



Espectros de la enseñanza de la lengua (Parte I)

Santiago Cardozo González | Maestro. Profesor de Idioma Español. Magíster en Ciencias Humanas, opción “Lenguaje, cultura y sociedad” (FHCE, Udelar). Doctorando en Lingüística (FHCE, Udelar). Docente de Español I y Lengua I en la Udelar, y de Teoría Gramatical en el IPA.

Resumen

En el presente trabajo se expondrá el papel central que la gramática tiene para cumplir en la enseñanza de la lengua, entendida fundamentalmente como la enseñanza de la lectura y la escritura. Después de haber sido denostada de diversas maneras, hoy en día la gramática está de vuelta para decirnos nuevas cosas sobre su campo de acción, sobre la delimitación de sus unidades, la organización y el funcionamiento del sistema de la lengua, y para señalarnos, para quien sepa y quiera escuchar, un determinado estado de situación respecto de las circunstancias educativas que atraviesa la escuela uruguaya.

No obstante, la gramática presenta sus limitaciones analíticas, que serán convenientemente expuestas en un segundo artículo, en el que se propondrán ejemplos cuyos análisis adoptarán una perspectiva discursiva con el propósito, en efecto, de poner de relieve dichas limitaciones y, concomitantemente, de ofrecer otras vías de análisis que enriquezcan el trabajo áulico.

Finalmente, en la conjugación de los dos artículos, se querrá haber logrado un objetivo nada despreciable: articular la necesidad de la gramática para la enseñanza de la lengua con un tipo de análisis del discurso que, aun mostrando las limitaciones del

análisis gramatical, se apoye en él para comprender mejor el sentido de lo que se dice.

1. La situación y el problema

En 2012, el Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) del CODICEN publicó la *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*, escrita por Ángela Di Tullio y Marisa Malcuori, dos lingüistas de renombre. Hasta donde sé, dicha obra no tuvo gran repercusión en el medio magisterial, lo que puede tomarse como un síntoma de cierto estado de cosas relativo a la enseñanza de la lengua, un síntoma que habla de las condiciones de reflexión en las que se trabaja con la lengua hoy en las aulas escolares. ¿Por qué una obra como esta, de carácter explícitamente pedagógico, que se propone como referencia para el estudio de la gramática –sobre todo en Educación Primaria– no pudo “entrar” suficientemente, si acaso asumimos que “pudo entrar”, en las reflexiones sobre la enseñanza de la lengua que se hacen en el magisterio uruguayo, más allá de algunos casos puntuales que no superan lo anecdótico, que no pueden instalarse en lo sistemático y riguroso? ¿Por qué no pudo entrar en el contexto de una “revitalización” del lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua? (cf. Bosque y Gallego, 2016)

Sin pretender dar una respuesta absoluta a esta interrogante, en la primera parte del presente artículo me propongo comentar el capítulo introductorio de la obra en cuestión (Di Tullio y Malcuori, 2012): “La gramática y la enseñanza de la lengua”, donde se sostiene que este texto de gramática moderna es de naturaleza pedagógica y didáctica, naturaleza poco considerada por la escuela uruguaya. La inatención o la desatención son parte de lo que ocurre con la gramática en general, que durante cierto tiempo fue una especie de mala palabra que había que deterrar del discurso escolar sobre la lengua, lo que se verifica en algunos libros de texto donde el lugar asignado a la gramática es, más bien, un *no lugar*, una “invisibilidad manifiesta”, o algo equivalente a un reducido número de contenidos tímidamente dispersos, como si no se quisiera asustar a los maestros¹. Pero todo lo que se reprime, en algún momento retorna en una forma espectral, se hace presente como un síntoma que nos habla desde el pasado para interrogarnos sobre el presente, sobre nuestras prácticas de reflexión, sobre las decisiones que se han tomado como resultado de dichas prácticas.

Cabe señalar que la consideración de la gramática como un objeto problemático del que debemos decir algo merece su lugar desde el momento en que, como mostraremos en la segunda parte de este artículo, la idea de comunicación ha producido un cercenamiento o desplazamiento de la reflexión gramatical, de la misma forma que ha generado un vaciamiento de sentido del concepto de lenguaje. Aun así, como fuera planteado en el resumen, si por un lado, esta primera parte intenta discutir el lugar que la gramática debe ocupar en la enseñanza de la lengua, por otro lado, la segunda parte procura mostrar que la enseñanza de la lengua es mucho más que gramática e, incluso, que debemos tener cuidado con el modo como se aborda la gramática en las aulas en la medida en que este saber puede convertirse en una herramienta mal usada por los docentes, susceptible de clausurar la potencia del lenguaje en términos del trabajo con el sentido, con la interpretación, con lo que hace que el lenguaje sea lenguaje.

¹ Es el caso del libro de sexto año *Entretexos* (Garibaldi y Salvo, 2000). Las “cuestiones” gramaticales, sin estar ausentes del todo, aparecen extremadamente dispersas, cuando no en los márgenes de las páginas, como si existiera una especie de compromiso que impidiera renunciar completamente a la inclusión de contenidos gramaticales. Estos contenidos, por su parte, aparecen reducidos a su mínima expresión, y en algunos casos resultan teóricamente discutibles, como ocurre con la definición de adjetivo en cuanto la clase de palabras que amplía el significado del sustantivo. ¿No es al revés? Si decimos “perro blanco”, ¿el adjetivo “blanco” no restringe el campo denotativo del sustantivo “perro”, especificándolo?

En otras palabras: la reflexión gramatical debe evitar caer en los mecanicismos de antaño, para que la propia gramática no se convierta en un aparato teórico para ser repetido sin la menor relación con lo que se dice y los sentidos que se producen. Así pues, hay que recordar que el objetivo de la escuela en términos de enseñanza de la lengua no es formar pequeños gramáticos o lingüistas, sino alumnos que sepan leer y escribir con cierta soltura, de manera que puedan enfrentarse a una determinada diversidad de textos sin mayores problemas o, al menos, con los recursos necesarios para sortear los obstáculos que eventualmente pudieran surgirles. Esto no quiere decir, sin embargo, que la gramática no posea un lugar propio, aparte, en la enseñanza de la lengua; que no se le conceda un espacio de reflexión *en tanto que* gramática, momentáneamente desligada de los textos de los que extraemos los ejemplos concretos para examinar. Por sí, en sí, para sí misma y al servicio de la comprensión y producción textuales, la gramática debe estar presente en los salones de clase (cf. Di Tullio, 2005).

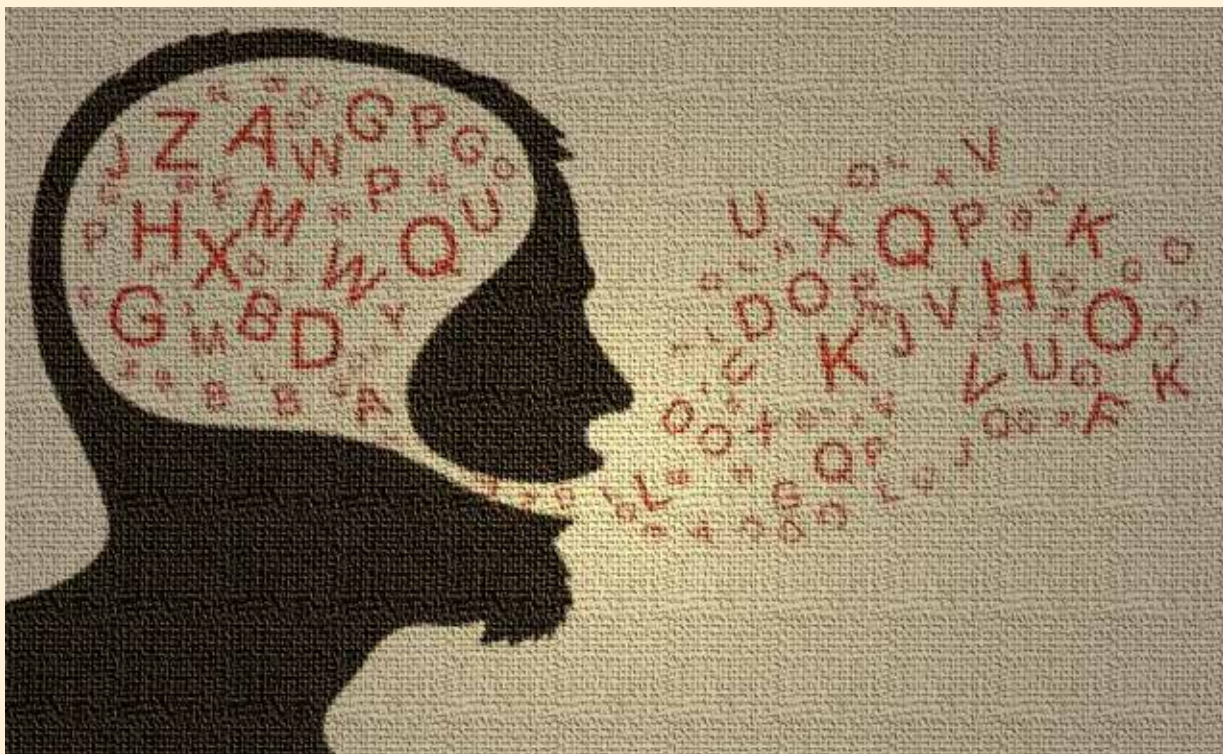
2. La gramática (para maestros): el retorno de lo reprimido

En la *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay* podemos leer:

«En este giro cognitivo [el producido por la gramática generativa], la gramática contribuye a hacer reflexivo ese conocimiento [intuitivo, innato], adquirido espontáneamente. Para ello es importante desarrollar la capacidad de observación, de análisis, de reflexión y de generalización a partir de sencillos “experimentos” sobre el lenguaje.» (Di Tullio y Malcuori, 2012:20)

Esta es una de las observaciones centrales del capítulo que estamos comentando, porque contiene una sugerencia didáctica muy clara, al tiempo que establece los fines de la reflexión gramatical en el ámbito de la enseñanza primaria. Hay un conocimiento intuitivo que todos poseemos, se dice, pero que la enseñanza debe sacar a la luz haciéndolo explícito, para permitirnos reflexionar sobre él y comprender cómo está compuesto². Esta reflexión, por su parte, debe plantearse de una manera progresiva que vaya de los ejemplos más fáciles a los

² Esta es una perspectiva extendida, inscrita en las teorías adquisicionistas de la lengua, que aquí, en lo fundamental, se dejan de lado, como se verá en la segunda parte del artículo.



más complejos, de los casos regulares a los irregulares. Así pues, la secuenciación de la enseñanza es puesta sobre la mesa como un criterio fundamental para que la reflexión sobre la gramática sea eficaz y no se pierda en la mera casuística de ejemplos o en el mero amontonamiento o la acumulación de casos *ad hoc* que vayan apareciendo según las diferentes circunstancias de clase o necesidades del programa escolar.

Además, si uno de los objetivos de esta reflexión es la generalización de lo que ocurre en los fenómenos gramaticales, entonces es indispensable la frecuentación sistemática con los casos objeto de reflexión, la consideración reiterada de los fenómenos que queremos estudiar porque, de lo contrario, no ofrecemos las condiciones necesarias para la generalización, para que pueda tener lugar una inscripción en el sistema de la lengua de los fenómenos examinados. La observación reiterada de casos es, pues, condición *sine qua non* para que podamos hablar de enseñanza de la lengua a través de uno de sus componentes fundamentales, la gramática, aunque no el único.

En este contexto cabría preguntarse qué lugar se le asigna a la gramática en los proyectos escolares anuales que pretenden ocuparse de la lectura y la escritura, partiendo de la asunción de que los proyectos de esta naturaleza no pueden elaborarse

para ser desarrollados en un tiempo de dos, tres o seis semanas. Cuando se trabaja con lengua, los proyectos o las ideas que se tengan deben ir concretándose de acuerdo con un plan a largo plazo, porque aprender a leer y a escribir no son cosas que se logren en lapsos temporales más o menos breves, como tampoco el aprendizaje de la gramática puede ocurrir, por ejemplo, en algo así como dos o tres meses.

Esto que acabamos de decir es algo a lo que se hace mención en el capítulo que estamos comentando: «*En esta aproximación al trabajo del científico, el estudiante recoge datos que le permiten llegar a ciertas generalizaciones que puede poner a prueba y que le muestran que la lengua está organizada sistemática y no arbitrariamente.*» (*idem*, p. 21)

Obsérvese el punto crucial, señalado por las autoras, de que la lengua está organizada de forma sistemática, vale decir, que constituye un sistema. Por ello, se dirá, hacer gramática no consiste únicamente en la descripción y explicación de los fenómenos que se consideren, sino también, y muy especialmente, en su inscripción en el sistema, en el lugar y el valor que poseen en la lengua. ¿De qué sirve, pues, describir ampliamente un fenómeno, si no comprendemos su lugar en el sistema lingüístico, los modos como funciona de acuerdo con las posibilidades que ofrece la lengua?

Esta cuestión queda claramente ilustrada con el caso de la composición morfológica de las palabras “inutilidad”, “imposibilidad”, “infelicidad”, “inseguridad”, “ilegalidad” e “irrealidad”. Según Di Tullio y Malcuori, habría que comenzar preguntando cuál es la parte de cada palabra que permite distinguirla de las demás. Identificadas las respectivas raíces, tocaría interrogar sobre el formante que las precede, atendiendo al significado que posee y a su forma fonética. Acto seguido, siempre según las autoras de la gramática, podría inquirirse si este prefijo se puede aplicar a cualquier clase de palabras.

Con este trabajo se pretende inscribir el prefijo en el sistema, observar cuál es su lugar en la lengua. Para ello, es necesario establecer una generalización que nos haga salir de la consideración de los casos particulares hacia el funcionamiento del prefijo en el todo (el sistema lingüístico). Se dirá entonces que el prefijo “in-” se adjunta a adjetivos (aunque no a todos), con lo cual se da un paso en la comprensión del camino de composición de las palabras de las que partíamos. Así, para la formación de “inutilidad” seguimos el camino A > A > S: “útil” > “inútil” > “inutilidad”, así como para la formación de “infelicidad” seguimos el trayecto “feliz” > “infeliz” > “infelicidad”. Hay que ver, también, que el significado de las palabras finales responde a su composición: “infelicidad” es la condición de infeliz, que es, por su lado, la negación de feliz.

Entonces, como dicen Di Tullio y Malcuori: «*Para que la gramática cumpla con esa función formativa, es fundamental que se enseñe de manera sistemática y coherente. En este sentido es importante respetar las siguientes secuencias (...)» (ibid.).*

En la misma página, las autoras añaden una serie de sugerencias didácticas que habría que seguir:

- «partir del significado para llegar a la forma, y no a la inversa;
- presentar los aspectos regulares antes de los irregulares o periféricos: si bien existe el verbo incumplir, es una excepción a la regla general (...) [de que “in-” se adjunta a adjetivos];
- explicar los fenómenos a través de la relación con otros (...) y deducir las reglas generales más que ofrecer listas de casos particulares;
- realizar actividades que conduzcan a la reflexión y a la experimentación, y no análisis mecánicos y arbitrarios.» (idem, pp. 21-22)

La primera sugerencia es especialmente importante, porque subordina la forma de los elementos gramaticales al significado que expresan. En otros términos, lo que se quiere plantear con este punto es el hecho de que el análisis de la lengua no puede partir ni quedarse, por ejemplo, en la forma gramatical de las oraciones, sin atender a que esa forma está ahí para expresar algo. Con esto, la comprensión del contenido de lo dicho, aunque no se agote en la gramática, ocupa el centro de las reflexiones gramaticales, de manera que cuando se trata, por ejemplo, de enseñanza de la lectura, no podemos perder de vista que, ante todo, hay que comprender lo que se dice. Al mismo tiempo, esta manera de encarar el análisis supone situar el léxico en un primer plano y concebir la sintaxis como una proyección de las propiedades que poseen las palabras (cf. Eguren y Fernández Soriano, 2004).

La tercera sugerencia también es importante por cuanto pone sobre la mesa la naturaleza sistemática de la lengua, en la medida en que un fenómeno lingüístico puede explicarse mejor si apelamos a otros elementos del propio sistema de la lengua, tanto más cuanto que nociones como las de prefijo y sufijo, por emplear las palabras que pusimos como ejemplos, presuponen la idea de raíz. De esta manera, una noción *x* está siempre ligada a otra noción *h* de cuya interrelación obtenemos análisis lingüísticos más adecuados. Un claro ejemplo de esto lo podemos ver en el sistema pronominal: el significado de “vos” solo es entendible si es puesto en relación con “tú” y “usted”, tanto más si se tiene en cuenta que no podemos dar una definición positiva de lo que significa “vos”, sino que debemos definirlo negativamente, esto es, con relación al valor de “tú” y de “usted”. Es en este contexto en el que deben inscribirse los significados de cercanía, de cortesía, los efectos que produce el uso de una forma pronominal o de otra, de acuerdo con el principio según el cual un signo es todo lo que los demás no son (de Saussure, 1965).

Otro punto especialmente interesante es la relación entre el léxico y la gramática, de la que apenas insinuamos algo arriba. «*Léxico y gramática son los componentes necesarios de toda lengua: el léxico proporciona el contenido del mensaje, que puede ser más o menos informativo; la gramática, el esqueleto que lo estructura y completa la información obligatoria.*» (Di Tullio y Malcuori, 2012:30)



El léxico contiene información de diverso tipo, empleada por la gramática para formar construcciones morfosintácticas según determinadas reglas. Así, por ejemplo, un verbo como “colocar” puede describirse de la siguiente manera:

“colocar”: <1 2 3> *estructura argumental*
[SN, SN, SP] *marco de subcategorización*
(Agente, Paciente, Locativo) *papeles temáticos*

Esto quiere decir que, por su significado, “colocar” selecciona tres argumentos, o sea, tres elementos obligatorios que saturan esos lugares requeridos: “alguien coloca algo en/bajo/sobre/... algún lugar”. A su vez, cada argumento tiene una realización categorial propia: así, el argumento <1> se realiza como un sintagma nominal (SN), al igual que el argumento <2>, mientras que el argumento <3> se realiza como un sintagma preposicional (SP). Además, estos argumentos deben recibir un papel temático, un tipo de información que haga interpretable la oración en la que aquellos aparecen: de esta manera, <1> es el Agente, el que efectúa la acción de “colocar”; <2> es el Paciente, aquello que es colocado por <1>; y <3> es el lugar o el Locativo donde se coloca <2>. Así, la estructura argumental del verbo “colocar” queda debidamente saturada, y cada argumento recibe su correspondiente papel temático, indispensable para la interpretación de la oración.

Como se ve, la sintaxis es una proyección de las propiedades del léxico, es la forma que adoptan las oraciones de acuerdo con las distintas informaciones que proporcionan las palabras. De esto que una oración como “Juan colocó el trapo”, en ciertas condiciones no sea gramatical o pueda considerarse agramatical³, en la medida en que no se satura el argumento <3>, el Locativo; tampoco es gramatical la oración “Juan colocó en el balde”, porque no aparece el argumento <2>, el Paciente⁴.

³ En este punto, el juicio de agramaticalidad (la violación de alguna regla de la gramática) toma en cuenta que los tres argumentos requeridos por el verbo “colocar” deben estar saturados (a nivel teórico). Después, desde luego, los casos concretos pueden no saturar algún argumento, sin que por ello se ponga en peligro la comprensión ni la gramaticalidad de las oraciones. Así pues, debemos asumir que la oración formada con “colocar” requiere tres argumentos, aunque su realización concreta finalmente no los sature por las razones que fueran.

⁴ Si comparamos, parecería ser ligeramente más gramatical o menos agramatical la oración “Juan colocó el trapo” que “Juan colocó en el balde”, considerando la existencia de un contexto previo que supla la información no explicitada. El juicio de agramaticalidad es un punto especialmente sensible de la gramática, sobre todo si apelamos, como suele hacerse, a la intuición del hablante como criterio para determinar la gramaticalidad o agramaticalidad de una construcción. Las razones por las que la apelación a este criterio es un problema son varias, entre ellas, el hecho de que no todos los hablantes poseen la misma intuición sobre los fenómenos lingüísticos y de que tampoco tienen el mismo grado o nivel de intuición independientemente del fenómeno considerado. Por lo demás, no es menor una tercera objeción, a saber: que el criterio de la intuición del hablante presupone cierta homogeneidad del hablante como fuente del decir, lo que aseguraría la distinción de formas gramaticales y agramaticales, homogeneidad que cuestionamos en la segunda parte del artículo.

¿Qué ocurre en un ejemplo como “Juan comió mucho”? El verbo “comer” selecciona dos argumentos (<1 2>): “alguien come algo”. El argumento <1> recibe el papel temático de Agente y adopta la forma de un sintagma nominal, mientras que el argumento <2> recibe el papel temático de Paciente y desde el punto de vista de la estructura sintáctica que lo materializa es, como <1>, un sintagma nominal. Sin embargo, en el ejemplo “Juan comió mucho” no aparece el argumento <2>, pero aparece un elemento cuantificador: “mucho”. En un caso como este, el significado de la oración pone de relieve la cantidad del comer, cuánto se llevó a cabo lo designado por el verbo y no lo comido, qué cosa fue el objeto del comer. Entonces, la distancia entre la información del verbo “comer” (lo que este ítem léxico tiene en sí mismo) y la realización sintáctica concreta de esa información determina un desplazamiento de significado en la interpretación final de la oración, que da cuenta de su utilización en otras circunstancias comunicativas con relación, por ejemplo, a “Juan comió pizza”, oración en la que se satura el segundo argumento.

Como intenté mostrar brevemente, la sintaxis ya no tiene el privilegio que posee en otras teorías como, por ejemplo, la de Alarcos Llorach (2001): ahora el léxico y los significados que las palabras tienen en sí mismas son fundamentales para comprender el modo como se estructura la sintaxis, los requisitos que esta debe cumplir con arreglo a las propiedades de las piezas del vocabulario.

Veamos un ejemplo muy sencillo y bastante trillado. Supongamos que, en una charla telefónica o cara a cara, una persona A le dice a otra B: “Se me murió el perro”. Como se puede advertir enseguida, para que A pueda decir “el perro” debe asumir que B sabe de qué perro está hablando, para lo cual no hace falta que B conozca personalmente a dicho perro: basta con que hayan hablado de él o que B sepa que A tiene un perro (manejémonos en el contexto de que A tiene un solo perro). Si B no conoce al perro, la construcción definida “el perro” se justifica por el hecho de que A lo presenta como conocido por su interlocutor, es decir, A introduce el perro en la conversación como si B lo conociera.

Esta es, entonces, una de las condiciones de empleo de los sintagmas nominales con artículo definido, cuya explicación la proporciona la gramática (cf. RAE y ASALE, 2010). Los sintagmas nominales de esta clase garantizan, explica la gramática, la accesibilidad al referente, esto es, su correcta interpretación por parte del oyente.



Además, hay que advertir el hecho de que el verbo “morir(se)” selecciona un único argumento <1>: “alguien/algo (se) muere”, que temáticamente se corresponde con el Experimentador (es decir, el que experimenta lo denotado por el predicado) y que semánticamente posee el rasgo [+animado]. Desde el punto de vista de la selección categorial o marco de subcategorización, el verbo “morir(se)” determina que su argumento se explicita bajo la forma de un sintagma nominal (“el perro”). Fuera de estos elementos, todo lo que aparezca en la oración, por más que la enriquezca informativamente o resulte central a efectos no sintácticos, no está previsto por la información del verbo, de manera que son elementos adjuntos. Esto es lo que ocurre con el pronombre personal “me”, que introduce al que habla en aquello que dice mostrando su grado de afectación, su nivel de involucramiento (son varias las lecturas posibles: la noticia lo golpeó mucho emocionalmente; se siente responsable por la muerte aunque no lo haya sido; efectivamente es el responsable de la muerte, porque el perro estaba a su cuidado y, al escapársele, lo atropelló un auto, etc.). Este elemento superfluo sintácticamente suele llamarse dativo ético y se caracteriza precisamente por marcar el involucramiento del hablante en aquello que dice, como en “Mi hijo no me come/estudia”.



Aquí, la gramática, lejos de ser un aparato conceptual que anula la lectura o la escritura, debe ser vista como un cuerpo coherente de conceptos, capaz de iluminar la enseñanza de la lengua a partir del estudio de las características más relevantes y del funcionamiento de las piezas mínimas con que nos comunicamos: las palabras. No podemos perder de vista que, pese a que la lengua es más que gramática, lo que ponemos en juego son palabras seleccionadas y combinadas de acuerdo con las posibilidades que ofrece el sistema lingüístico, sin que esto implique que el hablante sea completamente libre respecto de la capacidad de “administrar” las opciones proporcionadas por la lengua, como si fuera amo y señor de su decir, y como si el juego de hablar se agotara en ese juego de selección y combinación.

Así, la gramática nos permite ver qué cosas son relevantes para enseñar y qué otras pueden quedar para después o sencillamente descartarse. También constituye un saber a partir del cual podemos seleccionar los textos con los que queremos trabajar en clase, atendiendo a la riqueza verbal que posean, así como constituye un saber que nos permite elaborar criterios para la corrección de las redacciones de los alumnos, proporcionándonos al mismo tiempo el vocabulario para referirnos a los fenómenos en juego y los fundamentos de tales correcciones, ya se trate de aspectos para mejorar como de aspectos positivos que consideremos relevantes exponer en común para el beneficio de toda la clase o para destacar de manera individual. Hay enseñanza cuando se produce un

discurso explícito que sirve como fundamento de una explicación, de una intervención concreta y que permite inscribir el fenómeno analizado en el sistema de la lengua y de su funcionamiento, el discurso.


3. Gramática y enseñanza de la lengua

Hacer explícito lo intuitivo es uno de los objetivos centrales de la enseñanza de la gramática, pero no para que este saber ahora consciente pase a ser un saber meramente declarable. La idea es que la gramática sirva para leer y escribir mejor, para comprender cómo funciona la lengua, por lo menos en su costado gramatical, no para recitar con fluidez la conjugación verbal ni para marcar en el pizarrón, con rojo, verde o amarillo, los adyacentes verbales de una estructura oracional.

Si la gramática ha sido el objeto reprimido, lo ha sido al clamor de ciertas voces que la han declarado inservible para mejorar las prácticas de lectura y escritura, sin advertir que la tarea de la gramática, como disciplina lingüística, no es en absoluto mejorar la lectura y la escritura de los alumnos. En todo caso, las críticas deberían estar dirigidas a quienes, apostados en la trinchera gramatical, la han defendido sin interrogarse demasiado acerca de sus “bondades” para mejorar el aprendizaje de la lectura y la escritura. Esto es: lejos de ser un problema de la gramática, el carácter de inservible que se le endilgó debía estar destinado a la forma como se la utilizaba en las aulas para enseñar a leer y a escribir, un uso que, cabe señalar, la reducía en su potencialidad reflexiva.

Hoy, con mucha investigación gramatical a las espaldas, expuesta en diversas obras (manuales, gramáticas académicas, artículos, etc.), con campos enteros de la reflexión didáctica dedicados a dilucidar cómo es adquirida la gramática de una lengua y cómo, por ende, es posible emplearla en los salones de clase, la gramática vuelve por el lugar del que fue expulsada al canto de sirena de la comunicación, de la oralidad, de la tipología textual más variopinta que, por lo regular, confundía más que aclaraba.

Con todo, se sabe que la enseñanza de la lengua no se reduce a la gramática: todo un complejo juego de niveles funciona en la enseñanza de la lectura y la escritura, algunos de los cuales –no pocos, ciertamente, y no poco relevantes– tienen que ver con elementos de la gramática (sobre todo, morfosintácticos, como la morfología en general y la creación de palabras en particular, como las unidades de predicción, esto es, las oraciones y, por ende, como

los sintagmas que podemos encontrar en su interior, como las clases de palabras, que dan lugar a tipos de sintagmas asociados, y un largo etcétera que sería ocioso enumerar aquí). Atacar la gramática porque se la considera ineficiente a la hora de enseñar a leer y a escribir dice menos de la gramática que de aquel que la ataca, porque supone desconocer la manera como las “cuestiones gramaticales” están irreductiblemente inscriptas en la práctica de hablar y escribir. El problema, en todo caso, es encontrar el modo más adecuado de incorporarla en el trabajo de enseñanza de la lengua, que los maestros deben llevar adelante en sus aulas. Prescindir de ella sería, pues, renunciar a sus potencialidades reflexivas acerca de cómo funciona la lengua y qué sentido producen las cosas que decimos, lo que limitaría notablemente los análisis que pudiéramos realizar y empobrecería en la misma medida el tipo de enseñanza de la lengua que les ofreceríamos a los alumnos. 

Referencias bibliográficas

- ALARCOS LLORACH, Emilio (2001): *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Ed. Espasa. Colección Nebrija y Bello.
- BOSQUE, Ignacio; GALLEGO, Ángel J. (2016): “La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática” en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54 (2), pp. 63-83. En línea: https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v54n2/art_04.pdf
- DE SAUSSURE, Ferdinand (1965): *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- DI TULLIO, Ángela (2005): *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La Isla de la luna.
- DI TULLIO, Ángela; MALCUORI, Marisa (2012): *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. Montevideo: ANEP-CODICEN-ProLEE. En línea: https://eva.fing.edu.uy/pluginfile.php/155796/mod_resource/content/4/gramatica_esp.pdf
- EGUREN, Luis; FERNÁNDEZ SORIANO, Olga (2004): *Introducción a una sintaxis minimista*. Madrid: Ed. Gredos.
- GARIBALDI, Luis; SALVO, María Heloísa (2000): *Entretextos. Lenguaje 6º año*. Montevideo: Ed. Rosgal.
- RAE (Real Academia Española); ASALE (Asociación de Academias de la Lengua Española) (2010): *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.