con desprecio", "tratar un libro o una película de algo", "tratar el médico a un enfermo") son, a nuestro parecer, previas a las actividades encaminadas a identificar y analizar los componentes de la estructura de la oración y a ponerles nombre.

Trabajar en el aula con esta interrelación entre sintaxis y semántica convierte la reflexión gramatical en un medio para la adquisición de estrategias para la comunicación verbal. Imaginemos que queremos enseñar a nuestros alumnos cómo redactar titulares de noticias. Les pediremos que, antes de nada, observen sus formas gramaticales típicas. Con esta finalidad, podemos darles instrucciones para clasificar titulares de acuerdo con los cuatro esquemas siguientes:

1. Alguien hace algo
2. Algo provoca algo
3. Alguien sufre o experimenta algo (por una causa, por la acción de alguien)
4. Algo ocurre (por algún motivo, por la acción de alguien)

1. Alguien hace algo	• Zapatero expresa su deseo de que las tropas vuelvan cuanto antes
2. Algo es causa de algo	• La victoria electoral de los radicales complica el proceso de paz en Irlanda del Norte
3. Alguien sufre o experimenta algo (por alguna razón; por la acción de alguien)	• Saviola, asaltado en medio de la autopista • Max Aub recibe un homenaje en el centenario de su nacimiento • Más de cien niños se quedan fuera de la piscina municipal de Castellón
4. Algo ocurre (por alguna razón; por la acción de alguien)	1. Descubiertas unas punturas rupestres en Alicante 2. A causa del *Prestige*, las capturas de marisco y de pescado bajan un 15% en Galicia

1. El **primer** esquema, al que corresponde la mayor parte de los titulares, tiene verbo de acción y un ***agente*** en la función de sujeto.
2. El **segundo** corresponde a titulares con verbo de acción efectuadora (causar, producir, originar…) o afectadora (destruir, debilitar, complicar…) y un sujeto no animado con función semántica de ***fuerza*** (es decir, causa).
3. El **tercero** se refiere generalmente a titulares con el verbo en voz pasiva (generalmente con el auxiliar elidido) o con verbos de significado no activo; el sujeto corresponde al papel semántico paciente de una acción o ***experimentador*** de un proceso.
4. Finalmente, el **cuarto** esquema corresponde a titulares con sujeto animado y verbos en pasiva, o verbos con significado de movimiento no controlado por la entidad denotada por el sujeto ("Suben los precios"). Cuando en estos dos últimos casos se hace referencia explícita a la causa, sus esquemas pueden considerarse el reverso del tipo dos.

La adscripción de determinada función sintáctica algunos de los argumentos, aunque no es absolutamente libre, es parcialmente una decisión del hablante, y esto es lo que le da una dimensión pragmática a la sintaxis. Los alumnos pueden observarlo mediante ejercicios de transformación de titulares para comprobar que a un mismo papel semántico se le puedan adscribir diferentes funciones sintácticas:

TITULAR DE PARTIDA	**TITULAR TRANSFORMADO**
Trabas burocráticas dejan sin becas de comedor a niños inmigrantes	Niños inmigrantes se quedan sin becas de comedor por trabas burocráticas
Soldados de los Estados Unidos ametrallan por error a dos niñas iraquíes	Dos niñas iraquíes, ametralladas por error por soldados de los Estados Unidos
Tres millones de personas morirán este año a causa del sida en el mundo	Este año, el sida acabará con la visa de tres millones de personas en el mundo
Un ataque con lanzagranadas provoca que se estrelle un helicóptero de los Estados Unidos en Tikrit	Un helicóptero de los Estados Unidos se estrella en Tikrit por un ataque con lanzagranadas
Sainz acaba séptimo por problemas eléctricos	Problemas eléctricos provocan que Sainz llegue en séptimo lugar

Otra transformación muy útil para comprobar que se pueden utilizar diferentes perspectivas a la hora de presentar la información es la siguiente:

Abucheo a Fraga en un acto con gallegos	• [Un grupo de jóvenes] abuchea a Fraga en un acto con gallegos • Fraga, abucheado en un acto con gallegos
Asalto y saqueo en un tren de los Estados Unidos en el "triángulo suní"	• [La resistencia iraquí] asalta y saquea un tren de los Estados Unidos en el "triángulo suní" • Un tren de Estados Unidos, asaltado y saqueado en el "triángulo suní"
Amenaza terrorista contra intereses españoles en Buenos Aires	• El terrorismo amenaza intereses españoles de Buenos Aires • Intereses españoles en Buenos Aires, amenazados por el terrorismo

El titular de partida tiene ahora dos peculiaridades:

- La palabra que organiza sintáctica y semánticamente el enunciado es un sustantivo que comparte su lexema con un verbo y que selecciona los mismos tipos de argumentos que éste.
- No contiene un argumento con característica activa (y se tendrá que extraer del contexto para transformar el titular) como en los dos primeros casos, o éste se ha de identificar en alguno de los complementos del sustantivo que organiza el enunciado.

El orden de las palabras en la oración

Una de las aportaciones del Círculo de Praga fue mostrar que la oración tiene una estructura informativa: a una información supuestamente conocida o tema se le añade una información nueva o *rema*. Bernárdez (1996) subraya la base cognitiva de este hecho y lo considera un principio estratégico que funciona tanto en el texto como en la oración: *La primera posición se reserva a aquel elemento sobre el cual se organizará el resto del mensaje*. Este principio actúa de manera que tendemos a establecer una simetría entre la estructura informativa *tema-rema* y la estructura sintáctica *sujeto-predicado*. Pero al construir el texto muchas veces nos vemos obligados a situar al principio de la oración un elemento que no es el sujeto. Las dos proposiciones siguientes:

1. Los niños entraron en una enorme sala de cristal.
   Un hombre muy raro esperaba sentado en la sala.

Se pueden articular de otra manera:

2. Los niños entraron en una enorme sala de cristal. En la sala esperaba sentado…
3. Los niños entraron en una enorme sala de cristal. Dentro de la estancia esperaba sentado…
4. Los niños entraron en una enorme sala de cristal. Les esperaba sentado…
5. Los niños entraron en una enorme sala de cristal, en la que les esperaba sentado…
6. Los niños entraron en una enorme sala de cristal. Allí esperaba sentado…
7. Los niños entraron en una enorme sala de cristal, donde esperaba sentado…

En 1. las dos proposiciones forman dos oraciones independientes, enlazadas semánticamente por la repetición de “la sala”, que forma parte de un sintagma preposicional con la función de complemento circunstancial. Pues bien, este complemento verbal se ha desplazado a la posición inicial porque se ha querido que sea el elemento sobre el cual se organizará el resto del enunciado. Las versiones 2 a 6 muestran las posibilidades gramaticales a las que puede recurrir el hablante para repetir, en la posición inicial de la oración, una información que ya ha aparecido antes (uns repetición sinonímica, el adverbio de lugar, el pronombre relativo, el adverbio pronominal y el adverbio relativo). El ejemplo también muestra que ciertos aspectos de la subordinación y de la puntuación están relacionados con las opciones que tiene el hablante para cohesionar los enunciados. Por tanto, con actividades de este tipo los alumnos aprenden a tomar decisiones en lo que se refiere a la forma de organizar la información en la oración según unas necesidades comunicativas específicas y, con ello, a elegir los procedimientos gramaticales más adecuados.

La composición oracional: el estilo cohesionado

Entre la cláusula simple y el texto intervienen algunos procedimientos que se han de dominar para conseguir un estilo cohesionado, propio del registro formal. Este estilo se caracteriza por períodos largos y una sintaxis articulada. Zayas propone recurrir a estos procedimientos para conseguir un estilo cohesionado a propósito de la composición de una noticia. La estrategia consiste en redactar primero un titular y, después de los cambios pertinentes en el verbo (cambio del presente en pasado y recuperación del auxiliar *ser* elidido si se trata de una pasiva), incluir otra información que se proporciona en forma de oraciones independientes, lo cual obliga a suprimir la información conocida y a utilizar los procedimientos que muestran la articulación de todos los elementos que se proporcionan de forma independiente. En concreto, el ejercicio consistía en ampliar el enunciado 1 (el titular con el verbo en pasado y con el auxiliar *ser* recuperado) con las informaciones 2 a 6:

1. Seis cuadros de Joan Miró fueron robados por unos desconocidos.
2. Los cuadros son de la primera época del artista catalán.
3. Los cuadros son propiedad de la Fundación Joan Miró de Barcelona.
4. El robo se produjo en la madrugada de ayer.
5. Los desconocidos penetraron en la sala Joan Prats de la Fundación.
6. Con dos martillos, los desconocidos rompieron el cristal de una de las paredes vidriadas del edificio.

El resultado que se espera de esta actividad es el siguiente (la cursiva corresponde al enunciado de partida):

Seis cuadros de Joan Miró de la primera época del artista catalán, propiedad de la Fundación Joan Miró de Barcelona, *fueron robados* en la madrugada de ayer *por unos desconocidos*, que penetraron en la sala Joan Prats de la Fundación después de romper, con dos martillos, el cristal de una de las paredes vidriadas del edificio.

Conclusiones

1. No se trata de extraer de los nuevos modelos lingüísticos otro modelo de descripción de la lengua, ni un metalenguaje diferente. En una gramática dirigida al aprendizaje del uso, las actividades de descripción de las formas lingüísticas (el tradicional análisis sintáctico) pierden relieve; pero, cuando es necesario referirse a las categorías gramaticales o a los elementos de un sintagma o de una oración, continúan siendo útiles los métodos de análisis que nos proporciona el estructuralismo distribucional y la terminología que ha acuñado la tradición. Se trataría, más bien, de presentar las formas lingüísticas de acuerdo con su función en el discurso. Por ejemplo, no es suficiente clasificar las oraciones de relativo como especificativas o explicativas, sino que deberá mostrarse la relación de las primeras con el mecanismo cohesivo de la pronominalización o el papel de las segundas como recurso para conseguir un estilo cohesionado. O en el caso de la subordinación causal, el interés no recaerá en decidir si tienen valor adverbial o no, si se subordinan al verbo de la oración o al conjunto del sujeto-predicado, sino en

cuáles son sus condiciones de uso en relación con las otras formas gramaticales posibles para expresar la causa.

2. Una gramática pedagógica debería presentar los hechos lingüísticos jerarquizados, de manera que la dimensión pragmática y semántica presidiera la descripción formal. Por ejemplo, la estructura sintáctica de la oración se entiende mejor después de una comprensión del verbo como organizador de todos los elementos. Esto permite, por ejemplo, distinguir entre complementos necesarios (requeridos por el verbo) y complementos opcionales (los complementos circunstanciales); y a todos ellos, de las funciones periféricas. Un ejemplo claro de los inconvenientes que conlleva operar únicamente con criterios formales es la dificultad de los alumnos, incluso en cursos avanzados, para reconocer el sujeto usando el criterio de concordancia.

3. Si una gramática escolar ha de ser un instrumento para el aprendizaje del uso de la lengua, tendrá que presentar los hechos lingüísticos en relación con la diversidad discursiva, es decir, con la diversidad de tipos y géneros textuales. En una gramática en la descripción del sistema de la lengua o en la gramática implícita del hablante ideal no hay lugar para la diversidad. Pero si consideramos que las formas gramaticales son estrategias para la comunicación, en este caso será posible presentar los hechos lingüísticos como recursos a los cuales se acude en situaciones parecidas. Si nos referimos a los procedimientos de cohesión entre enunciados del texto, es necesario tener en cuanta que éstos no funcionan de la misma manera en géneros de textos diferentes, por ejemplo en una noticia y en una descripción técnica, porque son dos clases de textos que sirven para hacer cosas distintas y, por tanto, las formas lingüísticas se usan de manera diferente. Una gramática escolar debería presentar ciertas regularidades sintácticas de las formas prototípicas del discurso, es decir, en los géneros del texto.