

Gramática y libros de texto, o para qué estudiar análisis sintáctico en la escuela secundaria

[Ana Laura Prado](#)
prado.analaura@gmail.com

Resumen

Me propongo en esta ponencia analizar el tratamiento de la sintaxis en el área de Lengua y Literatura en los primeros años de la escuela secundaria, centrando mi atención en los libros de texto actualmente en uso.

A raíz de la reforma educativa operada por la Ley Nacional de Educación N° 26.206, han tenido lugar diversos debates en relación a la función asignada para la gramática en el currículum escolar. No solo el descontento respecto del enfoque comunicativo propuesto por la reforma de mediados de los noventa, que reducía la reflexión gramatical a fines meramente prácticos vinculados a la revisión de textos escritos, sino también los avances significativos en la lingüística, ponen en evidencia el potencial que contendría la reformulación de una didáctica en la que la gramática se halle integrada en el currículum en cuanto saber específico. Es posible observar que, más de allá de los actuales aportes en relación a la teoría sintáctica, las propuestas de los libros de textos no comportan una verdadera ruptura con los enfoques tradicionales, sino que éstos siguen vigentes sin lograr una verdadera articulación con el resto de los contenidos curriculares ni constituirse como herramientas que estimulen y fortalezcan el pensamiento. Por otro lado, teniendo en cuenta el lugar central que se les suele conceder a los libros de textos dentro de las aulas, creo necesario revisar las perspectivas que éstos ofrecen en torno a la sintaxis, la cual tradicionalmente ha sido de difícil articulación y significación en el ámbito de la didáctica de la lengua materna.

Palabras claves: Enseñanza secundaria – libros de texto – lengua materna- sintaxis

Abstract

The aim of this work is to examine the treatment of syntax in the area of Spanish as first language, at secondary Schools in the province of Santa Fe. In order to do this, I have analysed textbooks as well as the currently legal documents.

As a consequence of the last educational reform contained in the Act 26.206, there have been several discussions about the role that grammar plays in the curriculum. Not only the widespread discontent at the communicational perspective proposed by the reform- which reduced the grammar reflection to pragmatic purposes, linked to the revision of writing texts-, but also the latest linguistic advances concerning syntax, point out the need to develop a new didactic method in which the grammar would be settled in the syllabus as a specific discipline.

Beyond the current studies on syntax, textbooks do not offer proposals which differ from the traditional perspectives on this subject. On the contrary, they continue to influence the teaching of syntax and obliterate the possibility of articulating grammar contents with the ones that are also contained in the curriculum. On the other hand, taking into account the vital role that textbooks have in the classrooms, it is important to revise their proposals on syntax teaching methods.

Keywords: Secondary school - textbooks – Spanish as first language – syntax.

Introducción

Entre los contenidos gramaticales, la sintaxis ha sido, quizá, el objeto de mayor controversia en cuanto a su inclusión e integración en el currículum escolar. El supuesto de que el niño ingresa al sistema escolar con un conocimiento tácito sobre

su lengua materna, los acotados tiempos destinados a una disciplina cuyo dominio específico se entiende como transversal e instrumental respecto del resto de las áreas de conocimiento, y la certeza de que enseñar lengua excede en mucho la enseñanza de la gramática se imponen como argumentos que avanzan en detrimento de una didáctica focalizada en el análisis de las relaciones entre constituyentes lingüísticos.

Cierto es que, más allá de los debates y reformas curriculares, el análisis sintáctico ha persistido en las aulas escolares sin dejar por ello de generar cierta incertidumbre en buena parte de la comunidad educativa, fundamentalmente respecto de su funcionalidad concreta en la actuación lingüística de los hablantes. Y esto es así puesto que su enseñanza se ha reducido a un análisis mecánico de oraciones descontextualizadas en las cuales se reconocían las funciones de sus constituyentes sin detenerse en una reflexión que permitiera establecer y explicar las relaciones que sus componentes entablaban unos con otros y de las repercusiones semánticas que se desprenden –y a la vez intervienen– de esas relaciones. Dan cuenta de este hecho los libros de textos, verdaderos testimonios de la cultura que la escuela sostiene y transmite, soportes curriculares que representan un modo de concebir y practicar la enseñanza a la vez que vehiculizan las teorías pedagógicas imperantes. (Escolano Benito, 2009)

En este trabajo me propongo analizar el tratamiento de la sintaxis en el ciclo básico de las escuelas secundarias de la provincia de Santa Fe, teniendo en cuenta dos aspectos: los documentos curriculares vigentes y libros de texto actualmente en uso dentro de las escuelas de la provincia¹. No obstante que los avances en materia lingüística sean profundamente significativos y hayan sentado las bases desde donde es posible repensar el lugar asignado a la gramática oracional en el currículum escolar (como un modo que no se circunscriba simplemente a la descripción del sistema sino fundamentalmente como herramienta que permita comprender los principios del lenguaje a la vez que acceder a los textos quizá con mayor perspicacia), la bibliografía escolar evidencia la persistencia de modalidades tradicionales de enseñanza de la sintaxis que al reducir su objeto en un acotado desarrollo teórico no hacen sino obturar la puesta en marcha de

¹ Si bien estos han sido editados en la provincia de Buenos Aires y por ello, en el marco de la nueva ley, se acompañan del subtítulo o título en algunos casos que esta provincia le asignó al área, esto es Prácticas del Lenguaje, llegaron a Santa Fe sin ningún tipo de adaptación que tuviera en cuenta la especificidad contenida en su diseño jurisdiccional –aunque hay que aclarar que aun la provincia no cuenta con un documento definitivo.

múltiples procesos cognoscitivos que se activan a través de la exploración de los principios que subyacen al uso de la lengua.

He trabajado con libros correspondientes a cinco editoriales diferentes, todos ellos posteriores al año 2010 y editados en la provincia de Buenos Aires. Analicé las secciones destinadas a la gramática, fundamentalmente a la sintaxis, en relación con el resto de los contenidos ofrecidos por el libro, pero también en relación con lo expuesto en la Ley Nacional de Educación N° 26.206, con los NAP y con la versión de febrero de 2013 del Documento de Orientaciones Curriculares correspondiente al área en la provincia de Santa Fe.

Currículum oficial. La sintaxis como contenido conceptual en el área de Lengua y Literatura.

La resolución del Consejo Federal N° 84/09 de Educación aboga por una formación que:

...incluya la Lengua y la Literatura como espacio curricular específico a lo largo de toda la escolaridad con el propósito de desarrollar saberes reflexivos acerca del lenguaje, que redunden en beneficio de prácticas de lectura y escritura, amplíen el universo cultural de los jóvenes y contribuyan al desarrollo de su propia subjetividad (2009, p.20).

Sin bien desde este documento no se detallan los contenidos relacionados al conocimiento del lenguaje, se destaca el hecho de considerarlo un espacio curricular "específico", lo cual permite despojarlo de su función subsidiaria y transversal en relación al resto de las disciplinas curriculares, para reorientarla en función de los dominios que le son propios. En este sentido, el área propiciaría la construcción de conocimientos metalingüísticos que permitirían no ya simplemente reflexionar sino fundamentalmente experimentar en torno al funcionamiento y a la creatividad intrínseca del lenguaje, desde distintas perspectivas teóricas, y desde los géneros discursivos propios de la disciplina.

Por otra parte, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) correspondientes al área (2011) establecen que la reflexión sistemática sobre las unidades y contenidos gramaticales –propios del cuarto eje en que se organiza el área- se orientan a "*resolver problemas, explorar, formular hipótesis y discutirlos, analizarlas, generalizar, formular ejemplos y contraejemplos, comparar, clasificar, aplicar pruebas (...)*" a partir de textos trabajados en el año y de situaciones específicas. Desde esta perspectiva los textos se mantienen en el centro de las secuencias

didácticas, como objetos a partir de los cuales se pone en marcha una serie de procedimientos cognoscitivos focalizados en las reglas gramaticales que le subyacen. La gramática, desde este modo pareciera no revestir el carácter de objeto de estudio, cuya abstracción es necesaria a la hora de sistematizar principios lingüísticos generales que permitan a los alumnos resolver problemas retóricos en forma autónoma, al plantear una relación recíproca entre los dominios lingüístico y discursivo, y que haría posible una superación de una jerarquía en la que los textos ejercen un dominio sobre la materia lingüística- la cual es a la vez su forma y posibilidad-. Permitiría, a la vez, una aproximación a los discursos que no escinde contenido de forma, sino que los contempla como un todo indisoluble, de allí que estudiar un discurso dado exija elucubrar sobre las formas lingüísticas que son, ellas mismas, el discurso.

No obstante esto, el Documento de Orientaciones Curriculares del área en la provincia de Santa Fe señala que su carácter transversal e instrumental

contribuye a construir las competencias que son necesarias en todos los espacios curriculares, de allí que el estudio y reflexión lingüísticos sean imprescindibles para favorecer el desarrollo de las capacidades humanas que permiten interactuar en el mundo con un pensamiento rico y flexible (2013, p. 31).

Si bien las disciplinas curriculares constituyen construcciones discursivas cuyo acceso requiere de la lectura y la escritura a la vez que de determinados conocimientos metalingüísticos- dominios del área de Lengua-, esta perspectiva parece desconocer que las prácticas de lectura y escritura no se circunscriben a un área específica sino que deberían ser objeto de cada una de las disciplinas. La asunción de esta concepción potenciaría el acceso de los alumnos al discurso disciplinar ya que dichas prácticas tendrían lugar de forma sostenida dentro de las aulas, a la vez que liberarían al área de Lengua de una serie de responsabilidades que le son ajenas para poder concentrarse en aquello que le es específico.

En relación a los conocimientos de orden gramatical, el documento provincial –en consonancia con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2006), se refiere a ellos como “*uno más de los contenidos que los alumnos aprenden*”, y los circunscribe al eje general que organiza la currícula, esto es, a las producciones verbales concretas. Tal como se habían contemplado desde la Ley Federal de Educación, los contenidos gramaticales se reducen al orden de una reflexión que opera desde los textos en función de inferir o inducir aquello que los produce, como si fuera posible

conocer principios a través de particularidades. No es que los textos no sean necesarios para conocer el funcionamiento de la lengua, sino que también es posible delinear otros accesos a los textos a partir de las reglas del sistema, pues esta contiene información que orienta en el sentido del mundo.

Cabe destacar el lugar que desde el área se le asigna a las variedades lingüísticas como objeto de reconocimiento y valoración, hecho que permite pensar a la gramática no solo en tanto norma prescriptiva sino como espacio desde el cual es posible advertir la diferencia. De este modo, se inauguran las posibilidades de articular las diferentes corrientes lingüísticas delimitando sus objetos a la vez que señalando sus puntos de contacto.

Siguiendo el modelo propuesto en los NAP, las Orientaciones Curriculares del área de Lengua en Santa Fe se organizan en torno a 4 ejes, uno de ellos destinado a la reflexión sobre la lengua y los textos. En la especificación de los contenidos correspondientes al primer año de la secundaria, los contenidos de gramática oracional no se detallan, así como tampoco se especifican o determinan las corrientes teóricas desde las cuales abordar tales contenidos². El último de los cuatro ejes destinado a la reflexión gramatical señala que tal actividad “se encuentra presente en todos los contenidos o ejes anteriores”. De este modo queda a criterio de los docentes determinar qué contenidos, en qué orden y bajo qué modalidad éstos se impartirán. Es notable que, mientras los dominios de la sociolingüística y de la lingüística textual se detallan e integran al resto de los contenidos, no ocurre lo mismo con los contenidos de gramática oracional, hecho que destaca el carácter subsidiario y marginal que adquieren en el marco curricular.

Análisis de los libros de texto

Como ya he señalado más arriba, se han analizado cinco manuales de editoriales diversas correspondientes a primero y segundo de la escuela secundaria. Tal análisis tiene en cuenta la selección operada por los libros en relación a los documentos curriculares y a las corrientes teóricas vigentes, fundamentalmente aquellas que se enmarcan dentro del generativismo.

En cuanto a la diagramación, es ya característica de este tipo de bibliografía la primacía del color y la imagen por sobre el desarrollo teórico, hecho que parecería obedecer a restricciones editoriales- y de mercado- antes que a principios

² No ocurre lo mismo en relación a la gramática textual, pues se sugiere el Interaccionismo Sociodiscursivo como corriente desde la cual abordar el análisis de las producciones verbales.

pedagógicos. Esto lleva a que el discurso disciplinar se someta a una manipulación que lo despoja de su especificidad discursiva así como de los formatos textuales que acuñan, al presentarlos en forma fragmentada en distintos tipos textuales y bajo formas discursivas erráticas: el cuerpo del texto y distintos diagramas paratextuales –los cuales presentan información clave– se intercalan en los márgenes o entre el cuerpo textual mismo. Este hecho desorienta al alumno puesto que lo despoja de los rasgos que caracterizan a los soportes del discurso disciplinar y al discurso mismo.

La selección de contenidos presentes en los manuales se condice con aquellos explicitados en los NAP. De las cinco ediciones analizadas, cuatro destinan una sección específica al desarrollo de los contenidos orientados a la reflexión sobre la lengua. Allí los dominios de la lingüística textual alternan con los de la gramática oracional sin discriminación alguna. Si bien, tal como lo señalan las Orientaciones Curriculares Provinciales, el área no persigue “*la formación de lingüistas*”, la división del currículum en disciplinas debiera suponer el acceso a éstas, de allí que la exposición de las distintas ramas de un mismo campo de conocimiento que permita la posterior distinción y aplicación permitiría reconocer la polifonía como característica intrínseca del discurso científico.

Los límites de Análisis del Discurso, de la Lingüística Textual y de la Gramática Oracional parecen desdibujarse en un bloque que carece de la polifonía característica del discurso científico y de un desarrollo teórico sólido que delimite y diferencie las categorías que les son propias a cada disciplina. En efecto, el desarrollo fragmentario del texto expuesto en el manual, sumado a una supuesta pretensión de objetividad que se manifiesta en la utilización de formas impersonales, y a la ausencia de polifonía generan un *borramiento* del sujeto del discurso, creando un efecto en el lector que condiciona su concepción de la ciencia al vincularla con la manifestación de una verdad. De este modo el primer acceso de un alumno al discurso disciplinar se ve afectado al obliterar su condición misma de posibilidad: la de constituirse como discurso. Además, si desde la asignatura el acento está puesto en la comprensión y producción de géneros discursivos diversos, habrá entonces que delimitar el alcance de cada género atendiendo al hecho de que forma y sustancia constituyen un todo indivisible y por lo tanto la alfabetización funcional requiere de la adquisición no solo de conceptos sino de formas textuales y lingüísticas específicas mediante los cuales tales conceptos se construyen.

La designación de un bloque específico destinado a la reflexión sobre el lenguaje – que en los libros recibe el nombre de gramática y normativa, o simplemente

Lengua- da cuenta del carácter transversal de este saber, a los cuales el profesor puede apelar cada vez que lo crea necesario. En algunos casos, los bloques principales proponen ejercicios con base gramatical, como manera de integrar contenidos. No obstante, el desarrollo teórico vinculado a la gramática no considera las posibilidades de su funcionamiento en discursos específicos.

En cuanto al desarrollo de los contenidos, la información gramatical se expone desde el nivel morfológico hasta llegar a la sintaxis. El léxico aparece vinculado a la morfología en consonancia con la exposición de los contenidos en los NAP, que distingue entre palabras variables e invariables, aunque también hay lugar para la exposición y ejercitación destinada a los procedimientos de formación de palabras. De modo que el desarrollo de la morfología se reduce a la exposición de un criterio que permite diferenciar categorías gramaticales pero que deja de lado las relaciones que se establecen con otros niveles, fundamentalmente con el sintáctico.

Ya en el nivel léxico, en todos los libros hay una tendencia a caracterizar el sustantivo no sólo desde criterios semánticos y morfológicos sino también funcionales. En este sentido, se presenta la categoría nominal como núcleo de *construcciones sustantivas*- tal es la denominación que se le asigna en los NAP-. La concepción de núcleo se identifica con "*la palabra principal de la construcción*", cuyo referente se "*completa*" o "*específica*" con el resto de los elementos que lo acompañan". Esta perspectiva deja de lado la estructura jerárquica que subyace a la concepción generativista de la sintaxis, en la medida en que no distingue entre elementos seleccionados por el núcleo -complementos- y elementos accesorios-modificadores-.

Por otro lado, la relación léxico-sintaxis también queda desdibujada dado que no se atiende al significado del núcleo léxico como elemento central a partir del cual la sintaxis se proyecta. Las nociones semánticas de predicación y estructura argumental no han sido contempladas en el currículum oficial, en consecuencia, tampoco en los libros. Los ejercicios se organizan a partir de estructuras descontextualizadas, que no se detienen en el análisis semántico de cada uno de los ítems léxicos.

La denominación "*construcción sustantiva*" utilizada para referirse a las proyecciones del sustantivo (aunque en los libros se definen como "grupos de palabras relacionadas unas con otras para conformar una unidad significativa") es una constante en todos los casos analizados, hecho que indudablemente responde a los contenidos detallados por los NAP, en los que también se menciona la construcción verbal. En este documento no se hace mención a las proyecciones de

otras categorías léxicas, pero esto no impide que en los libros se desarrolle la construcción adjetiva. Las construcciones adverbiales y preposicionales se omiten en cinco de los cinco casos analizados. Sin embargo, el ingreso de estas nociones sintácticas— la construcción verbal, adjetiva y sustantiva— al currículum supone cierto corrimiento respecto de tradiciones anteriores, en las cuales simplemente se diferenciaban el sujeto y el predicado, sin tener en cuenta una previa identificación de los constituyentes que realizan esas funciones. Lo mismo puede decirse del reconocimiento de constituyentes y las pruebas a las que estos se someten, contenidos que también se proponen en los núcleos de aprendizaje prioritarios y que se desarrollan en las ediciones analizadas. Tal desarrollo simplifica considerablemente las posibilidades que se desprenden de un análisis genuino de los constituyentes de la oración, no solo en lo que respecta a su estructura interna—lo que permite acceder a la relación entre distintos niveles de análisis, a la vez que reconocer una estructura jerárquica— sino, además, por el potencial funcional de cada uno de ellos.

El concepto de concordancia aparece vinculado a la caracterización del léxico desde un criterio morfológico que distingue palabras variables e invariables. Si bien en todos los casos se lo menciona, no siempre se lo desarrolla, y cuando esto ocurre se alude a una *“coincidencia obligatoria de género y número”* entre el sustantivo, el adjetivo, los determinantes y los cuantificadores. La concordancia verbo- sujeto solo se menciona, ya dentro del cuerpo del texto, ya en el paratexto; pero nunca como un concepto central que refiera a una marca de función a partir de la cual se establecen y explican relaciones estructurales. Además, tal como se lo expone, el concepto no da cuenta de aquellos casos en los que al verbo le preceden y suceden construcciones sustantivas cuyos núcleos se hallan en relación de concordancia con él, y que por ello— y en virtud del orden relativamente libre del español— podrían dar lugar a confusiones a la hora de asignar funciones sintácticas. Esto es así porque no se especifica que la coincidencia de rasgos se establece *“desde determinadas posiciones en la estructura sintáctica”* (Bosque y Rexach, 2009, p. 169), noción que permite resolver ambigüedades al determinar cuáles son las posiciones sintácticas canónicas,—cuestión que por lo demás podría habilitar el estudio de las estructuras hendidas—.

En relación a la oración, pocas ediciones ofrecen un concepto que la caracterice como una unidad gramatical separada del enunciado, entendido éste como dominio discursivo. Cuando se define la oración simple, se lo hace en términos de *“combinación de palabras”*, *“construcciones o palabras que no dependen de otra construcción”*; de acuerdo a criterios formales, como aquellas que poseen un sujeto

y predicado –diferenciándolas de ese modo de las oraciones unimembres-, por estar “*formada por palabras que se organizan en constituyentes*”, o por “*tener independencia sintáctica*”; según criterios semánticos se caracterizan “*por tener sentido completo*”. En ningún caso se hace referencia a ella de acuerdo a criterios formales según los cuales la oración se concibe como una construcción endocéntrica, cuyo núcleo, el constituyente flexión, vincula el sujeto y el predicado al establecer los rasgos de concordancia (Di Tullio, 2010, p.93).

Tampoco se menciona la predicación como un concepto semántico a partir del cual se pueden establecer relaciones léxico-sintácticas entre los constituyentes oracionales. Hay que señalar que esta noción podría quizá funcionar como punto de partida en una ruptura con los modelos tradicionales que distinguen sujeto y predicado sin tener en cuenta las relaciones de significación que subyacen al vínculo entre esas categorías. Me refiero al hecho de que, al introducir una noción semántica como la de la predicación – y consecuentemente también la idea de estructura argumental- se abre a los alumnos la posibilidad de reflexionar en torno al potencial léxico, es decir a la construcción de significados en función de las combinaciones posibles habilitadas por un predicado (un ejercicio de orden gramatical que puede aplicarse a la asignación de significado en la lectura de textos literarios y no literarios) y a las funciones sintácticas asignadas a los argumentos saturados en la sintaxis.

Sobre la noción de predicado, se distinguen los verbales de los no verbales, limitando los primeros a la presencia de un verbo conjugado que funciona como núcleo, y a los segundos por la ausencia de este verbo. En este último caso, se hace referencia a la posibilidad de que la función predicativa sea realizada por sustantivos, adjetivos, adverbios o construcciones equivalentes. Se ejemplifica con estructuras de verbo copulativo elidido, pero en ningún caso se hace referencia ni se explica la posibilidad de la elipsis gramatical.

La transitividad tampoco es desarrollada. Sólo se habla de verbos transitivos e intransitivos en tanto aquellos que admiten o no la realización de un objeto directo en la sintaxis.

Los objetos –directos e indirectos- son caracterizados como modificadores que “completan el sentido” de los verbos transitivos. Su desarrollo se reduce a la exposición de criterios de verificación: la posibilidad de ser sustituidos por pronombres o de funcionar como sujetos en las construcciones activas (en el caso del OD). Un desarrollo reducido como este no permite explicar numerosos casos en

que estas generalizaciones no se aplican y por lo cual convendría hablar de objetos marginales (Di Tullio, 2010).

También se define a los predicativos subjetivos como modificadores del verbo y del sustantivo núcleo del sujeto que, al igual que el objeto directo, "*completan el sentido*", en este caso de los verbos copulativos; de este modo se explicita una noción errada de esta clase de verbos ya que en realidad no aportan sentido – siendo el predicativo el encargado de ello- sino sólo los rasgos morfológicos. Se distinguen los obligatorios de los no obligatorios, caracterizados estos últimos por acompañar verbos no copulativos y por poseer un carácter facultativo que no impide que la oración pierda sentido. Esto no tiene en cuenta la predicación secundaria propia de estos constituyentes, la cual, en realidad, se asocia a la significación de la oración puesto que le otorga un determinado matiz.

El desarrollo de los predicativos objetivos es similar a los subjetivos. Una propuesta interesante se centra en el reconocimiento de ambigüedades que se generan a partir del funcionamiento de los adjetivos que acompañan al objeto. De este modo, los alumnos se ven apelados a realizar una lectura atenta al sentido a la vez que identificar constituyentes y analizar las diferencias semánticas que se dan en uno y otro caso.

El resto de las funciones sintácticas del predicado descritas en los libros se reducen al complemento agente y a los circunstanciales. En el primer caso, se lo define como la construcción que indica quién o qué realiza la acción en el marco de la construcción pasiva, pero este último concepto no es desarrollado. En el caso de los circunstanciales –nótese la denominación tradicional-, éstos son definidos como modificadores que aportan información sobre las circunstancias en que se realiza la acción. No se da cuenta de su carácter facultativo, hecho que los diferencia del resto de las funciones del predicado, ni tampoco se menciona que, pese a tal carácter, están sometidos a las restricciones semánticas y aspectuales que impone el evento a la vez que también lo condicionan. Se los clasifica de acuerdo a criterios semánticos como se lo hace tradicionalmente³.

Consideraciones finales

Del análisis de los documentos curriculares oficiales puede concluirse que el lugar asignado a la sintaxis reviste aún un carácter subsidiario y marginal respecto del resto de los contenidos, más allá del hecho de que se acepte que su estudio

³ Se diferencian así los circunstanciales de tiempo, lugar, modo, cantidad, compañía, instrumento, fin, tema, afirmación, negación y duda.

contribuye y favorece la competencia lingüística de los hablantes. Por otro lado, las propuestas contenidistas no superan las que dominaron los enfoques preexistentes, al no plantear una educación gramatical basada en el significado, acorde con las teorías lingüísticas vigentes. De este modo se incentiva en la comunidad educativa una concepción que identifica los contenidos de orden gramatical con un conocimiento inocuo para desarrollar las habilidades centrales del área.

En consonancia con lo anterior, el desarrollo de los contenidos gramaticales en los libros de textos no sólo manifiesta la persistencia de concepciones tradicionales respecto de la sintaxis y del resto de los contenidos gramaticales, sino que además, la exposición superficial y meramente descriptiva de los conceptos deja entrever una concepción simplista del lenguaje que no atiende a su complejidad y que oblitera la posibilidad de pensar el lenguaje en su potencialidad creativa, y de procurar así herramientas que permitan analizar las diversas estructuras posibles que cada ítem léxico puede desplegar así como también poner esos conocimientos al servicio de la lectura y la escritura. Estudiar la sintaxis, primero como objeto de estudio complejo, y segundo, contextualizarla en el marco de las prácticas mencionadas, en un movimiento de reciprocidad entre el dominio lingüístico y discursivo- permitiría resignificar la gramática como disciplina que favorece el pensamiento abstracto, desarrolla la competencia metalingüística de los hablantes y los habilita a resolver en forma autónoma los problemas retóricos que surgen en las diversas situaciones comunicativas a las que se enfrentan.

Corpus analizado

Lengua y Literatura. Prácticas del Lenguaje I y II. Buenos Aires, Kapeluz. 2010.

Lengua y Literatura. Prácticas del Lenguaje I y II. Buenos Aires, Santillana. 2010.

Lengua y Literatura 8 y 9. Buenos Aires, Estrada. 2010.

Lengua en Red 8 y 9. Buenos Aires, AZ Editora. 2010, Tercera edición.

Lengua. Prácticas del lenguaje. II. Buenos Aires. 2011.

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciclo Básico de Educación Secundario. Consejo Federal de Educación (2011) Recuperado del Portal del Ministerio de Educación de la Nación: <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/files/2009/12/nap3lengua.pdf>

Orientaciones curriculares Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe. Versión Febrero 2012. Recuperado del Portal de Educación de la Provincia de Santa Fe:

<http://www.formacioncontinua.me.gov.ar/revisioncurricular/cuartaetapa/descargas/DocumentoOrientacionesCurricularesSecundaria%20febrero.pdf>

Ley Nacional de Educación Nº 26.206. Resolución Nº 84/09. Consejo Federal del Educación. Recuperado del Sitio Web del Ministerio de Educación de La Nación: www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/84-09.pdf

Bibliografía

- BOSQUE, I. y GUTIERREZ-REXACH, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- DEMONTE, V. La gramática ubicua. O cómo se miran los textos a través de la gramática. En M. Sedano, A. Bolívar y M. Shiro (Comps.) *Haciendo Lingüística: homenaje a Paola Bentivoglio* (pp: 175-188). Caracas: Universidad Central de Venezuela
- DI TULLIO, Á. (2010). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter.
- _____. (2010). Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria. En: *La Formación Docente en la Alfabetización Inicial 2009 -2010*. Instituto Nacional de formación Docente. Ministerio de Educación. Argentina.
- ESCOLANO BENITO, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional del docente. En *Tendencias Pedagógicas (14)* 169-180. Departamento de didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=22760>
- OTAÑI, L. y GASPAS, M. P. (2001). Sobre la gramática. En Alvarado M. (Comp.) *entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO/Manantial.
- RODRIGUEZ RAMALLE, T. M. (2005). *Manual de sintaxis del español*. Madrid: Castalia.

Ana Laura Prado

Profesora en Letras, U.N.R., Facultad de Humanidades y Artes, Matrícula Universitaria Nro. 023068611300. Profesora de Lengua y Literatura. E.S.O. Nº 251, E.E.T. Nº 365 J.T.P de la Cátedra Inglés Jurídico I de la Carrera de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (Sede Venado Tuerto) de la UCEL. Prof. Adscripta de la Cátedra Psico y sociolingüística de la Carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y Artes. UNR.
Auxiliar de 1ra. Lengua Española I. Escuela de Letras. Facultad de Humanidades y Artes. UNR. Resolución Nro. 322/2013

[Subir](#)