

EL MICROSCOPIO GRAMATICAL:
UN MODELO DE GRAMÁTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA

Andrea C. Menegotto

RESUMEN. El *microscopio gramatical del español* es un modelo simplificado de la competencia gramatical del alumno de español como lengua extranjera. El modelo explicita los supuestos teóricos respecto de las relaciones entre los significados y las propiedades formales de palabras y textos. Considera a las palabras como conjuntos de rasgos, y a las construcciones gramaticales, palabras estructuralmente organizadas; los textos son construcciones gramaticales con significado del emisor y del receptor y las construcciones gramaticales son: grupo sintáctico, oración, párrafo y diálogo. Hay un número limitado de rasgos y de clases cerradas de palabras del español y tres propiedades gramaticales —concordancia, referencia y selección— que se ejemplifican con el género. El modelo delimita así el alcance de las restricciones absolutas que impone la gramática del español: todo lo que viole la concordancia de persona, número y género es agramatical. El resto de los fenómenos gramaticales queda fuera de las restricciones absolutas de la concordancia, y entra en el terreno de la opcionalidad expresiva del emisor. Se presentan ejemplos de actividades para clase y se concluye que si bien la forma tiene un papel central como en cualquier modelo gramatical, el foco gramatical en la clase de español debe estar en la referencia: la relación entre la forma y las posibles interpretaciones de esa forma.

Palabras clave: competencia gramatical, enseñanza de español como lengua segunda y extranjera, ELE, ELSE, modelo de gramática del español, concordancia, género, referencia.

ABSTRACT. The *Spanish grammar microscope* is a simple model of the Spanish foreign language student grammatical competence. The model makes the assumed theoretical relationships between meanings and formal properties of words and texts explicit. Words are considered clusters of features; grammar constructions are regarded as words within a structure; texts are grammar constructions with communicator's and addressee's meanings; and grammar constructions are syntactic groups, sentences, paragraphs, and dialogues. There is a limited number of features for words, and three grammatical properties: agreement, reference and selection, which are exemplified through genre. The model limits the scope of absolute yes-no restrictions imposed by Spanish grammar: any violation of number, person, and gender agreement is agrammatical. Every other grammar phenomena is set outside the absolute restrictions of agreement and lies within the communicator's expressive optionality. Examples of grammar activities for classroom are shown, and conclusions shows that, even if form is central in defining grammatical competence, reference should be given a central place: the main grammar focus in SFL classroom lies on the relationships between linguistic forms, and the possible interpretations of each form.



Signo y Señal, número 22, diciembre de 2012, pp. 35-62

Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>

ISSN 2314-2189

Keywords: grammatical competence, Spanish L2, Spanish foreign language, model of Spanish grammar, agreement, gender, reference.

RESUMO. O *microscópio gramatical do espanhol* é um modelo simplificado da competência gramatical do aluno de espanhol como língua estrangeira. O modelo explicita os sopostos teóricos a respeito das relações entre os significados e as propriedades formais de palavras e textos. Considera as palavras como conjuntos de rasgos, e as construções gramaticais, palavras estruturalmente organizadas; os textos são construções gramaticais com significado do emisor e do receptor; e as construções gramaticais são grupo sintático, oração, parágrafo e diálogo. Há um número limitado de rasgos e de clases fechadas de palavras do espanhol e três propriedades gramaticais —concordância, referência e seleção— que se exemplificam com o gênero. Assim, o modelo delimita o alcance das restrições absolutas que impõe a gramática do espanhol: tudo o que transgrida a concordância de pessoa, número e gênero é agramatical. O resto dos fenômenos gramaticais ficam fora das restrições absolutas da concordancia e entra no domínio da opção expresiva do emisor. Apresentam-se exemplos de atividades para a aula e conclui-se que, embora a forma tenha um papel central como em qualquer modelo gramatical, o foco na aula de espanhol deve estar na referência: a relação entre a forma e as possíveis interpretações dessa forma.

Palavras-chave: competência gramatical, espanhol como língua estrangeira, ELE, ELSE, modelo da gramática de espanhol, concordância, referência, gênero.

1. ANTECEDENTES

1.1. MODELOS TEÓRICOS Y DE APLICACIÓN. Un modelo teórico para la investigación es un conjunto de hipótesis organizadas de una manera sistemática que pretende explicar algún aspecto de su objeto de estudio, una respuesta posible a una pregunta, una solución a un cierto problema. Es una representación del objeto de estudio que, si es buena, permite predecir o estimar cómo se comportará el objeto de estudio en otras condiciones (Epstein 2006).

Cuando un modelo se hace explícito y se desarrollan los supuestos sobre los que se basa, puede ponerse a prueba analizando detalladamente las consecuencias de cada supuesto (Page 2011). Así, los modelos nos permiten establecer vínculos consistentes y claros entre los hechos y las ideas que tenemos sobre esos mismos hechos y nos proveen marcos formales que permiten darle sentido al mundo.

Aunque obviamente, todas las representaciones son simplificaciones pues cada modelo se focaliza en una parte de un fenómeno que siempre es mucho mayor y mucho más complejo de lo que el modelo muestra (Lave y March 1993, Epstein 2006), un buen modelo es extremadamente útil para el desarrollo de actividades concretas. Desde construir un puen-

te hasta enseñar una lengua, todos actuamos sobre la base de una representación explícita o implícita —i.e. un modelo— acerca de cómo funciona el mundo y por qué las cosas son como son.

1.2. MODELOS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS. Todas las líneas teóricas de la lingüística de la última mitad del siglo XX aportaron algún ingrediente relevante a la hora de definir los modelos que se utilizan en la actualidad para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Observando brevemente los desarrollos teóricos desde la vereda de los profesores de idiomas a partir de la segunda mitad del siglo XX, vemos en primer lugar la generalización de los enfoques conductistas a partir de Skinner, y los modelos de enseñanza asociados, particularmente el método audiolingual. La enseñanza se focalizó en las estructuras gramaticales (*patterns*) y el entrenamiento mecánico de estímulo-respuesta quedó en el centro de la escena: el *drill* —ejercicio mecánico basado en la repetición de la misma estructura ante un cierto estímulo controlado— garantizaba la automatización de la respuesta y la formación del hábito “tala-drando” la conducta del alumno hasta obtener el comportamiento verbal deseado (Rivers 1968, Skinner 1957).

Posteriormente, a partir de los conceptos fundacionales de competencia (Chomsky 1965) y competencia comunicativa (Hymes 1968), todos los modelos de enseñanza asumieron como objetivo lograr la *competencia comunicativa* de los alumnos. Los modelos nociofuncionales que se desprendieron del trabajo encomendado por el Consejo de Europa en los años setenta se centraron en la inclusión de los aspectos pragmáticos: el acto de habla, o más específicamente, el acto ilocucionario (Searle 1969) fue rebautizado como función, y los actos locucionarios se convirtieron en los exponentes asociados a cada función (Wilkins 1976). Del otro lado del océano, Krashen y Terrel (1988) incluyeron en el modelo comunicativo la diferenciación entre adquisición y aprendizaje —derivadas de la lingüística generativa— y transformaron el estímulo en el *input* lingüístico necesario para garantizar la adquisición.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCRE 1997), que se ha convertido en el modelo de aplicación oficial en Europa¹ para la producción de material di-

1 Queda fuera de este comentario, por razones de espacio, el modelo desarrollado en Estados Unidos, conocido como “las cinco C” (comunicación, culturas, conexiones, comparacio-

dáctico de lengua extranjera, representa el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación desde la base de una teoría de la acción que incluye los desarrollos de los enfoques textuales y discursivos.

Como modelo de aplicación práctica, el MCRE formula diversas competencias generales (entre ellas el conocimiento del mundo, la capacidad de aprender y la competencia existencial). Asume que las competencias comunicativas específicas incluyen la competencia lingüística, la competencia pragmática y la competencia sociolingüística, pero sostiene que parece imposible construir un modelo universal de descripción gramatical para todas las lenguas.

El MCRE es un modelo que organiza la enseñanza en términos de objetivos de acción (qué cosas debe *aprender a hacer un alumno*) y en términos de algunos contenidos de la competencia sociolingüística: los géneros y las estrategias discursivas que debe aprender, y las funciones pragmáticas que debe dominar. Sin embargo, aunque postula la discriminación de la competencia lingüística en léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica, no ofrece categorías léxicas y gramaticales precisas que permitan organizar los contenidos lingüísticos concretos de un curso de lengua. Surge así su principal falencia como modelo de enseñanza de la lengua: representa apropiadamente qué se pretende que los alumnos aprendan a hacer, pero no qué contenidos lingüísticos concretos enseñar para lograrlo. El alumno tiene que aprender a exponer, a narrar, a describir, a comentar, a explicar, a indicar, a persuadir, pero no hay ni un sólo contenido de forma lingüística que oriente al docente para llegar a esas metas. Varios modelos gramaticales del español como lengua extranjera españoles y argentinos intentaron cubrir ese vacío conceptual y describir los contenidos lingüísticos que deben incluirse para alcanzar la competencia deseada (Matte Bon 1992, Alonso Raya et al. 2008, Lieberman 2007, Nieto y De Majo 2000, Instituto Cervantes 2006).

Si bien puede parecer conceptualmente imposible definir un modelo teórico universal de la competencia lingüística apto para todas las lenguas, los docentes necesitan un modelo claramente definido de la competencia lingüística que pretenden desarrollar en sus alumnos: necesitan una buena representación de la lengua que van a enseñar.

nes y comunidades), de escasa influencia en el contexto de enseñanza de español en la Argentina, pero fundamental para comprender los lineamientos metodológicos de los textos producidos en Estados Unidos.

En este trabajo, pretendemos desarrollar un modelo simplificado de la competencia gramatical en español apto para la enseñanza de la lengua a alumnos extranjeros.

2. EL MICROSCOPIO GRAMATICAL: BASES TEÓRICAS. El microscopio gramatical del español para ELSE (Menegotto et al. 2012) es un modelo que representa las propiedades que tienen las palabras del español y de qué manera pueden combinarse para formar textos. El microscopio hace explícitos los supuestos teóricos respecto de las relaciones entre los significados y las propiedades formales de las palabras y de los textos.

2.1. PRESUPUESTOS TEÓRICOS DEL MODELO. El modelo se basa en los presupuestos teóricos que se presentan en los siguientes apartados.

2.1.1. LENGUA Y COGNICIÓN. El lenguaje es un fenómeno de la *inteligencia humana*. La lengua, sea materna o extranjera, se construye en el cerebro de cada ser humano.

2.1.2. LA CAPACIDAD DE APRENDER AL MENOS UNA LENGUA ES INNATA. La mente del hombre viene “de fábrica” programada con la capacidad de adquirir cualquier lengua humana pero no, por ejemplo, el idioma o sistema de comunicación de los perros o de los pájaros. Esa capacidad impone una cierta estructura universal: todas las lenguas tienen una estructura jerárquica fundada en la relación núcleo-modificador y permiten las estructuras apositivas y la recursividad.

2.1.3. LA LENGUA ES UN FENÓMENO FÍSICO. La lengua está enraizada en la materialidad biológica de todo ser humano, porque la mente es parte del cuerpo. La lengua está distribuida entre el cerebro y el sistema nervioso de cada ser humano.

2.1.4. LA LENGUA ES UN FENÓMENO SOCIAL. Para que la lengua exista se requiere de la interacción entre seres humanos. Sin interacción social el individuo no puede adquirir la lengua. A su vez, la lengua es el recurso estratégico más valioso del ser humano para su interacción social.

2.1.5. LA LENGUA ES UN FACTOR DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD INDIVIDUAL Y GRUPAL. La interacción lingüística se da dentro de una comunidad concreta. La lengua le permite al individuo identificarse como miembro de esa comunidad, y contribuye a construir la identidad personal y social del individuo.

2.1.6. LA COMUNICACIÓN HUMANA ES INTERCAMBIO Y CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS PARA FORMAR VÍNCULOS SOCIALES. Cuando las personas nos comunicamos utilizando una lengua natural —oralmente o por escrito— intentamos transmitirle a alguien algo que está en nuestra mente o tratamos de entender qué es lo que estaba en la mente del otro. De esa manera se inician, se mantienen, se transforman o se finalizan vínculos interpersonales.

2.1.7. LOS SIGNIFICADOS SON REPRESENTACIONES MENTALES. Son ideas o emociones que se originan en la mente de una persona que quiere transmitírsela a otra persona. El emisor intenta transmitir a uno o varios receptores una cierta idea a la que llamamos significado del emisor. Emisores y receptores tienen cierto conocimiento del mundo: saben o creen saber algunas cosas, entre las que se encuentra lo que saben o ignoran uno del otro. El emisor se comunica lingüísticamente intercambiando y construyendo sus significados en forma de textos orales o escritos, y el cerebro de cada receptor convierte esos textos en una representación mental de lo que comprendieron, es decir, les asignan un *significado del receptor*.

2.1.8. LOS EMISORES USAN LA LENGUA PARA REFERIRSE A ALGO Y CONSTRUIR REPRESENTACIONES MENTALES DEL MUNDO. Cuando un emisor se comunica con uno o varios receptores, puede referirse a cosas, personas, lugares, ideas, sueños, emociones, sentimientos, acciones, eventos, tiempos, espacios o cualquier otra cosa posible, real o imaginada, a las que llamamos los *referentes*. Los referentes tienen el límite del mundo y de la imaginación humana: el emisor puede referirse a su computadora o a un unicornio azul, al hoy, a este momento, o a un mundo paralelo.

2.1.9. LOS EMISORES TIENEN INTENCIONES QUE LOS RECEPTORES CALCULAN AUTOMÁTICAMENTE. Cuando un emisor se comunica lingüísticamente con uno o varios receptores, hace manifiesta alguna fuerza ilocucionaria, a la que continuaremos llamando *función*: saluda, agradece, informa, halaga, repro-

cha, se queja, felicita, pide, etc. Sin embargo, dependiendo de la intención del emisor o de la que el receptor le asigne al emisor, cualquier texto puede tener un significado discursivo exactamente opuesto a su significado referencial, como en los textos irónicos o sarcásticos.

2.1.10. EL SIGNIFICADO DEL EMISOR Y EL SIGNIFICADO DE LOS RECEPTORES PUEDEN DIFERIR.² El emisor puede tener bastante control sobre el texto que produce, pero tiene muy poco control sobre lo que los receptores comprenden, entre otras razones porque los receptores pueden tener un conocimiento del mundo muy diferente o atribuirle intenciones que el emisor no tiene³. Por ejemplo, el receptor puede interpretar erróneamente como irónico un texto que para el emisor fue simplemente la expresión de su opinión, o a la inversa.

2.1.11. LOS MIEMBROS DE UNA COMUNIDAD COMPARTEN SIGNIFICADOS COMUNES. Cuando los miembros de un grupo humano tienen un conocimiento del mundo bastante similar, y les asignan el mismo significado a los mismos textos, decimos que comparten el *significado social*.

Los significados sociales son significados compartidos que se van construyendo a diario en las interacciones de una comunidad y cambian más o menos rápidamente de una generación a otra. Los miembros de distintos grupos sociales dentro de una comunidad comparten significados sociales que distinguen un grupo de otro. Si la comunicación se lograra perfectamente, lo que el emisor quiere decir coincidiría totalmente con

2 La gramática teórica, como cualquier otra ciencia, busca encontrar leyes generales, y para hacerlo analiza los textos bajo el supuesto de las condiciones de comunicación idealizadas, como si los interlocutores se entendieran perfecta y plenamente. Por su parte, la gramática normativa describe las formas lingüísticas prestando atención a las diferencias entre los distintos emisores, para neutralizarlas y proponer una norma que todos compartan y hacer así que los significados del emisor, del receptor y social sean iguales. Es decir que tanto la gramática teórica como la normativa consideran la comunicación de manera idealizada. En la abstracción de la gramática teórica, los significados de los emisores coinciden perfectamente con el significado de los receptores y con los significados sociales. La exigencia de la gramática normativa es que los significados de los emisores deberían coincidir perfectamente con el significado de los receptores y con los significados sociales. Sin embargo, en la comunicación real, los significados y las formas lingüísticas difieren de un grupo social a otro, y pueden diferir de persona a persona en un mismo grupo social. El microscopio gramatical incorpora naturalmente esas diferencias al distinguir el significado del emisor y el del receptor y permitir que difieran.

3 Es importante en este punto no confundir modelo teórico con modelo normativo de lengua a imitar. El microscopio gramatical no es un modelo normativo ni regulativo, en el sentido de Searle (1976), sino un modelo de reglas constitutivas y, como tal, muestra que el significado del emisor y el significado de los receptores puede diferir.

lo que el receptor comprende y con los que múltiples receptores entenderían de ese texto. Es decir, el significado del emisor, el significado del receptor y el significado social coincidirían. Sin embargo, en la comunicación real eso no sucede totalmente y hay lugar para bastante incertidumbre: el emisor puede no tener muy claro lo que quiere decir, o no estar seguro de qué es lo que entendió el oyente. Además, como emisores y receptores pertenecen a grupos sociales diferentes (familias, escuelas, instituciones, barrios, provincias, países), cada uno sigue convenciones sociales explícitas e implícitas que pueden ser bastante parecidas o muy diferentes⁴.

2.1.12. LA NOCIÓN DE CORRECCIÓN ES SOCIAL, NO GRAMATICAL. Hablar y escribir bien es hablar de acuerdo con las normas explícitas e implícitas de una comunidad. No seguir la norma, como siempre que alguien desobedece un reglamento, implica algún tipo de riesgo de que no nos entiendan, de que entiendan algo diferente de lo que quisimos decir o de que nos juzguen negativamente⁵.

2.1.13. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA. Es la habilidad que tiene una persona para iniciar, mantener, modificar y finalizar vínculos con otras personas de su misma comunidad y de otras. La competencia comunicativa incluye a la competencia gramatical, además de otras competencias más generales.

2.1.14. LA COMPETENCIA GRAMATICAL. Es la estructura cognitiva que le permite a un individuo convertir sus representaciones mentales en palabras y combinarlas para producir textos.

2.1.15. LA COMPETENCIA GRAMATICAL NOS PROVEE DE UN NÚMERO FINITO DE SONIDOS Y DE RASGOS GRAMATICALES. Esto nos otorga una libertad expresiva muy gran-

4 El caso, tal vez, más interesante en ese sentido es el significado social que diferentes grupos hispanohablantes le dan al *vosotros*. Para algunos es una señal de cercanía, para otros una señal de distancia y formalidad, dependiendo del grupo social al que pertenezcan.

5 Eso es consecuencia de la interacción de dos fuerzas simultáneas de direcciones opuestas en cada individuo: por una parte las personas necesitamos socializar y agruparnos y por otra, necesitamos identificarnos como una persona particular y diferente de las demás. Para socializar y crear grupos la tendencia es neutralizar las diferencias. Para identificarnos como individuos particulares la tendencia es resaltar lo que nos hace especiales y diferentes. Por eso la comunicación perfecta no existe más que como construcción teórica.

de. El hablante es libre de aumentar siempre el número de palabras y de producir una cantidad ilimitada de textos que le permiten referirse a todo cuanto se le ocurra. La *libertad expresiva y referencial* es una consecuencia directa de las propiedades de la competencia gramatical.

2.1.16. LA LIBERTAD EXPRESIVA DEL HABLANTE ESTÁ LIMITADA POR EL SIGNIFICADO DE LOS RECEPTORES. El emisor puede decir lo que desee, combinando sus palabras y sonidos para crear textos totalmente novedosos, pero si los receptores no pueden atribuirle significado, no hay comunicación exitosa: esto puede decirse, pero nadie lo entiende.

2.1.17. LA COMPETENCIA GRAMATICAL TAMBIÉN IMPONE UN LÍMITE A LA LIBERTAD EXPRESIVA DEL HABLANTE. Nadie puede hablar ni escribir español sin la estructura básica ni la concordancia de género, número y persona que la competencia gramatical del español exige. Es imposible hablar en español sin género ni número.

El microscopio gramatical nos permitirá decir que **María estudio* está mal porque viola la propiedad gramatical constitutiva fundamental del español: viola la concordancia, y por lo tanto, no puede ser interpretada automáticamente por ningún receptor, ya que el receptor no puede asignarle ninguna representación semántica convergente. El emisor ¿quiso decir “María estudió”, “María estudia”, “el estudio de María” o alguna otra cosa?

El hablante tiene la opción de mover constituyentes de acuerdo con sus necesidades expresivas (*¿Dijo cuándo viene? ¿Cuándo dijo que viene? ¿Dijo que viene cuándo?*), pero hay ciertos movimientos totalmente imposibles, como poner un sustantivo antes de su determinante (**comida la está lista*). Ese tipo de restricciones formales fijan el límite gramatical a la opcionalidad expresiva del hablante. Podemos decir cualquier cosa que se nos ocurra, siempre que tenga una estructura que no viole la concordancia de género, número o persona.

2.1.18. LA COMPETENCIA GRAMATICAL RESTRINGE LAS SECUENCIAS DE PALABRAS POSIBLES A DOS ESTRUCTURAS BÁSICAS QUE PUEDEN UTILIZARSE RECURSIVAMENTE: UNA ESTRUCTURA NÚCLEO-MODIFICADOR Y UNA ESTRUCTURA APOSITIVA. Las estructuras básicas nos obligan a identificar cómo deben entenderse las relaciones en-

tre los constituyentes: cuál es el núcleo, cuáles los modificadores, cuáles los equivalentes.

Aquí la opcionalidad también encuentra su límite. Aunque en español el hablante puede cambiar bastante libremente el orden de los constituyentes de acuerdo con sus opciones expresivas, el cambio de orden en relación con la estructura básica es reinterpretado por el receptor: si el emisor no siguió el orden básico, el receptor tenderá a interpretar discursivamente ese cambio de orden (que el emisor quiso decir algo más, que le pasa algo, que no sabe hablar bien, etc.).

2.1.19. LAS PROPIEDADES GRAMATICALES SON UNIVERSALES. Todas las lenguas manifiestan en su formas lingüísticas las mismas propiedades, aunque en diferentes elementos y con diferente alcance. En todas las lenguas pueden identificarse palabras y rasgos gramaticales que se organizan estructuralmente en construcciones. En todas las lenguas la palabras tienen restricciones de selección. En todas las lenguas se observan rasgos que están sujetos a concordancia y las construcciones pueden tener diferentes interpretaciones según sus propiedades referenciales.

3. LOS ELEMENTOS BÁSICOS PARA LA DESCRIPCIÓN DE LA COMPETENCIA: PALABRAS, RASGOS, CONSTRUCCIONES Y TEXTOS

3.1. LOS RASGOS GRAMATICALES. Imaginemos cada palabra como una molécula formada por pequeños átomos diferentes. Llamamos a los átomos que componen las palabras *rasgos gramaticales*. Cuando aprendemos una palabra, aprendemos sus rasgos gramaticales: género, número, persona, tiempo, aspecto, modo, etc. Es importante no confundir el rasgo gramatical con la marca morfológica. Si bien es posible encontrar una relación muy fuerte entre algunas marcas morfológicas y algunos rasgos gramaticales (la -s como marca del plural, por ejemplo), no es lo mismo el rasgo que la marca, como se verá detalladamente en el apartado siguiente: la -s en posición final no es el plural, sino que, a veces, la -s en posición final señala la existencia de un rasgo de número plural, así como el humo puede ser señal de que hay fuego, pero el humo no es el fuego.

Los rasgos gramaticales cumplen dos funciones importantes: por un lado, llevan una parte de significado que comparten con otras palabras, *la referencia gramatical*; por otro lado, funcionan como un pegamento selec-

tivo entre las palabras. Los rasgos permiten unir las palabras y ordenarlas en la estructura: sólo las palabras que tienen ciertos rasgos comunes pueden establecer concordancia, mientras que las otras palabras pueden unirse si tienen rasgos diferentes.

3.2. RASGOS Y MARCAS MORFOLÓGICAS. Muchas palabras que tienen un rasgo gramatical en común comparten también una forma característica a la que llamamos *marca morfológica*. Hay marcas que son muy visibles, y pueden verse a simple vista. Otras marcas son más difíciles de detectar y requieren del uso conjunto del microscopio morfológico y del sintáctico.

Los rasgos de número (singular o plural), género (femenino y masculino) y persona (1ª, 2ª y 3ª) son los más poderosos del español precisamente porque tienen marcas que se ven fácilmente a simple vista, aparecen en muchas palabras y fuerzan la concordancia con determinantes y pronombres. Pero también existen otros rasgos como el tiempo, el modo, el aspecto, la distancia, que aparecen en muchas palabras con marcas morfológicas menos visibles.

Es fundamental entender que el modelo muestra que el *rasgo gramatical* no es la *marca morfológica*. La marca es la señal evidente de que el rasgo está, y es más fácil de reconocer, pero hay rasgos gramaticales que no pueden verse fácilmente porque no hay una marca clara. Cuando el rasgo no se ve a simple vista, es necesario recurrir al microscopio sintáctico y ver con qué elementos el emisor puede combinar esa palabra para reconocerlo.

Por ejemplo, hay marca morfológica de género en sustantivos como *niños, niñas, abuelo, abuela, hermano y hermana*: la marca *-a* para el rasgo de género femenino y la marca *-o* para el rasgo de género masculino, junto con la marca morfológica *-s* para el rasgo de número plural. También hay marca morfológica para el rasgo de persona plural en los verbos: *trabajamos, trabajan*.

A veces no hay ninguna marca visible, o las marcas visibles son engañosas y necesitamos cambiar al microscopio sintáctico para darnos cuenta de qué rasgos tiene la palabra. Por ejemplo, no hay marca morfológica de género en sustantivos como *hombre, mujer, detective, testigo y dentista*, pero el microscopio sintáctico nos muestra que *hombre* puede combinarse con *el* y no con *la*; por lo tanto tiene el rasgo masculino, *mujer* puede combinarse con *la* pero no con *el*, por lo tanto tiene el rasgo femenino, y *detective, testigo y dentista* pueden combinarse con *el* o con *la*, por lo

tanto, tienen un rasgo de género influenciado por el entorno sintáctico: van a fijar el rasgo de género que tenga el artículo. Por eso el emisor puede elegir si va a usarlo como masculino o como femenino.

Es decir que, en cuanto al género, en español, a veces el emisor tiene la opción de fijarlo, y a veces, no. Esto es algo largamente obsoleto en la enseñanza de español como lengua extranjera. A veces el hablante tiene que decidir con qué género va a utilizar una palabra: ¿el detective o la detective? ¿el testigo o la testigo? Y si elige mal, está transmitiendo un significado diferente... En otros casos, no tiene nada que decidir: es la persona y el individuo. Si dice **el persona*, simplemente está mal⁶.

El rasgo número es la expresión de la cantidad, y tiene dos valores, singular o plural. El emisor no puede evitar asignarle algún rasgo de número a los sustantivos y a los verbos. El número obliga a la concordancia, pero su referencia produce expresiones que pueden tener más de una interpretación (ver más abajo).

La persona es el rasgo gramatical que tiene como referencia gramatical precisa al emisor (1ª persona) y al receptor (2ª persona). Todo verbo o sustantivo que no refiera ni al emisor ni al receptor lleva por defecto el rasgo de 3ª persona.

Los otros rasgos del español que el modelo contempla (que no podremos desarrollar en este trabajo por razones de extensión) son el tiempo absoluto (pasado, el presente o futuro), el tiempo relativo (anterior, simultáneo o posterior), el aspecto (limitado y no limitado), el modo (asertivo, no asertivo, imperativo, interrogativo), la distancia (cerca, no cerca, lejos), el caso (nominativo, acusativo, dativo, terminal, reflexivo), la definitud (definido, no definido) y el movimiento (móvil o inmóvil)⁷.

3.3. LOS GRUPOS SINTÁCTICOS: LAS PALABRAS EN ESTRUCTURA. Las palabras se almacenan en el léxico mental de cada individuo, y para construir un texto,

6 Obviamente las lenguas cambian, y los hablantes sí tenemos la opción física de decir *la individuo* o *el persona*. De hecho, lo estoy escribiendo, y ustedes lo están leyendo. Pero precisamente porque esa forma se aleja de las reglas constitutivas del español, "les hace ruido". Se necesitan muchos individuos que cambien el género de *persona* para que *el persona* deje de molestarnos. Obsérvese, sin embargo, que podemos cambiar el género de *persona*, pero no podemos imaginarnos usar *persona* sin algún género que lo una al determinante. Esa concordancia es una regla absolutamente constitutiva del español. A los fines del modelo, tenemos que permitir delimitar claramente lo que está bien, de lo que está mal: *el persona* está mal porque viola la concordancia de género.

7 Movimiento (móvil o inmóvil) es una reinterpretación del rasgo animación, pero que permite incluir no sólo las personas sino también los objetos.

el emisor no tiene más remedio que presentar sus palabras de manera estructurada: en todas las lenguas del mundo las palabras se organizan en estructuras jerárquicas a las que llamamos indistintamente construcciones gramaticales, sintagmas o *grupos sintácticos*. Los grupos sintácticos son secuencias de palabras que tienen una *estructura jerárquica*. Por eso, el orden es importante para establecer significado: en una estructura jerárquica, la palabra de mayor jerarquía “ordena” a las otras. Es el núcleo. La estructura jerárquica básica de todas las lenguas del mundo tiene un núcleo léxico y un modificador⁸.

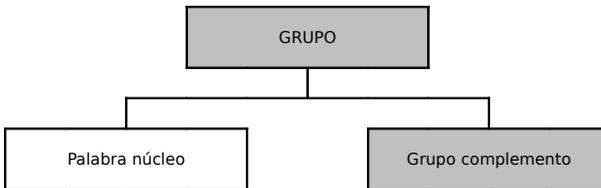


Figura 1: Grupo sintáctico y jerarquía sintáctica.

No puede entenderse la lengua española (ni ninguna otra lengua) sin una mínima atribución de jerarquía estructural. Algunas lenguas, como el español, toman el orden básico núcleo-modificador. Otras, toman el orden modificador-núcleo. A su vez, puede ser que la mayoría de las construcciones tengan el mismo orden, o que algunas tengan uno y otras, otro.

El reconocimiento de núcleos y modificadores es crucial. Habitualmente no es necesario enseñarlo, pues el alumno trae una lengua materna que también identifica núcleos y modificadores. Sin embargo, si su lengua materna y el español tienen diferente orden, el alumno tal vez no identifique apropiadamente el significado porque no identifica claramente cuál es el núcleo que organiza la estructura⁹.

3.4. LOS TEXTOS. Aunque es una pregunta posible y muy común, *¿qué quiere decir esta palabra?* es una pregunta tramposa. Las palabras no quieren decir nada, porque no son personas ni tienen intenciones. Las palabras no

8 Entiéndase que la estructura básica tiene un solo modificador, pero permite la recursividad y la inclusión de más de un modificador para un solo núcleo.

9 Uno de los principales problemas de comprensión de los alumnos orientales, por ejemplo, es precisamente la identificación de los núcleos léxicos de las construcciones en español, ya que tienden a buscar el núcleo en otra posición.

“quieren” ni “dicen”. Somos las personas las que queremos decir algo con palabras.

Para hacerlo, los emisores construimos textos: utilizamos las palabras de nuestro léxico mental y las organizamos en construcciones gramaticales. La idea a comunicar se convierte en un texto, oral o escrito. Es decir que todo texto es una construcción gramatical o una secuencia de construcciones gramaticales producido por, al menos, un emisor con alguna intención comunicativa. Al haber una intención comunicativa, naturalmente hay, al menos, un receptor al que se dirige el emisor (que puede ser el mismo emisor porque alguien puede hablar para sí mismo). El emisor y su intención comunicativa siempre están gramaticalmente presentes en los textos, aunque no haya marcas morfológicas evidentes, a través del rasgo persona: 1ª persona es el emisor, 2ª persona el receptor, todo lo que no sea ni emisor ni receptor es 3ª persona¹⁰.

Los textos, entonces, son construcciones gramaticales con significado del emisor y del receptor.

3.5. LAS CONSTRUCCIONES GRAMATICALES QUE FORMAN TEXTOS. El microscopio gramatical identifica *cuatro construcciones* gramaticales diferentes como constituyentes de los textos: los grupos sintácticos, las oraciones, los párrafos y los diálogos.

3.5.1. EL GRUPO SINTÁCTICO. Los *grupos sintácticos* son las construcciones gramaticales básicas que permiten formar los textos más breves. El emisor organiza el grupo alrededor de un núcleo sustantivo, verbal, preposicional, pronominal, adjetivo o adverbial¹¹.

Los grupos sintácticos pueden estar constituidos por una o varias palabras. Por medio de un grupo el emisor puede *referir*, es decir, relacionar

10 Téngase en cuenta que un texto puede ser recibido por otros receptores no contemplados originalmente por el emisor. Esos receptores no están incluidos gramaticalmente en el texto. Sólo el receptor original está siempre presente en el texto, aunque no haya marcas notables a simple vista. Un texto en 3ª persona, por ejemplo, sin ninguna marca de 2ª persona, permite que los oyentes o lectores interpreten de múltiples maneras la intención comunicativa del emisor. ¿A quién le está hablando, o para quién escribió el texto? Muchas veces el receptor está presente en forma de 3ª persona (*Este trabajo está destinado a...*) o, justamente, si no está claramente marcado, le permite al receptor no darse por aludido. Sin duda su madre alguna vez le dijo *hay que poner la mesa...* y usted o alguno de sus hermanos o hermanas consideraron que esa frase no estaba dirigida a usted.

11 Una conclusión inevitable es que también hay grupos determinantes, aunque resulta un concepto más difícil de aceptar para la mayoría de los alumnos y de los docentes.

una idea con un referente y manifestar una intención comunicativa (saludar, agradecer, etc.). Los ejemplos (1) a (4) son textos formados por un solo grupo, producidos por emisores diferentes con intenciones y receptores diferentes: en (1), el emisor se despide de alguien; en (2), le informa a alguien el tema sobre el que va a tratar; en (3), llama a sus interlocutores a comer; y en (4) un emisor institucional (una radio) promociona su programación.

- (1) Chau.
- (2) Los grupos sintácticos.
- (3) ¡A comer!
- (4) Música romántica para volver a casa.

3.5.2. LA ORACIÓN. Existe un grupo especial que se organiza alrededor de los rasgos de persona, número y tiempo de los verbos conjugados, para establecer la concordancia entre dos sintagmas, habitualmente llamados sujeto y predicado: llamamos a este grupo indistintamente *cláusula* o *grupo oracional*.

Una cláusula o grupo oracional es una construcción gramatical que el emisor utiliza para transmitir una idea completa o *proposición*. Tiene una estructura jerárquica que se organiza alrededor de un verbo *conjugado* y exige la presencia explícita o implícita de un grupo nominal o pronominal que concuerde con los rasgos de persona y número del verbo, al que llamamos *sujeto*.

Los emisores de los textos (5) a (8) tienen las mismas intenciones que en los textos (1) a (4), pero estos textos están constituidos por una oración cada uno.

- (5) Lamentablemente, tengo que decirte adiós.
- (6) Voy a hablar sobre los grupos sintácticos.
- (7) ¡Vengan a la mesa!
- (8) No se pierdan nuestro programa especial de música romántica.

3.5.3. EL PÁRRAFO. Un *párrafo* es una secuencia de grupos sintácticos y/o de oraciones que un emisor conecta para transmitir *varias ideas relacionadas* con el mismo tema, que habitualmente puede ser expresada por un grupo nominal presente de alguna manera en el texto. Por medio de un párrafo el emisor transmite distintos tipos de informaciones u opiniones relacionadas con el tema que organiza el párrafo. Por ejemplo, el tema de este párrafo es, precisamente, el párrafo.

3.5.4. EL DIÁLOGO. Un *diálogo* es una secuencia de grupos, de oraciones y/o de párrafos producida por *diferentes emisores* en una interacción oral o escrita. La característica central del diálogo es que hay, por lo menos, dos emisores diferentes.

- (9) —Buenos días.
—Buenos días.
- (10) —¡Basta! No molestes más.
—Ufa, ¡qué aburrida!

4. CONCORDANCIA, REFERENCIA Y SELECCIÓN

4.1. LA CONCORDANCIA. La *concordancia* es el mecanismo de la gramatical universal que permite, junto con la jerarquía estructural, organizar las relaciones entre palabras y grupos sintácticos y conectar los grupos entre sí. Decimos que hay concordancia cuando dos constituyentes tienen forzosamente los mismos rasgos gramaticales. Por eso los rasgos gramaticales funcionan como un pegamento: las palabras o los grupos se pueden pegar sólo si ciertos rasgos tienen el mismo valor.

Aunque es un mecanismo universal, hay diferencias entre las lenguas respecto de cuáles son los rasgos y los constituyentes que exigen concordancia. En español, hay concordancia obligatoria de rasgos entre los siguientes elementos:

- a. El determinante y el sustantivo: concordancia de género y número.
- b. El sustantivo y el adjetivo: concordancia de género y número.
- c. El pronombre personal nominativo y el verbo: concordancia de persona y número.
- d. El sujeto y el predicado: concordancia de persona y número.

La concordancia de género y número es el “pegamento” que mantiene unido y estructura el sintagma nominal, y la concordancia de persona y número es el “pegamento” de la oración.

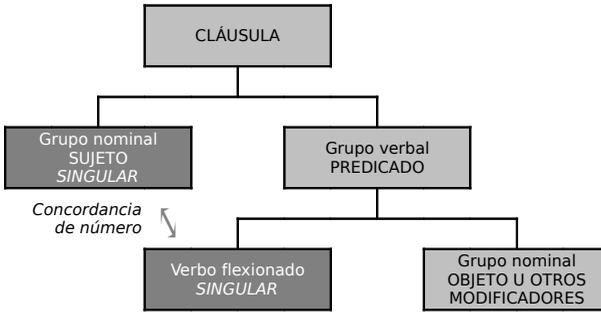


Figura 2: Cláusula y concordancia.

Los rasgos de género, persona y número se transmiten a todo el grupo sintáctico: si el verbo flexionado es de 3ª persona singular, todo el predicado es de 3ª persona singular. Si el sustantivo es femenino, todo el grupo nominal es femenino.

Gracias a la concordancia, a la jerarquía estructural y a los rasgos de caso, el emisor organiza sus grupos nominales en relación al verbo y el receptor logra la interpretación adecuada de los referentes del discurso: *quién le dijo qué a quién, quién hizo qué*.

El caso nominativo es el caso del sujeto, el acusativo el caso del objeto directo. El modelo postula, además, rasgos de caso dativo (señala un grupo nominal objeto indirecto), de caso preposicional (señala un grupo nominal después de una preposición) y de caso reflexivo (señala que el grupo nominal sujeto y el grupo nominal objeto tienen el mismo referente). Los rasgos de caso solo tienen marca visible en los pronombres personales:

- a. Nominativos: *yo, vos, tú, usted, él, ella, nosotros, nosotras, ustedes, ellos, ellas*.
- b. Acusativos: *me, te, nos, lo, la, los, las, se*.
- c. Dativos: *me, te, le, les, nos, se*.
- d. Terminales: *mí, vos, ti, usted, ella, nosotros, ustedes*.
- e. Reflexivos: *me, te, se, nos*.

Obsérvese que incluimos en el modelo la lista completa de pronombres. Aunque por la forma morfológica algunos no sean distinguibles, el microscopio gramatical nos muestra que sintácticamente y referencialmente

tienen diferencias que deben ser contempladas en un programa de enseñanza.

4.2. LA REFERENCIA. Las propiedades referenciales de las construcciones gramaticales han sido largamente oscurecidas por la concepción de la gramática como forma exclusivamente. Sin embargo, los aportes de todas las teorías gramaticales de los últimos cincuenta años han mostrado sin ningún lugar a dudas que una parte de las propiedades referenciales son propiedades gramaticales.

4.2.1. REFERENCIA GRAMATICAL Y REFERENCIA DISCURSIVA. El microscopio gramatical nos muestra dos niveles de referencia: un referente gramatical, y un referente discursivo. El referente gramatical puede analizarse por rasgo, por palabra o por construcción, mientras que el referente discursivo sólo puede calcularse textualmente. Veamos un ejemplo de esto.

- (11) Marta y Eduardo están discutiendo.
 (a) —Estoy harta.
 (b) —¿De qué?

En este diálogo, el microscopio nos muestra que, por la referencia gramatical de *harta*, sabemos que el emisor es una mujer. La referencia de los rasgos es precisa: se refiere al emisor (*estoy*, 1ª persona singular), un único individuo, que es una mujer (rasgo femenino de *harta*). No se refiere de manera générica a la especie humana completa (como podría entenderse el genérico de un *estamos*, por ejemplo), ni se refiere a cualquier individuo en representación de los demás: la referencia gramatical de la frase es “la emisora está harta de algo”. En ese contexto de situación, el único referente discursivo posible es Marta: Marta dice que ella está harta.

Ahora observe lo que sucede en (12):

- (12) Marta y Alicia están discutiendo.
 (a) —Estoy harta.
 (b) —¿De qué?

En (12), la referencia gramatical de (12a) es la misma que en (11a): es una referencia precisa y absoluta. Se refiere a un único individuo, la emisora: la emisora está harta de algo. Sin embargo, discursivamente no podemos fijar el referente concreto de quién es la emisora: con los datos

que tenemos en este fragmento, (12a) puede ser Marta, o puede ser Alicia. Pero inevitablemente, si (12a) es Marta, (12b) es Alicia, y a la inversa, si (12a) es Alicia, (12b) es Marta.

En este caso, las referencias son gramaticalmente precisas, pero discursivamente no pueden calcularse. Sabemos por razones gramaticales que *estoy harta* es una frase producida por una *emisora mujer*, pero en el texto (12) no podemos asignarle su referencia discursiva.

El modelo plantea entonces también un claro límite a la opcionalidad expresiva del emisor, y le provee al docente razones claras para corregir. Si el autor produjo el texto (12) intentando transmitirle a su receptor la idea de que Marta está harta, no es un buen texto, ya que no dice quién está harta. Es un texto ambiguo, porque ofrece dos referencias discursivas diferentes: *Marta está harta* / *Alicia está harta*. El diálogo (11), en cambio, permite que el receptor recupere una única información, ya que la referencia discursiva de *estoy harta* es única: Marta.

Entender si una frase o una construcción tiene una única referencia o más de una es fundamental para el alumno extranjero. Pero la ambigüedad referencial no es propiedad exclusiva de los pronombres. En la sección siguiente veremos que la comprensión del género también conlleva un problema de ambigüedad referencial.

4.2.2. LA REFERENCIA GRAMATICAL DEL GÉNERO. En español todos los sustantivos tienen género: un sustantivo es femenino o masculino. Como señalamos antes, el hablante no puede evitar el género gramatical del sustantivo: siempre que elige usar un sustantivo, le asigna automáticamente el género que sus rasgos o el determinante le otorgan.

Las propiedades referenciales de ambos géneros no son equivalentes. El *género femenino*, cuando aparece en sustantivos que designan seres humanos o algunos animales culturalmente importantes, refiere de manera precisa y absoluta al sexo biológico del referente: el emisor habla de una mujer o de varias mujeres, o de una o varias hembras animales¹². El *género masculino*, en cambio, puede usarse para referirse al sexo biológico de las personas y animales o puede utilizarse para referirse a uno o va-

12 Las únicas excepciones en sustantivos personales son *la persona*, *la víctima*, *la visita*, *la criatura* y *la pareja*, que no se refieren a un individuo mujer a pesar de ser sustantivos femeninos. Tampoco se refieren a hombres: pueden referirse a hombres o a mujeres, pero su referencia no depende del determinante (es decir que no se comportan igual que *el/la detective*).

rios miembros de la especie en representación de todos, sin indicar si es hombre o mujer, macho o hembra. El masculino no necesariamente refiere a los hombres: es una referencia contextualmente relativa que puede tener una lectura de individuo o una lectura genérica.

Lo anterior es comprendido con dificultad por los estudiantes de ELSE. Cuando alguien dice “Me gustan más los gatos que los perros”, ¿qué quiere decir?

- a. Que le gustan los perros y los gatos machos solamente (referencia precisa, el masculino como macho).
- b. Que le gustan los perros y las perras, los gatos y las gatas (referencia genérica, el masculino como representante de la especie completa).

El texto y el contexto —es decir, el discurso— podrán permitirnos determinar si la mejor interpretación de esa frase en el texto concreto es la *a* o la *b*. Sin embargo, *gramaticalmente ambas interpretaciones son posibles* porque el masculino plural no refiere directamente a las perras y las gatas: es una construcción referencialmente ambigua.

Compare los textos (13) y (14):

- (13) —Me regalaron un gato.
—¿En serio? ¿Es macho o hembra?
- (14) —Me regalaron una gata.
—*¿En serio? ¿Es macho o hembra?

El texto (13) es totalmente posible. El texto (14), en cambio, tiene problemas gramaticales asociados con la referencia del género: ya dijo que es una hembra cuando dijo que le regalaron una gata.

El problema del alumno extranjero, sin embargo, no es que produzca textos como (14). Su problema es que no entiende (13). Para la mayoría de los alumnos extranjeros, el texto (13) tiene una única lectura: entiende solamente que el gato es macho. El alumno necesita entender que algunas construcciones gramaticales pueden tener más de una referencia.

Si alguien dice que *los médicos ganan mucho dinero* puede estar refiriéndose a todos los médicos en general (hombres y mujeres), a todos los médicos hombres, a un grupo de médicos hombres en particular, o a un grupo particular de médicos que incluye a hombres y a mujeres. El valor referencial del género masculino plural puede incluir al femenino junto con el masculino, y puede ser general o particular. Pero si alguien dice *las*

médicas ganan mucho dinero, claramente se está refiriendo a todas o a un grupo particular de mujeres médicas.

En síntesis, el femenino y el masculino en español no tienen el mismo valor referencial. Determinar si la forma de una construcción o de una oración permite una única referencia posible o más de una es uno de los puntos centrales que el modelo tiene en cuenta al momento de definir los contenidos gramaticales de la enseñanza.

4.3. LA SELECCIÓN. Otro fenómeno universal que en español toma sus características específicas es la selección. La *selección* implica que cada núcleo léxico requiere alguna construcción particular que complete o satisfaga los requerimientos de sus rasgos: un SN, un SV, una O, un indicativo, un subjuntivo, un actor, un tema, etc. Que un verbo sea transitivo, intransitivo o inacusativo depende crucialmente de sus rasgos de selección, como así también que después de ciertos verbos solo se pueda usar indicativo o subjuntivo o que ciertos sustantivos requieran sintagmas nominales.

La selección plantea uno de los límites más interesantes a la expresividad. El individuo puede decir lo que quiera, agregando todas las modificaciones opcionales que desee, pero si viola las exigencias de selección el resultado es una construcción gramaticalmente anómala.

Por ejemplo, siempre que usamos la palabra *madre*, *hijo*, *hermano*, estamos estableciendo una relación con otra persona: es la madre de alguien, el hijo de alguien, el hermano de alguien. El grupo preposicional *de alguien* es seleccionado por el sustantivo, de manera diferente a lo que sucede cuando usamos sustantivos como *bailarina*, *semana* o *jardín*. Por supuesto, el hablante tiene la libertad expresiva de agregar *de alguien* en cualquier texto después de *bailarina*, de *semana* o de *jardín*. Claro que si dice *la madre estaba enojada*, claramente entendemos que es la madre de la persona de la que estamos hablando. El hablante no tiene la opción de usar *madre* sin sus rasgos de selección, pero puede violar esas restricciones con resultados expresivos y animar o personificar las ciencias —por ejemplo, al decir que *la filosofía es la madre de todas las ciencias*— o con resultados ambiguos: *Marta y Alicia estaban peleando. La madre estaba enojada*. ¿La madre de quién estaba enojada, la de Marta, la de Alicia, o ambas son hermanas? Gracias a las propiedades de selección de madre, y a la omisión del grupo preposicional, la frase tiene tres referencias discursivamente posibles, lo que lo hace un texto sumamente ambiguo.

El hablante también puede violar las restricciones de selección y obtener resultados agramaticales: **Quiero que venís temprano* es una frase agramatical precisamente porque se violan las restricciones de selección del verbo *querer*. En ese contexto sintáctico, el hablante no tiene opción.

Delimitar, entonces, cuáles son las propiedades selectivas de las palabras es fundamental para los alumnos extranjeros, ya que limitan las posibilidades de uso de esa palabra.

5. LA COMPETENCIA GRAMATICAL EN ESPAÑOL: ENTRE LA OPCIONALIDAD Y LOS LÍMITES.

De acuerdo con todo lo dicho hasta ahora, el modelo de la competencia gramatical que debe alcanzar un alumno que aprende español sostiene lo siguiente:

- a. El emisor puede decir lo que quiera en el orden que quiera, siempre que no viole la concordancia de género, persona y número ni las propiedades selectivas de las palabras.
- b. Existe un orden neutro resultado de la interacción de la estructura, la concordancia y las propiedades selectivas. Toda alteración al orden neutro es interpretada como un significado del emisor extra (tematización o focalización de una idea, ironía, etc.).
- c. Los contenidos relacionados con la concordancia gramatical, relacionados con los rasgos que el emisor no puede evitar (persona, número, género) deben ser enseñados por el docente y automatizados por el estudiante: desde el nivel inicial hasta el avanzado, el alumno necesita seguir automatizando la concordancia con cada nuevo verbo y cada nuevo sustantivo que aprenda.
- d. Los contenidos relacionados con las propiedades selectivas de las palabras deben ser enseñados junto con cada palabra nueva.
- e. Los contenidos relacionados con las propiedades estructurales deben ser enseñados sólo en caso de que la lengua materna del alumno difiera crucialmente en cuanto al orden básico.
- f. La ambigüedad referencial es moneda corriente en la lengua. Las propiedades referenciales deben mostrarse siempre: el alumno debe entender si esa frase tiene una única referencia o si tiene más de una lectura posible.

Dijimos antes que cada emisor tiene la libertad de decir lo que desee, a quien desee, combinando las palabras de la manera que desee pero que

esa libertad no es absoluta porque lo limitan algunas restricciones gramaticales y las posibilidades de que los receptores lo comprendan.

Sin embargo, los emisores tenemos la posibilidad física de decir cosas que violen las reglas gramaticales del español. En esos casos, queda a criterio del receptor inferir el por qué: ¿quiso decir algo, es un chiste, un efecto buscado por el emisor, es un alumno extranjero que todavía no sabe hablar bien, o tiene problemas? La imagen que el otro construya dependerá de estas inferencias. El modelo solo nos muestra que hay una forma básica que el emisor tiene la posibilidad de cambiar. Cuando lo hace, la inferencia que hace el receptor es que lo hizo por alguna razón.

Por ejemplo, el emisor puede elegir presentar un objeto como algo limitado y contable, o como algo sin límites, aun cuando sea un objeto claramente contable. El microscopio gramatical nos muestra que las propiedades del rasgo número están relacionadas con el rasgo aspectual de límite: los objetos limitados pueden contarse y expresarse en plural (*un reloj, dos relojes, tres relojes*), los objetos sin límite no se cuentan sino que se miden (*un litro de café*). Cuando pluralizamos un sustantivo no limitado, le estamos atribuyendo el rasgo de límite: *dos cafés* son dos tazas de café. El emisor tiene la opción de usar el mismo sustantivo como contable o como no contable.

Si el emisor presenta un referente como algo limitado, que puede contarse, puede expresarlo en plural (si son varios) o en singular (si es uno solo). También puede, si lo desea, expresar un referente contable como algo no limitado, en cuyo caso solo puede expresarlo en singular.

- (15) —¿Dónde dejaste mi reloj? (*El emisor pregunta por un único objeto reloj.*)
 (16) —¿Dónde dejaste mis relojes? (*El emisor pregunta por sus relojes, que son varios.*)
 (17) —Mucho reloj para tan poca muñeca. (*El emisor presenta el reloj como un objeto no limitado, generando la inferencia de que se trata de un reloj muy grande o demasiado caro para el brazo de la persona que lo usa; si hubiera dicho muchos relojes para esa muñeca estaría hablando de varios relojes.*)

El emisor tiene la opción de usar la palabra *reloj* como contable o como incontable, pero si la usa en plural no puede evitar la interpretación contable. Si la usa en singular, tiene ambas opciones a su disposición.

6. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS PARA EL USO DEL MODELO. Hemos sintetizado en este trabajo los fundamentos de un modelo gramatical que aporta los elementos necesarios para describir de manera simple pero completa la

competencia gramatical que se espera que alcance un alumno de español como lengua extranjera. Se podrá, con este modelo, secuenciar los contenidos y caracterizar cada nivel en función de contenidos gramaticales a enseñar y porcentajes de eficacia (Acuña et al. 1991).

La concordancia de género y número mantiene unido el sintagma nominal, y la concordancia de persona y número mantiene la unión entre el sujeto y el predicado. Por lo tanto, que el alumno produzca y comprenda apropiadamente los efectos de concordancia de persona, género y número en un porcentaje superior al 90% de los casos es haber alcanzado una parte central de la competencia gramatical del alumno. Esto es algo que suele olvidarse una vez superadas las primeras clases, a pesar de que los alumnos siguen mostrando evidentes problemas de concordancia. La concordancia es un punto central que debe ser tratado en cualquier secuencia de contenidos gramaticales a lo largo de todos los niveles de enseñanza. Parece un tema tan obvio y tan simple que se termina en las primeras semanas. Sin embargo, es el punto central de la estructura gramatical del español y debe ser foco del trabajo con la gramática en todos los niveles: cada nuevo verbo, cada nuevo tiempo, cada nuevo sustantivo, exige reforzar y trabajar una y otra vez la concordancia.

Otro tema central que debe repetirse a lo largo de todos los niveles son las propiedades referenciales del género, del número y de la persona. Estas propiedades se focalizan en determinar si esa frase puede utilizarse para referirse a una persona o animal de sexo femenino, de sexo masculino, sin identificación de sexo, o de ambos sexos, y qué función cumple el determinante en cada caso. Recuérdese las diferencias ente *el hombre* y *el/la detective*. ¿Se puede usar ese sintagma para hablar de un solo hombre, de un grupo de hombres y mujeres, de un hombre cualquiera, de una mujer?

Las propiedades referenciales del número incluyen la referencia a uno o a varios. Recuérdese que el plural tiene propiedades referenciales diferentes: el plural indica siempre que el objeto es contable, el singular puede ser utilizado como contable o como incontable, según el determinante que lo acompañe: *un reloj, mucho reloj*.

Las propiedades referenciales de los rasgos de persona y número (PN) permiten crucialmente fijar la referencia de pronombres y verbos en relación con los participantes de la interacción: el emisor, el receptor, y todos los demás referentes.

Finalmente, las propiedades de selección permitirán agrupar las palabras nuevas de acuerdo con sus patrones selectivos: los verbos que seleccionan subjuntivo vs. los verbos que seleccionan solo indicativo, los conectores que exigen subjuntivo vs. los que permiten indicativo o subjuntivo cambiando la referencia, etc.

¿Qué puede hacer el profesor para que el alumno llegue a la meta propuesta? ¿Enseñar reglas gramaticales explícitas, como sugieren los métodos que proponen hacer foco en la forma, u ofrecer una cantidad de *input* significativo suficiente para lograr la incorporación de ese conocimiento sin hacerlo explícito?

Todo curso de lengua tiene, explícita o implícitamente, una secuencia de contenidos gramaticales. La pregunta por el cómo nos lleva a cuestionar si el alumno extranjero necesita percibir *conscientemente* la estructura gramatical del español, o alcanza con que le ofrezcamos muestras de esas estructuras para que los mecanismos cognitivos específicos y generales se pongan en funcionamiento naturalmente y las adquiera.

Una consecuencia práctica del microscopio gramatical es la revalorización de las actividades tipo *drill* para el trabajo con ciertos contenidos: el *drill* tradicional (Rivers 1968) es un tipo de actividad efectiva para incorporar en la competencia gramatical las propiedades para las que el emisor no tiene opción y cuya reacción debe ser automática. Este es el caso de la concordancia de género, número y persona (18 y 19).

- (18) —Ella siempre dice la verdad.
 —¿Y Pedro? —Él también dice la verdad.
 —¿Y Marta? —Ella también _____.
 —¿Y yo? —Vos también _____.
 —¿Y vos? —Yo también _____.
 —¿Y ustedes? —Nosotros también _____.
- (19) problema el problema
 sistema _____
 dilema _____
 esquema _____

Algunas actividades útiles para focalizar la relación entre la forma y la referencia gramatical son las siguientes: completar oraciones irónicamente, para hacer explícitas las lecturas posibles (20), identificar la referencia gramatical y discursiva de los pronombres (21), o seleccionar en opción múltiple o verdadero y falso las posibles lecturas de una frase en un texto (22).

El ejercicio (20), por ejemplo, se focaliza en las lecturas posibles del masculino plural y sensibiliza al alumno sobre algunos efectos discriminatorios de su uso como genérico. El ejercicio (21) muestra la ambigüedad referencial del pronombre *su*.

- (20) Completar las siguientes oraciones produciendo un efecto irónico, como en el ejemplo:
1. Los alumnos deberán llegar puntualmente... pero las alumnas pueden llegar tarde.
 2. Los estudiantes tendrán sus exámenes mañana...
 3. Los deportistas argentinos que obtuvieron medallas fueron recibidos por las autoridades...
- (21) Lea los siguientes avisos e identifique todas las referencias discursivas posibles de *su* o *sus* en los textos, como en el ejemplo:
1. Estimado visitante: vigile a su mascota y por favor levante sus excrementos del suelo.
 - su mascota: la mascota de usted, el/la visitante
 - sus excrementos: los excrementos de su mascota (lectura preferida)
 - sus excrementos: los excrementos de usted, el/la visitante (lectura humorística)
 2. La película está por comenzar, por favor apaguen sus celulares.
 3. Señor pasajero: por su seguridad le rogamos que se mantenga sentado en su asiento mientras nuestra tripulación hace su trabajo.
- (22) Seleccionar la/s interpretación/es apropiada/s para cada texto (puede haber varias opciones):
- Ana y Rosa conversan en el hospital.
- Ana: —¿Y qué le dicen *los médicos*?
- Rosa: —Mirá, la doctora dice una cosa y el doctor dice otra.
- Ana: —¿En serio? ¡Qué horror!
- Rosa: —Sí, pero al menos los dos están de acuerdo en el tratamiento.
- Cuando habla de *los médicos*, Ana se refiere: I. solo a los médicos hombres / II. a varios hombres y mujeres / III. a un hombre y una mujer / IV. a personas que trabajan como médico, sin importar el sexo.

Es el enfoque metodológico el que define qué tipo de actividades son las más adecuadas para alcanzar la meta de la competencia comunicativa. Las actividades de clase estarán definidas principalmente por el método de enseñanza. Lo único que nos exige el microscopio gramatical es *focalizar una parte del trabajo en la relación entre la forma y lo que el emisor quiso decir referencial y discursivamente con esa forma*.

Es importante evitar el peligro de la falacia del modelo único: creer que un solo modelo tiene que explicar todas las propiedades del español. Recordemos que lo que le pedimos a nuestro modelo es que dé cuenta de las cuestiones centrales que no pueden ser obviadas en ningún curso de español como lengua extranjera.

Sin embargo, más allá de las actividades propuestas, que pueden variarse notablemente de acuerdo con la creatividad del autor, lo más im-

portante que nos muestra el microscopio gramatical es que enseñar forma no es enseñar gramática. Si bien la forma tiene un papel central en cualquier modelo gramatical, el foco del trabajo gramatical en la clase de español tiene que ser *la relación entre la forma y lo que el emisor quiso decir referencial y discursivamente con esa forma*.

RECONOCIMIENTO

Este trabajo fue desarrollado en el marco del proyecto "Modelos teóricos para ELSE" (ANPCyT / Conicet) y financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (PICT 1889 / PAE 37155).

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, M. L., C. Fernández, D. Mamarián, A. Menegotto y M. C. Palacios. 1991. "Niveles en la enseñanza del español como segunda lengua". En *Primeras Jornadas Nacionales "De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua"*. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Alonso Raya, R., A. Castañeda Castro, P. Martínez Gila, L. Miguel López, J. Ortega Olivares y J. P. Ruiz Campillo. 2008. *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- Canale, M. y M. Swain. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Epstein, J. 2006. *Generative social science: Studies in agent-based computational modeling*. New Jersey: Princeton University Press.
- Hymes, D. 1968. "The ethnography of speaking". En J. Fishman, ed., *Readings in the sociology of language*. The Hague: Mouton.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Barcelona: Edelsa.
- Krashen, S. y T. Terrell. 1988. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Longman.
- Lave, Ch. y J. March. 1993. *An introduction to models in the social sciences*. Mariland: University Press of America.
- Lieberman, D. I. 2007. *Temas de gramática del español como lengua extranjera: Una aproximación pedagógica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Matte Bon, F. 1992. *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Difusión.
- MCRE. 1997. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Strasburgo: Consejo de Europa.
- Menegotto, A., J. Cármenes, A. Cócora y L. Ochoa. 2012. "El microscopio gramatical del español". Manuscrito en edición. Buenos Aires.
- Nieto, H. I. y O. de Majo. 2000. *Hacia una gramática del español del Río de la Plata para extranjeros y nativos curiosos*. Buenos Aires: Ciudad Argentina, Universidad del Salvador.
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Page, S. E. 2011. *Diversity and complexity*. Princeton: Princeton University Press.

- Rivers, W. M. 1968. *Teaching foreign-language skills*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Searle, J. 1969. *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skinner, B. F. 1957. *Verbal behavior*. Acton (MA): Copley Publishing Group.
- Wilkins, D. 1976. *Notional syllabuses*. London: Oxford University Press.

Andrea C. Menegotto

Universidad Nacional de Mar del Plata / Conicet

acmenegotto@gmail.com

Trabajo recibido el 28 de julio de 2012 y aprobado el 14 de octubre de 2012.