

La sintaxis en el aula: ¿una tarea pendiente que debe ser enseñada?

Andrés Mahecha Ovalle*
Universidad Libre

RESUMEN

El presente artículo reflexiona sobre la sintaxis como parte fundamental del sistema didáctico formal del cual se debe ocupar el maestro y, por ende, la escuela para lograr un proceso escritural eficaz, pertinente y coherente según las necesidades comunicativas del educando. La escritura, como técnica que debe ser aprendida por el educando, se reviste de una serie de aspectos técnicos, los cuales se adquieren con la práctica y el manejo de determinados aspectos sintácticos, que resultan ser fundamentales a la hora de producir un texto escrito de calidad. El desconocimiento por parte del alumno ha conllevado, en muchas ocasiones, al fracaso de aquellas actividades escolares que demanden un texto escrito. No obstante, la escuela so pretexto de enseñar la lengua materna desde la perspectiva del enfoque comunicativo ha dejado de lado elementos gramaticales –sintaxis–, que a la postre resultan ser de vital importancia, por lo menos, en la comunicación escrita en el ámbito académico del educando.

Palabras clave: sintaxis, escritura, educando, enseñanza, aprendizaje.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the syntax as a fundamental part of the formal educational system in which the teacher must deal with and, therefore, the school to achieve an effective,

* Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre. Especialista en Procesos Lecto-Escriturales, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Magíster en lingüística, Facultad Seminario Andrés Bello, Instituto Caro y Cuervo. Correo electrónico: andres320_@hotmail.com

relevant and coherent writing process according to the communicative needs of the student. Writing as a technique that must be learned by the learner is a series of appearance technicians which are acquired with practice and management of certain syntactic aspects, which turn out to be fundamental in producing a written text of quality. The lack of knowledge by the student has led on many occasions to the failure of those school activities that require a written text. However, school on the pretext of teaching the mother tongue from the perspective of the communicative approach has left aside grammatical elements that ultimately prove to be of vital importance, at least in written communication in an academic context.

Key words: syntax, writing, student, teaching, learning.

*La lectura hace al hombre completo;
la conversación ágil y el escribir, preciso.*

Sir. Francis Bacon

Introducción

El acto de escribir se concibe como un proceso en donde operan diversos procesos mentales complejos: la percepción, la memoria, la cognición y la metacognición. En el proceso escritural operan una serie de elementos psicolingüísticos, tales como: sicomotricidad, espacialidad, el componente léxico-semántico, el fonológico y el sintáctico, tal como afirman Forero y Montealegre (2006). La escritura debe ser enseñada en el aula de clase y aprehendida con el propósito de dotar al educando de una herramienta eficaz para su inserción en el ámbito cultural,

laboral, académico y científico. De ahí que la adquisición, el aprendizaje y el dominio de la escritura son elementos fundamentales para el desarrollo social, académico y profesional del individuo en diversos contextos en los cuales se encuentre inmerso.

Así pues, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en las últimas décadas ha sido objeto de diferentes reflexiones desde diferentes perspectivas disciplinares, a saber: la lingüística, psicolingüística, la psicología y la didáctica. Estas miradas disciplinares tienen como objeto contribuir al desarrollo de una metodología que permita comprender y mejorar significativamente las propuestas a seguir en las aulas de clase frente a la escritura. Por consiguiente, los enfoques adoptados por la escuela actual para la enseñanza de la composición escrita se establecen de manera interdisciplinar¹. Se puede afirmar

¹ Como consecuencia de lo anterior, los docentes están llamados a acoger diversas perspectivas que mejoren el acto de escribir del educando, siguiendo a Alcón (2002) el enfoque funcional y cognitivo, García (1993) enfoque gramatical, Lomas y Osoro (1993) el enfoque comunicativo,

que la sintaxis se configura en parte central de la enseñanza de la expresión escrita en el aula de clase, puesto que en el ejercicio escritural siempre está presente la madurez y la complejidad sintáctica, como sostiene Delicia (2011).

Desde esta mirada, una de las disciplinas que se ve involucrada en el proceso de enseñanza de la escritura es la sintaxis, la cual se ocupa de las modalidades de combinación de las palabras como de los grupos que estas conforman en un orden superior². Esta definición permite afirmar que las lenguas poseen una combinación de elementos lingüísticos, los cuales son ordenados de manera lineal. Por ello, todo enunciado está sujeto a posibles combinaciones, que depende de la intención comunicativa del emisor. Este hecho relacionado con el acto de escribir conlleva a la identificación y posterior utilización de un conjunto de reglas combinatorias (sintácticas) para poder expresar un determinado mensaje. Los órdenes constitutivos posibles dados en una lengua deben, en principio, ser conocidos por los estudiantes para poder realizar las distintas combinaciones posibles con el fin de lograr enunciados adecuados. No obstante, como Camps y Milian (2000) afirman, “la enseñanza [...] de la primera lengua (L1) puso de manifiesto la insuficiencia de los conocimientos gramaticales (sintácticos y morfológicos) para aprender a redactar” (p. 7). En relación con este panorama, el presente artículo pretende contribuir a la reflexión sobre el porqué de la sintaxis en el proceso enseñanza y aprendizaje de la expresión escrita en el aula de clase.

Mondragón (2013) enfoque procesual y de contenido, Mendoza (2006) enfoque de la recepción, Jouini (2010), Chao R., Amaro, A., y. Rodrigo, M., el enfoque didáctico-textual.

² De acuerdo con Induráin (2011), la sintaxis se concibe como “una disciplina lingüística que tiene por objeto de estudio el modo como se relacionan las palabras para formar unidades superiores de significado” (p. 7). Así mismo, esta disciplina se encarga de analizar “la oración, unidad máxima de análisis sintáctico” (p. 8).

Fundamentos conceptuales

La escritura

Hace aproximadamente cuatro mil años aparecieron sistemas de escritura con el propósito de registrar eventos históricos significativos para los pueblos junto con los aspectos económicos. Estos medios evolucionaron pasando de una escritura ideográfica hasta llegar a la escritura fonética según Kristeva (1999). En ese recorrido histórico hubo individuos que se dedicaron a cultivar el arte de escribir, ellos rápidamente alcanzaron un estatus socioeconómico por estar vinculados directamente con los estamentos del poder. Desde entonces, saber escribir un texto con propiedad ha conllevado a privilegiar al individuo que domina esa técnica. La cultura escrita ha estado ligada al desarrollo del ser humano desde su aparición hasta la actualidad. Su uso ha permitido recopilar una serie de saberes a partir de los cuales el género humano ha alcanzado óptimos avances. De ahí que se pueda afirmar que la escritura es una de las técnicas más valiosas que ha acompañado al ser humano a lo largo de su historia, como evidencian Gómez y Zalba (2010).

La escritura ha presentado una trascendencia fundamental para la humanidad: es la razón de la fractura entre prehistoria e historia. El hecho de contar los periódicos

históricos a raíz del surgimiento del arte de escribir denota el alto impacto que esta ha tenido. En ella se ha centrado un alto porcentaje de los estudios sobre el lenguaje, pero no se ha tomado en consideración que el lenguaje oral emergió antes de la escritura. En otras palabras, la alta valoración de la escritura ha hecho que se mire con desdén la tradición oral de los pueblos y la palabra hablada. En relación con esto, Breasted (1934) sostiene: “la invención de la escritura y de un sistema cómodo de registro sobre papel ha ejercido en el desarrollo ulterior del género humano una influencia mucho mayor que ningún otro avance” (p. 53).

La importancia socialmente otorgada a la escritura ha conllevado a que la escuela le asigne un papel preponderante a lo largo de la formación académica del individuo y en los procesos de alfabetización, tanto en la antigüedad como en el presente. Aun así, no es ajeno para nadie escuchar la expresión “no sabe escribir” que se usa ampliamente en todos los círculos académicos desde el nivel mínimo –la escuela– hasta en el máximo nivel –la universidad–. A partir de los años sesenta surgen diversas disciplinas como la didáctica, la psicolingüística y la lingüística del texto, las cuales han actualizado los métodos y procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura en el aula de clase. En general, todas han apuntado hacia la necesidad de abandonar los métodos

tradicionalistas como el sintético. No obstante, a pesar de haber pasado medio siglo desde la introducción de nuevas teorías y perspectivas sobre maneras significativas de llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje del código escrito en la escuela aún persisten enormes dificultades en la producción de los textos escritos³.

A raíz de la dificultad que reviste la escritura en las aulas de clase en los distintos niveles educativos del ámbito escolar han surgido diversas propuestas para ayudar a superar dicho problema. La mayoría de estas propuestas se orientan a sistematizar experiencias y, a partir de ellas, se formula una serie de documentos orientadores para los docentes. Las directrices de los textos guías ahondan en cómo enseñar las tipologías textuales, qué elementos se deben de tener en cuenta a la hora de producir diversos tipos de textos, cómo introducir al estudiante en el proceso de la escritura, entre otros. Los elementos centrales tratados en los libros de texto frente a la enseñanza de la escritura se pueden encontrar de acuerdo con Gracida y Martínez (2007) en lo siguiente: “cómo abordar la escritura y cómo ayudar a los estudiantes y a los profesores a atender de manera eficaz y consciente el trabajo de la redacción, acorde con las características esenciales de todo texto escrito: coherencia, adecuación, cohesión, aspectos gramaticales” (p.11). Esta postura permite ver la perspectiva adoptada tanto por los docentes como por los estudiantes a la hora de acercarse

³ No se trata de comprender el escribir como un acto inmaculado, sino un proceso en el que se logra articular un mensaje con claridad según sean las necesidades del estudiantado. De modo que un texto siempre está sujeto a correcciones, tal y como Vázquez (2015) declara: “escribir es un verbo inacabado; no se termina por escribir jamás porque siempre es posible una nueva corrección, porque puede haber una nueva manera de seleccionar y organizar las palabras necesarias para expresar lo que estamos pensando” (p.11). Se trata, entonces, que el texto cumpla con unos requisitos básicos de forma y contenido.

al texto escrito. Sin embargo, el último aspecto es el menos trabajado en el aula de clase, ya sea por desconocimiento del profesorado o por la tendencia que enseñar gramática está pasado de moda.

El proceso actual de la enseñanza de la lengua escrita se ha orientado desde el enfoque comunicativo. Este es uno de los ejes centrales presentes en los libros de textos y adoptados por los docentes tanto en L1 como en L2 en diversos contextos educativos, como afirman Fandiño, Ramos y Arenas (2015). La aprehensión de la perspectiva comunicativa en las prácticas de enseñanza de la lengua materna ha tomado e involucrado una serie de dimensiones intrínsecas como lo son la lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, discursivo-textual, pragmática (Cantú, Flores y Roque, 2015). Se tiende a pensar que éstas son desarrolladas y apropiadas por el alumnado a través del acto de la comunicación *per se*. Aunque, en la realidad, sucede totalmente lo contrario; en la praxis los estudiantes llegan a manejar alguna de ellas o por lo menos no aquellas relacionadas con el texto escrito de corte académico. Es decir que la adopción de la competencia comunicativa implica un complejo entramado de saberes y capacidades, relacionadas con elementos culturales, sociales e intelectuales, lingüísticos y gramaticales que están inmersas en el concepto mismo⁴.

El enfoque comunicativo se deriva del término *competencia comunicativa* acuñado por Dell Hymes (1971-1974), desde una perspectiva sociolingüística, la cual incluía algunos niveles de análisis de la lengua como el léxico-semántico, fonético junto con aspectos gramaticales; la amplitud de esta competencia es mayor a la competencia lingüística. Por ello, la

competencia comunicativa podría definirse, según Lozano, Peña y Abril (1982), como “los conocimientos y aptitudes necesarios de un individuo para que pueda utilizar todos los sistemas semióticos que están a su disposición como miembro de una comunidad sociocultural dada” (p. 73). En otras palabras, la competencia comunicativa se centra en la capacidad que posee un individuo para saber actuar y comportarse de manera asertiva en la formulación de enunciados correctos, social y gramaticalmente, de acuerdo con la situación comunicativa. No obstante, la competencia comunicativa ha sido objeto de críticas desde el momento mismo de su surgimiento. Se le llegó a señalar como un concepto vacío (Greimas, 1973), puesto que pretende abarcar una gran serie de subcompetencias o dimensiones mas no profundiza en ninguna de ellas.

A pesar de las críticas, la competencia comunicativa reviste una importancia capital ya que es un saber y una capacidad que el estudiantado debe aprender de manera constante durante su desarrollo intelectual, social y cultural. Una de estas habilidades a potencializar en el individuo es la competencia gramatical o lingüística la cual se fundamenta en la comprensión y manejo de reglas sintácticas que rigen la producción de textos escritos. Aunque en el desarrollo de ésta no se trata de acercar al educando a la teoría gramatical de la lengua dado que

⁴ Para Cantú, Flores y Roque (2015), las dimensiones de la competencia comunicativa involucran “el saber (conocimientos), el saber hacer (habilidades), así como el saber ser” (p. 14).

no tendría una funcionalidad, sí que sea capaz de comprender diferentes niveles de formalización involucrados en la actividad lingüística de la producción escrita. Este aspecto se destaca dentro de las grandes metas a lograr en la formación en lengua materna en la Educación Básica y Media. La escuela debe contribuir al desarrollo de la capacidad lingüística presente en el ser humano con el propósito de obtener una capacidad óptima en la lengua escrita de modo que le sea útil al aprendiz para desenvolverse en los diversos contextos comunicativos de la expresión escrita donde se involucre.

La formación en lengua escrita

La formación en el lenguaje escrito está orientada desde una perspectiva social para la formación de discursos, que le permitan al individuo desenvolverse de manera adecuada en la sociedad a partir del lenguaje tanto verbal como escrito, al mismo tiempo que el educando sea capaz de identificar los elementos subyacentes en el discurso y las intenciones presentes en el mismo. Así pues, la formación en lenguaje se fundamenta alrededor de la competencia comunicativa para fortalecer el desempeño en los diferentes ámbitos sociales donde se encuentre inmerso el estudiante. De esta manera, el educando debe comprender y producir distintos tipos de discursos desde una mirada interdisciplinar. Por ello, la gran meta de

la enseñanza de la lengua escrita estriba en la comprensión y producción de discursos coherentes guiados por una intencionalidad comunicativa.

La perspectiva sociodiscursiva adoptada en la formación del lenguaje no ha dejado de lado el sistema de constituyentes y relaciones dadas entre signos. De acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del MEN (2003), “ello no significa dejar de lado el trabajo en el campo gramatical [...] significa estudiar la lengua desde una perspectiva discursiva y llevar a cabo un acercamiento a los fenómenos gramaticales” (p. 25). Este hecho implica enseñar elementos del campo lingüístico-discursivo presente en la comunicación no solo para el área de lengua castellana, sino también desde una perspectiva interdisciplinar. La función de trabajar desde un ámbito lingüístico-discursivo disciplinar se basa fundamentalmente en que los estudiantes deban dominar aspectos teórico-prácticos de la lingüística y la gramática para producir enunciados gramaticalmente adecuados como base para generación de los textos disciplinares, que correspondan tanto a demandas del mundo académico como de sus necesidades comunicativas.

En este sentido, se puede afirmar que los elementos gramaticales abordados en el área de lengua castellana son mínimos. Este aspecto conlleva a los docentes y estudiantes a centrar su atención en el texto o en análisis de unidades sintácticas, pero no en uno de sus componentes básicos la oración, que es fundamental para la producción textual. Según afirman Avendaño y Desinano (2006), “la fuerte influencia del llamado “enfoque comunicativo” en la enseñanza de la lengua y la fuerte tendencia a enfatizar los aspectos del texto, han colocado en un segundo plano las relaciones básicas que estudia la gramática oracional” (p. 32). La afirmación precedente corrobora la manera como durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna se ha descuidado la relación de constituyentes junto

con el componente oracional en relación con el párrafo para su posterior articulación con el sentido global del texto puesto que el orden de los ítems léxicos influyen de manera determinante en la situación comunicativa. Desde esta óptica, no se trata de adoptar, como se dijo anteriormente una perspectiva formalista (corrección gramatical), sino de adecuación discursiva en la producción textual.

Ahora bien, los currículos escolares suelen afirmar que el estudiante debe desarrollar una serie de habilidades centradas en la comunicación, entre ellas el hablar-escribir y escuchar-leer. Éstas corresponden a la actividad lingüística de producción y comprensión: las dos primeras se insertan dentro de la producción de significado; las dos últimas con la construcción de significados y sentidos. No obstante, los docentes de lengua e incluso algunos libros de texto hacen implícita las micro habilidades necesarias para lograr las cuatro destrezas mayores. Para el caso de la producción escrita, la oración se presenta como un elemento implícito en el texto. De acuerdo con Avendaño y Desinano (2006), “corresponde insistir entonces en que se hace necesario volver sobre claves de la *gramática oracional*, ya que los conocimientos específicos que esta implica prácticamente han desaparecido por omisión o por abstracción de los espacios curriculares escolares” (p. 32). El volver sobre los aspectos fundamentales de la gramática oracional permitirá el fortalecimiento de la micro habilidad de estructuración del párrafo y, por ende, de la tipología textual.

Dentro de ese abanico de micro habilidades necesarias de lograr, la habilidad de la escritura se trabaja con unidades superiores desde el enfoque comunicativo como el texto. Pero en estas subyace la unidad oracional, que en los manuales dedicados a la formación del profesorado en L1 no se mencionan. Por ejemplo, Cassany, Luna y Sanz (2008) en su libro *enseñar lengua* afirman que “el objetivo principal [...] no es ya aprender gramática, sino conseguir que el

alumno pueda comunicarse mejor en su lengua” (p. 86). Así pues, se espera que el objeto central de la enseñanza de la lengua materna esté centrado en lograr una comunicación efectiva en diversos contextos situaciones de la producción escrita. En efecto, los autores Cassany, Luna y Sanz (2008) señalan la existencia de las micro habilidades para lograr el proceso escritural:

La lista de micro habilidades que hay que dominar para poder escribir se alarga y abarca cuestiones muy diversas: desde aspectos mecánicos y motrices [...], hasta los procesos más reflexivos de la selección y ordenamiento de la información [...], conocimiento lingüístico de las unidades más pequeñas (el alfabeto, las palabras, etc.), como el de las unidades superiores (párrafos, tipos de textos, etc.) y las propiedades más profundas (coherencia, adecuación, etc.) (p. 258).

Se deduce que la enseñanza de la construcción de oraciones no se hace relevante, puesto que se pone el énfasis en unidades superiores, tales como el texto. Por lo cual, el enfoque comunicativo queda en deuda con el componente oracional a partir del cual se construye el texto.

Ahora bien, ¿cuál es el papel de la sintaxis en el aula? En primer lugar, la sintaxis en la enseñanza de la lengua materna cada día se desvincula de manera contundente en los currículos escolares ya que la inserción

de nuevas metodologías ha producido el abandono del componente sintáctico del aprendizaje de la lengua materna, en especial aquellos relacionados con la oración gramatical, para explicar determinados problemas propios de la tipología textual o de los géneros discursivos. En segundo lugar, el profesorado tiende a desconocer elementos sintácticos útiles para la enseñanza y aprendizaje de la lengua y, por ende, no están dentro de sus prácticas educativas del texto escrito. En tercer lugar, se olvida que la sintaxis es uno de los recursos ofrecidos por la lengua para construir textos claros y precisos sin olvidar, por supuesto, la morfología y la semántica. De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2008), “los alumnos con limitaciones gramaticales suelen tener problemas en este último tipo de textos (escritos) aunque puedan conversar con bastante fluidez” (p. 363). Desde esta postura, la pobreza sintáctica conlleva al estudiantado a una reducida capacidad expresiva y la calidad de la expresión escrita como corroboran los estudios realizados por Checa (2003), Delicia (2011), Hernández, Duarte y Espejo (2013), Bartolomé (2016) e Ibarra (2018).

A pesar de encontrar afirmaciones sobre la importancia del manejo de procedimientos sintácticos se insiste en la práctica pedagógica en la eliminación de la enseñanza de la gramática. Para Pérez y Rogieri (2006), “se reducen los estudios

gramaticales [...] a un análisis identificativo por lo que se recurre a eliminar la enseñanza de la gramática en la escuela porque se considera que su aporte es insuficiente” (p. 151). Entonces, el reconocimiento de las categorías léxicas o los tipos de oraciones *per se* resulta ser un trabajo improductivo puesto que se queda solo en el eje de la identificación. No obstante, esta práctica aún se perpetúa en los libros de textos dedicados a la enseñanza de lengua y es un hábito algo común a la hora de abordar temas que involucren la oración.

Este fenómeno de abandono de la enseñanza de la sintaxis en la escuela primaria y secundaria se debe a las diversas etapas que se ha tenido en la enseñanza y aprendizaje de la gramática. Sus procesos han estado dados desde la versión estructuralista y generativista con un enfoque oracional prescriptivista, los cuales han sido poco útiles en la práctica escritural y, otra de las tendencias, se ha enfocado en el reconocimiento de teorías gramaticales. La última tendencia, se enfatiza en las temáticas del mantenimiento de los referentes en el texto para lograr la adecuación textual. Estas tendencias de enseñanza de la gramática han sido carentes de sentido para el estudiantado. En otras palabras, no se reflexiona en el aula sobre la incidencia de la gramática oracional en la expresión escrita ni sobre sus inmensos aportes a la adecuación textual. Por ello, se hace indispensable introducir en el aula una nueva perspectiva de la enseñanza de la gramática. Según Piatti (2013), es necesario “resignificar la enseñanza de la gramática con el objetivo concreto del control sobre la propia producción textual por parte de los alumnos” (p. 9). En este sentido, la enseñanza de la gramática debe ser orientada desde la reflexión constante de su utilidad y funcionalidad para la producción de discursos coherentes de acuerdo con las necesidades comunicativas del estudiantado. En definitiva, no se trata de abordar la oración como eje central de la enseñanza de la gramática sino tomarse como un elemento fundamental para la expresión escrita.

A continuación, se reflexiona sobre algunos elementos básicos alrededor de la *gramática oracional*: el orden de los constituyentes, la apropiación de la recursividad por parte del estudiantado, el dominio de las posibilidades sintácticas para expresar una idea a través de diferentes mecanismos sintácticos y las oraciones relativas.

Reflexión

Los ejemplos presentados y discutidos en el presente apartado se establecen desde una perspectiva sintáctica—gramática de la oración—. Aunque algunos contienen aspectos morfosintácticos, se hace énfasis en la sintaxis. En primer lugar, se trae a colación el orden sintáctico más enseñado en las aulas de clase, Sujeto Verbo Objeto (SOV)⁵; es decir, se trabaja la oración desde la perspectiva clásica de tipo

1. Juan compra manzanas.

Esta perspectiva describe la forma generalizada de como los seres humanos percibimos la realidad *alguien hace algo*. Se comprende, entonces, a la oración como una expresión que contiene un sujeto -tácito o expreso-, del cual se dice algo, más un predicado, lo expresado del sujeto. Este orden lógico de los elementos oracionales no representa mayor dificultad para los estudiantes puesto que la construcción sintagma nominal y sintagma verbal indican la posición de cada uno de los componentes constitutivos de la oración. Sin embargo, este paradigma al momento de escribir no se sigue de manera literal dado que el español permite la movilidad en la posición de los elementos oracionales. Por ello, la perspectiva logicista (SVO) no es la única manera posible.

⁵ En la bibliografía especializada también se denomina como no-marcado o canónico.

Para el caso del español se hallan otros órdenes distintos, tales como: Verbo Sujeto Objeto (2), Verbo Objeto Sujeto (3), Objeto Sujeto Verbo (4), Objeto Sujeto Verbo (6), Sujeto Verbo Complemento (7).

2. Ha comprado manzanas Juan.

3. Ha leído Juan una novela.

Los ejemplos 2 y 3, al ser no-marcados los constituyentes, están localizados de manera libre lo que permite distintas interpretaciones, pero ambas son posibles. La alteración del orden canónico de los constituyentes obedece a dos aspectos: el primero es estrictamente estructural; el segundo obedece al contenido informativo. En 2 se presenta un criterio estructural cuando se privilegia lo predicado sobre el sujeto, es decir, se enfatiza la acción sobre los otros dos elementos oracionales. En otras palabras, el tipo de verbo determina la intención comunicativa; fuerza a la que se use un orden distinto a SVO. En 03, el contenido informativo prima frente a los otros elementos oracionales, o sea, la predicación sobre alguien o algo es lo relevante, mas no el objeto.

Desde el orden de constituyentes manifestados en 3 se hallan en español otras estructuras principales que dan cuenta de la relación en la cual el sujeto aparece en posición posverbal, como en el caso de verbos psicológicos (3.a), oraciones exclamativas (3.b) o interrogativas (3.c),

con verbos que suelen tomar objetos indefinidos (3.d) y algunas construcciones con *se* (3.e).

3. a. Me gustan las naranjas.
3. b. ¡Ha leído Juan un cuento!
3. c. ¿Ha comprado Juan una manzana?
3. d. Faltan profesores especializados en pragmática.
3. e. Se quemaron las llantas.

Las construcciones 3.a - 3.e muestran cómo la posición de aspectos estructurales específicos condiciona la aparición del sujeto en posición inicial. El principal factor que conlleva a este orden se registra en un énfasis en determinados constituyentes, lo cual en el texto escrito implica la introducción de información nueva respecto a otra ya conocida. Para las construcciones de orden VS se establece dicha posición puesto que se concibe al sujeto como la información nueva. Por lo tanto, existen diferentes interpretaciones de una oración según el orden de sus constituyentes desde la perspectiva de lo no-marcado.

Al mismo tiempo, en español se da otra serie de orden de los constituyentes, pero son menos usuales que los anteriormente descritos. En las siguientes oraciones (4, 5, 6) se corrobora cómo el español tiene un orden de constituyentes relativamente libre. Por ello, se observa que se marca la

relación entre constituyentes por un factor estructural en el cual uno depende del otro para transmitir un enunciado completo.

4. Arroz come Bok.
5. Come Bok arroz.
6. Bok arroz come

Si bien los ejemplos anteriores son equivalentes estructuralmente, semánticamente y en sus elementos constitutivos, estas oraciones presentan un orden constitutivo diferente. En otras palabras, se expresan unas condiciones veritativas equivalentes, pero no operan con igualdad en todos los contextos comunicativos dado que es el hablante quien selecciona qué constituyente aparece en primera posición y cuál le sucede. De tal forma que se trata de manera distinta cada constituyente según la relevancia impuesta por el emisor desde un punto de vista comunicativo. Y es aquí donde estos órdenes cobran relevancia en la practicidad de la producción del texto escrito, ya que de acuerdo con la posición de cada constituyente en la oración permite comprender si se está haciendo énfasis en el predicado o en el sujeto. Estas oraciones permiten observar si la información presentada es compartida por los interlocutores o si se introduce un elemento nuevo. Estos dos últimos aspectos están condicionados según el objetivo del acto de habla. En síntesis, el orden de constituyentes en la oración está determinado por la intención comunicativa, el contexto y la información conocida por los interlocutores.

En segundo lugar, la recursividad definida como una propiedad de las lenguas naturales a través de la cual se puede generar un número ilimitado de oraciones es otro de los aspectos que conlleva grandes dificultades en el texto escrito. Por lo general, el alumnado no sabe qué hacer cuando se

enfrenta a un texto u oración compleja. Tampoco posee el conocimiento suficiente ni la habilidad para construir oraciones a partir de la recursividad. Cuando intenta construir oraciones complejas, por lo general, éstas quedan incompletas o sin sentido. Para poder superar esta dificultad se hace necesario que el estudiante aprenda cuáles son los mecanismos utilizados para realizar dicho tipo de estructuras sintácticas. Él debe, a partir de una oración de orden SVO, construir oraciones complejas que le permitan comunicar ideas que den cuenta del dominio de la lengua materna, como se evidencia en los siguientes ejemplos:

7. Bob come bananas.
7. a Bob come bananas maduras.
7. b. Bob come bananas maduras compradas por la mañana.
7. c. Bob come bananas maduras compradas por la mañana en el supermercado.
7. d. Bob come bananas maduras compradas por la mañana en el supermercado de la gran avenida.
7. e. Bob come bananas maduras compradas por la mañana en el supermercado de la gran avenida de Barcelona.

Se evidencia que se ha recurrido al principio de la recursividad, pues desde 7 se ha llegado hasta 7.e. de manera que el educando debe hacer uso de dicho principio al momento de realizar sus producciones académicas escritas y al momento de emitir sus discursos. Desde esta perspectiva, se pretende que el estudiantado no esté limitado a construcciones oracionales cuyos constituyentes únicamente estén formados por un sujeto, un verbo y un objeto simple -en oraciones transitivas-, sino que puedan ir más allá de ello.

De manera similar, el estudiante debe saber que existen diferentes posibilidades para expresar una misma realidad.

Este mecanismo de expresar una idea de diversas maneras resulta ser complejo para el estudiantado. Los educandos desconocen los elementos sintácticos para formar oraciones con el propósito de manifestar un mismo hecho a partir de la utilización de los mecanismos sintácticos. Así pues, el educando debe aprender a “jugar” con las posibilidades sintácticas para expresarse mejor y, asimismo, para comprender lo que lee. Entonces, el estudiante como usuario de la lengua materna debe adquirir la competencia gramatical para poder tomar decisiones acerca de la mejor opción de un conjunto de posibilidades según sean sus intenciones comunicativas.

8. El niño que ha decidido viajar a Barcelona está acompañado por su madre.

Si se logra que el estudiante conozca los aspectos sintácticos para la formación de oraciones podrá a partir de 8 producir los ejemplos que aparecen a continuación desde 8.a hasta 8i. Solo entonces se puede afirmar que tiene la competencia gramático-discursiva a nivel oracional para adecuar elementos básicos del discurso según sea su propósito comunicativo.

8. a. El niño, que ha decidido viajar a Barcelona, está acompañado por su madre.
8. b. El niño ha decidido viajar a Barcelona y está acompañado por su madre.

8. c. El niño ha decidido viajar a Barcelona. Y estará acompañado por su madre.
8. d. Acompañado por su madre estará el niño que ha decidido viajar a Barcelona.
8. e. ¿Acompañado por su madre estará el niño que ha decidido viajar a Barcelona?
8. f. ¡Acompañado por su madre estará el niño que ha decidido viajar a Barcelona!
8. g. Fue acompañado por su madre el niño que ha decidido viajar a Barcelona.
8. h. El niño que ha decidido viajar a Barcelona, ¿estará acompañado por su madre?
8. i. (Ya que) el niño ha decidido viajar a Barcelona, este será acompañado por su madre.

En tercer lugar, la oración compleja o subordinada es una de las más problemáticas respecto al aprendizaje e inserción en el texto escrito por parte del alumnado en general. Esta, al poseer más de un verbo en forma personal y al presentar diversas subclasificaciones, es difícil de aprehender puesto que en ella se articula una serie de procesos sintácticos que el estudiantado desconoce y le son complejos para su comprensión. Un ejemplo de ello son las oraciones subordinadas relativas:

9. La falda que porta mi hija es fea.
9. a. La falda, que porta mi hija, es fea.

En 9 se evidencia la existencia de dos unidades mínimas de predicación; es decir, hay presente dos cláusulas: la primera se le denomina cláusula principal -la falda es fea- y la segunda cláusula relativa -que porta mi hija-. De ésta se puede desprender otra (9.a) la cual se diferencia de 9 en la significación de lo expresado en cada una de ellas. En 9, que suele denominarse restrictiva se habla del conjunto de faldas en general no son agraciadas a la vista; mientras que, en 9.a se refiere que de la determinada cantidad de faldas existe una que no posee las características de ser elegante. A esta última, por ende, se le denomina no restrictiva. Por lo cual, si no se tiene consciencia de la diferenciación semántica contenida en ambas se puede recurrir a expresar algo totalmente diferente a lo que se pretende comunicar. De manera que, una vez más, la sintaxis permite comprender aspectos comunicativos los cuales contribuyen a delimitar lo dicho en un discurso.

Así mismo, existen subordinadas relativas donde la cláusula relativa está externa a la cláusula principal como se observa a continuación.

10. Juan escribe novelas en la ciudad donde los policías se van a dormir a las seis de la tarde.

En ésta se observa cómo es posible construir de diversas maneras un mismo tipo de oración, lo cual contribuye a la organización del texto desde diferentes estructuras sintácticas. Entonces, la sintaxis permite la organización de textos con los que el estudiante se apropia de las posibles construcciones sintácticas con el fin de ser objetivo y claro en lo que pretende comunicar de manera estructural y sin caer en malentendidos.

Conclusiones

Frente a la discusión sobre si la enseñanza de la sintaxis en la práctica pedagógica tiene relevancia en la actualidad se concluye que la competencia gramatical debe ser desarrollada por el estudiantado durante su formación de la Educación Básica y Media con el fin de lograr la adecuación discursiva en un primer momento en la producción escrita. Y se destacan dos aspectos centrales:

En primer lugar, el desarrollo de la competencia gramatical en el aspecto sintáctico contribuye a fortalecer los procesos escriturales en el alumnado. Esto se debe a que la base del texto indiscutiblemente se establece sobre cuestiones claves de la gramática oracional. Dicho aspecto facilita la producción de textos escritos bien estructurados ya que un conocimiento adecuado de la sintaxis permite la concordancia entre sujeto/verbo y verbo/sujeto a nivel textual, pero también que el estudiante sea capaz de reconocer la concordancia *ad sensum*, que reconozca la distinción entre sujeto léxico y morfológico en oraciones complejas pero que, al mismo tiempo, sea capaz de producir oraciones con un grado relativo de complejidad en sus labores académicas cotidianas.

En segundo lugar, la escuela en la actualidad evalúa de manera sistemática al alumnado a través de producciones escritas. El estudiante produce continuamente una gran cantidad de producción escrita y, partir de ella, depende en gran medida su desempeño académico. Tanto así que el no saber escribir bien acarrea obtener bajos resultados académicos y en otros casos la pérdida de las asignaturas. Por ello, es mandatario que la escuela retome aspectos centrales de la competencia gramatical desde una nueva perspectiva de su enseñanza. En definitiva, el ámbito de la gramática de la oración debe centrarse no en la oración por sí misma, sino en favor de una producción discursiva que dé elementos básicos pero suficientes para construir y deconstruir cualquier tipo de texto.

Referencias

- Alcón, E. (2002). *Bases lingüística y metodológica para la enseñanza de la lengua inglesa*. Madrid: Universidad de Jaume I.
- Avendaño, N., Desinano, F. (2006). *Didácticas de las Ciencias del Lenguaje. Enseñar a enseñar Ciencias del Lenguaje*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Bartolomé, M. (2016). *Madurez sintáctica: influencia de las TIC en sus índices y estudio comparativo entre las generaciones pre y post-internet*. (Tesis doctoral). Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/38272/1/T37450.pdf>
- Breasted, J. H. (1934). *La conquista de la civilización*. Madrid: Espasa Calpe.
- Camps, A., y Milliam, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Chao, R., Amaro, A. y Rodrigo, M. (2018). *Contenidos docentes de vanguardia*. Madrid: Editorial Gedisa.
- Checha, I. (2003). Madurez sintáctica y subordinación: los índices secundarios clausales. *Interlingüística*, 14, 192-206.
- Delicia, D. (2011). Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones

- nativas y argumentativas. *Onomázein*, 24, 173- 198.
- Fandiño, Y., Ramos, B. y Arenas, J. (2016). Nuevos discursos en la formación docente en lengua materna y lengua extranjera en Colombia. *Educ., educ.*, 19, 46-64.
- Forero, L., y Montealegre, R. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9, 25-40.
- García, V. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Ediciones RIALP.
- Gómez, M y Zalba, E. (2010). *Comprensión de textos. Un modelo conceptual y procedimental*. Mendoza: Editorial Universidad Nacional de Cuyo.
- Gracida, M., & Martínez, G., T. (2007). *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*. México D. F.: UNAM.
- Greimas, A., J. (1973). *En torno al sentido. Ensayos semióticos*. Madrid: Editorial Fragua.
- Hernández, G., Duarte, G. y Espejo, B. (2013). La madurez sintáctica en español de los estudiantes de los primeros dos y dos últimos semestres de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de la Salle. *Lenguaje*, 41, 17-34.
- Ibarra, M. (2018). Madurez sintáctica en textos narrativos de alumnas de educación secundaria y la influencia de las TIC. (Tesis de pregrado) Recuperado de: <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/8224>
- Induráin, J. (2011). *Sintaxis lengua española*. Barcelona: Editorial Larousse.
- Jouini, K. (2010). El enfoque didáctico-textual en la enseñanza de la expresión escrita. *Lenguaje y textos*, 31, 135-145.
- Kristeva, J. (1999). *El lenguaje ese desconocido. Introducción a la lingüística*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Lozano, J., Peña-Marín, C., Abril, G. (1982). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) 2003). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Mendoza, A. (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Mondragón, M. (2013). *Enseñanza y aprendizaje de la gramática y la ortografía en la educación obligatoria a través de los libros de texto*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Pérez, L. & Rogieri, P. (2006). Estudios gramaticales y estudios de argumentación. Acerca de la tensión discurso teórico/discurso pedagógico en el Área Lengua. Múgica, N. En (Ed.). *Estudios del Lenguaje y enseñanza de la Lengua*. (pp. 141-162). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Piatti, G., I. (2013). *Gramática pedagógica. Manual de español con actividades de aplicación*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Vásquez, F. (2015). *Escritores en su tinta. Consejos y técnicas de los escritores expertos*. Bogotá D.C.: Editorial Kimpres SAS.