

El lugar conflictivo de la gramática: Aportes de la didáctica del español como lengua segunda a la didáctica del español como lengua materna

[Adriana Coscarelli](#)

adriana.coscarelli@gmail.com

Resumen

Si bien en las últimas décadas se produjeron cambios en la didáctica de la lengua conforme se fueron imponiendo diferentes paradigmas -desde la gramática tradicional y el estructuralismo hasta la gramática generativa, la gramática textual y el enfoque comunicativo-, el lugar de la gramática en las clases de español como lengua materna sigue siendo conflictivo. A pesar del acuerdo entre docentes y especialistas acerca de su importancia para la comprensión y producción de textos, la gramática ha sido relegada en manuales, programas y aulas. Es en este sentido que nuestro trabajo intentará avanzar, reposicionando la gramática de nuestro idioma ante la "gramática escolar", y difundiendo algunas prácticas realizadas en el marco de investigaciones que toman como modelo las Secuencias Didácticas de Gramática (Camps y Zayas, 2006). En estas se prioriza la implicación activa de los alumnos en el razonamiento gramatical tendiente a la internalización del funcionamiento del sistema lingüístico, y se destaca la importancia de la interacción en el proceso de construcción del aprendizaje (Vygotski, 1995). Creemos que ello nos permitirá capitalizar ciertos préstamos de la didáctica del español como lengua extranjera -el enfoque funcional comunicativo, la práctica en situaciones de uso, la observación de ciertos contenidos gramaticales más frecuentes en determinados tipos de textos-; recuperar la lengua utilizada por nuestros alumnos con sus problemáticas y dificultades; colaborar en el desarrollo de una gramática apropiada, requerida en situaciones comunicativas de registro formal, escolarizado, fuertemente normado, como es el caso de la producción de textos académicos.

Palabras Clave: aportes de L2 a L1- secuencias didácticas- gramática- escritura- reflexión - interacción-

Abstract

Although there were changes in language teaching in recent decades as they were imposing different paradigms-from traditional grammar and structuralism to generative grammar, textual grammar and communicative approach, instead of grammar in Spanish as a native language remains contentious. Despite the agreement between teachers and about its importance for the comprehension and production of texts, grammar has been relegated manuals, programs and classrooms. It is in this sense that our work will attempt to move forward, repositioning the grammar of our language to the "grammar school" and spreading some practices carried out in the framework of research that are modeled on the Teaching Sequence Grammar (Camps and Zayas, 2006). In these active involvement of students in the grammatical reasoning aimed at internalizing the functioning of the language system is prioritized, and the importance of interaction in the construction process of learning (Vygotsky, 1995) stands out. We believe this will enable us to capitalize on certain loans of teaching Spanish as a foreign language-the functional communicative approach practical use situations, observation of certain grammatical content frequently certain types of texts-in; recover the language used by our students with their problems and difficulties; collaborate in the development of appropriate grammar, communicative situations required formal registration, schooled heavily regulated, such as the production of academic texts.

Keywords: contributions from L2 to L1 sequences Notes- grammar writing-reflection - interactional

1. Revisión de algunos paradigmas

Aunque ya desde la década del 90, Ángela Di Tulio (1997) reconocía que reivindicar la enseñanza de la gramática parecía de antemano una causa perdida y, al mismo tiempo, subrayaba que "la gramática no es una condición suficiente pero sí probablemente necesaria para lograr los objetivos generales de la educación lingüística" (Di Tulio, 1997, p.10)., el lugar de la gramática en el aula resulta un tema conflictivo que sigue aún hoy sin resolverse.

A pesar de que los jóvenes preuniversitarios son hablantes nativos de español y han estudiado la gramática no sólo de su lengua materna sino también en muchos casos de alguna otra lengua extranjera, se observa una serie de dificultades en su desempeño. Si analizamos en particular sus producciones escritas, podríamos citar, entre otras, ortografía, puntuación, concordancia sujeto/verbo o sustantivo/adjetivo, correlación de tiempos verbales, conectores, preposiciones, referencia, léxico, procedimientos de coherencia y cohesión, adecuación del registro a la situación comunicativa. La práctica escolar, en lo que respecta a la integración de contenidos gramaticales en las producciones escritas, parecería pues insuficiente.

Esto ha llevado a algunos autores a sostener que deberíamos revisar nuestra didáctica, centrándonos más en los problemas de la enseñanza de la lengua que en los problemas de su aprendizaje (Cassany: 1994):

La lengua en el aula se convierte en un conjunto de palabras con una ortografía determinada, en unas frases para analizar sintácticamente, en una cadena de sonidos a emitir en forma inteligible y expresiva, en unas palabras cargadas de antónimos y sinónimos, en listas de palabras clasificables según determinados criterios, la mayoría de veces morfológicos, y en definitiva, muy pocas veces la lengua es un elemento vivo y útil para la comunicación. De este modo los alumnos acaban identificando la lengua con el *libro de texto* o la *gramática*, con las reglas de ortografía que les llevan de cabeza y, en definitiva, con una asignatura; están muy lejos de darse cuenta y de entender que la lengua es la que utilizan todos los días para comunicarse, jugar, hablar, estudiar, aprender, etc (Cassany, Luna, Sanz, 1994, pp.14-15). ...¹

Otros especialistas, a su vez, (Riestra, 2010) subrayan la incidencia de la concepción del lenguaje, la lengua y la gramática que tienen los docentes, en el momento de decidir dentro de qué marco teórico se encuadra su praxis educativa, qué contenidos enseñan, de qué manera y para qué, cómo se los secuencian y relaciona a lo largo del desarrollo escolar; y yendo un poco más lejos, cómo se los articula desde un principio con el desarrollo mental del niño y la adquisición que este ya trae de su lengua materna al ingresar al colegio.

Si bien a lo largo de las últimas décadas se produjo un cambio importante en la didáctica de la lengua conforme se fueron imponiendo diferentes paradigmas y teorías, desde la gramática tradicional meramente descriptiva y el estructuralismo hasta una gramática textual más funcional y un enfoque más pragmático y comunicativo, como consecuencia de los aportes de la didáctica de lenguas extranjeras, la lingüística y su interrelación con las otras Ciencias del Lenguaje, todavía quedan muchas cuestiones por resolver, como hemos dicho antes, con respecto a la enseñanza de la gramática.

Nadie duda de su importancia para comprender y producir textos tanto orales como escritos. Todos están de acuerdo en que haberla relegado ante el avance del enfoque comunicativo en los manuales y programas, especialmente desde la implementación de la Ley Federal de Educación 24.195 (sancionada en el año 1993), produjo serios inconvenientes en la competencia lingüística de nuestros alumnos.

En la actualidad, no existen cursos, encuentros, jornadas o congresos en los que los especialistas no subrayen la necesidad de volver a enseñar gramática; el problema parece ser qué gramática (¿tradicional, estructural, generativa, textual?) y cómo (¿es coherente el método usado en el aula con la teoría a la que el docente adhiere o es algo simplemente “intuitivo“?).

Es entonces cuando aparecen dos fenómenos característicos en las prácticas de los cuales los profesores a veces no son totalmente conscientes: el eclecticismo y la disociación; es decir, el intento de conciliar métodos que proceden de corrientes teóricas diversas, por un lado, y la separación de aspectos que deberían verse de modo integrado tal como se dan en la misma lengua, por otro.

En este sentido, si revisamos los postulados teóricos de los últimos años, resulta imprescindible tener en cuenta los aportes del interaccionismo socio-discursivo, dado que en él se nos advierte con claridad acerca de la problemática que planteamos antes:

...se produce una dicotomía entre el lenguaje como interacción y el funcionamiento de los mecanismos lingüísticos, lo que Bronckart identificó como los aspectos praxeológicos y los aspectos epistémicos de la enseñanza de las lenguas, dos aspectos disociados en muchas propuestas didácticas que abordan, por una parte, los formatos discursivos, y por otra, los esquemas dialógicos secuenciales de los géneros textuales (Riestra, 2010, p. 131).

Por otra parte, dado que nuestra finalidad es realizar algunos aportes en cuanto a la didáctica de la lengua escrita, consideramos importante, en este sentido diferenciar cuatro enfoques básicos, cada uno de los cuales para enseñar a escribir focaliza un aspecto en particular (Cassany, 1990):

- a) Gramatical: centrado en el conocimiento y el dominio de la gramática del sistema de la lengua.
- b) Funcional: centrado en la comprensión y producción de diferentes tipos de texto.
- c) Procesual: centrado en el desarrollo de procesos cognitivos de composición.
- d) De contenido: centrado en la lengua como instrumento de aprendizaje de otras disciplinas a medida que se va desarrollando la expresión.

Mientras el primer enfoque enfatiza la gramática y la normativa, haciendo de la gramática algo totalmente prescriptivo en busca de una única lengua -la correcta o estándar- centrándose en la oración, la ortografía, la sintaxis y el léxico; la segunda, subraya la comunicación y el uso de la lengua, aceptando sus variantes y registros, y propiciando una gramática descriptiva, funcional, centrada en el texto.

A su vez, el enfoque procesual se preocupa más por las etapas del proceso de composición y el producto, destacando el rol del alumno y los procesos cognitivos implicados en la escritura (generar y organizar ideas, formular objetivos, redactar, revisar, evaluar, etc.); mientras que el enfoque del contenido destaca la función epistémica de la lengua escrita, a través de la práctica de la escritura en otras materias y el desarrollo de procesos cognitivos tendientes a lograr textos académicos.

Resulta interesante observar, en este sentido, que en las prácticas escolares de escritura en la escuela secundaria, si bien predominó el enfoque gramatical hasta el momento de la Reforma Educativa que planteó la Ley Federal, en los últimos años este ha empezado a convivir con el enfoque funcional y el procesual (aunque en menor medida). Podría pensarse, entonces, que existe una conciencia más profunda de la problemática descrita al principio y una necesidad más marcada de encontrar una solución en la que lejos de considerarse excluyentes, estos enfoques se vean como complementarios: toda tarea de escritura es una puesta en juego de conocimientos gramaticales, tipos de texto, procesos de composición, donde el criterio de adecuación a la situación comunicativa se suma al de corrección.

Ahora bien, volviendo a la problemática que nos ocupa, ¿cómo se reinstalan los conocimientos gramaticales en este complejo entramado de enfoques y teorías?

Creemos importante, destacar en este sentido, el trabajo de algunos equipos docentes y de investigación como el de Camps y Zayas, quienes postulan la implementación de secuencias didácticas de gramática (SDG) o “modelos hipotéticos” que permiten diseñar y ejecutar unidades de trabajo complejas sobre cuestiones gramaticales. Las mismas implican el desarrollo de dos tipos de actividades: una de investigación para descubrir el funcionamiento de la lengua en algún aspecto, mejorar textos, etc, y otra de aprendizaje en la que se sistematizan los conocimientos gramaticales que se han construido en la etapa anterior, de allí la utilidad de la redacción de informes o la exposición oral de las conclusiones a las que los mismos alumnos arriben.

También resulta esencial la implicación activa de los alumnos en el razonamiento gramatical para que se logre la internalización del funcionamiento del sistema lingüístico, destacándose además, la interacción en el proceso de construcción del aprendizaje (Vygotski, 1995) y la reflexión metalingüística.

Este tipo de aprendizaje se vuelve, por lo tanto, altamente significativo, dado que los conocimientos se hallan disponibles para actividades y aprendizajes posteriores más complejos, en el que se integran diferentes aspectos del texto. Esto implica, articular actividades gramaticales dentro del aprendizaje de destrezas lingüístico-comunicativas, pasando así a otro tipo de secuencias “secuencias para aprender a escribir”. En estas, a su vez, se integran dos tipos de actividades: una de producción de un género de texto: un texto con una función dentro de una comunidad discursiva determinada (en el ámbito académico, administrativo, periodístico, literario, etc.) y otra de enseñanza aprendizaje de contenidos específicos relacionados con el género en cuestión. (Camps y Zayas, 2006).

2. Objetivos y metodología

Es nuestra intención, luego de haber revisado rápidamente estos aspectos que atañen a la gramática y su integración en la producción de textos,

1. reflexionar acerca de la aplicación de las secuencias didácticas de gramática y sus ventajas para mejorar la escritura en el aula,
2. relacionar la didáctica del español como lengua segunda o extranjera con la didáctica del español como lengua materna en busca de posibles aportes,
3. recuperar la noción de escritura como proceso y la importancia de la reflexión metalingüística y la interacción social en la construcción del aprendizaje.

En cuanto a la metodología, resulta apropiada la dinámica de talleres de lectura y escritura, dado que esto posibilita la interacción y el recorrido por diferentes tipos de texto, mediante el diseño de nuevas unidades didácticas. Las mismas podrán planificarse como proyectos de escritura que tiendan a facilitar una integración final de conocimientos recuperados y aprendidos. El estudio particular de cada uno responde simplemente a un criterio didáctico.

3. A modo de ejemplo: la narración

Debido a que los procedimientos de observación, explicación, comparación, manipulación y análisis resultan el eje de la actividad desarrollada por los alumnos en la primera etapa, se privilegiará la lectura y discusión de textos narrativos breves (cuentos y noticias periodísticas).

En una segunda instancia, se realizará un relevamiento y explicitación de los principales aspectos vinculados con la narración tanto discursivos como gramaticales, propiciando la reflexión metalingüística inter e intragrupal.

Las intervenciones didácticas resultan en esta parte decisivas, ya que el profesor funciona como coordinador y guía para recuperar conocimientos lingüísticos de los alumnos y estimular una interacción tal (alumno-alumno y alumno-docente) que posibilite el logro de las acciones mencionadas en el párrafo anterior y la construcción de nuevos aprendizajes, según el desarrollo potencial de cada uno.

Cabe destacar que generalmente el alumno asocia narración con textos del género narrativo (cuentos, novelas) según la clasificación tradicional impuesta en muchas escuelas, sin considerar que la misma también se da dentro del discurso periodístico, una carta, una conversación o anécdota de la vida cotidiana. Tampoco está habituado a ver cómo podemos narrar para justificar un argumento o alguna característica al describir a un personaje, etc.

Del cotejo de narraciones literarias y periodísticas, se espera que se recuperen y resignifiquen, entre otros, los siguientes conocimientos :

a)Infraestructura o plan general del texto : tipos de discurso implicados y modalidades de articulación .

b) Mecanismos de textualización : series isotópicas que contribuyen a la coherencia temática, parte esencial de la articulación lineal del texto, que explicitan las relaciones

jerárquicas, lógicas y temporales. Esto incluye mecanismos de conexión, de cohesión nominal y de cohesión verbal.

Los mecanismos de conexión que marcan la articulación de la progresión temática (organizadores textuales : conjunciones, adverbios, locuciones adverbiales, sintagmas preposicionales, sintagmas nominales y segmentos de frase) generalmente han sido objeto de estudio dentro de la gramática enseñada en los primeros años de la escuela secundaria.

En cuanto a los mecanismos de cohesión nominal, que permiten introducir temas o personajes nuevos, y recuperarlos, ya sea por repetición o sustitución del antecedente en la continuación del texto, es decir, anáforas (pronombres personales, relativos, demostrativos, posesivos y ciertos sintagmas nominales), también se han estudiado por estar incluidos en programas que relevan algunos aspectos de la gramática oracional y otros de la gramática textual. Sería interesante insistir en estos mecanismos para evitar la tendencia a las repeticiones que encontramos con tanta frecuencia en las producciones escritas incluso de alumnos universitarios.

También habría que subrayar para superar las dificultades tan recurrentes en este aspecto, los mecanismos de cohesión verbal que permiten la organización jerárquica de los procesos -estados, acontecimientos o acciones- verbalizados en el texto. Esto es, tiempos verbales y otras unidades con valor temporal como adverbios u organizadores textuales.

En el caso particular de la narración en español, por ejemplo, nuestros alumnos por ser hablantes nativos no siempre tienen conciencia de las razones por las cuales el acto de narrar exige la alternancia de pretéritos (pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto), la correlación de tiempos verbales según ciertas relaciones de subordinación, y mucho menos por qué algunos escritores consagrados, o hablantes de otras variantes de nuestra lengua no responden estrictamente a lo establecido por las normas lingüísticas impartidas en el aula. Sin embargo, apelar al conocimiento que traen del estudio de otra lengua extranjera en el caso de la alternancia de pretéritos, particularmente, puede resultar útil.

c) Mecanismos de responsabilidad enunciativa que colaboran en la coherencia pragmática o interactiva del texto : voces que aparecen en el texto y su relación con el agente productor, reconocimiento de modalizaciones, etc ; aspectos, sin duda, menos trabajados, muy importantes para la comprensión lectora.

Una vez sistematizados estos conocimientos, se propondrá integrarlos en la segunda instancia del taller que será de producción, en la que los alumnos transitarán por las tres etapas del proceso de escritura: planificación, textualización y revisión.

La actividad de producción se planteará como una instancia de recuperación e integración de conocimientos que permitan al alumno repensar la gramática desde el lugar de usuario; esto es, transformándola en herramienta eficaz, operativa en la construcción de su propio discurso.

Es importante destacar que las consignas de producción deberán estar claramente contextualizadas, propiciando el uso de la lengua en situaciones cercanas a la realidad, con un propósito y destinatario explícitos, requiriendo la transferencia de aquellos contenidos gramaticales propios de la narración, en este caso.

4. Conclusiones

Los conocimientos gramaticales resultan relevantes para la comprensión y producción de textos, pero en sí mismos son insuficientes si no se los integra a las otras dimensiones del texto, trascendiendo el nivel meramente lingüístico-gramatical.

La gramática debe, entre otras cosas, facilitar la observación a partir de los textos leídos y la reflexión metalingüística para reorientar los conocimientos gramaticales y discursivos hacia la producción de textos. Este enfoque permite desarrollar al mismo tiempo una didáctica del sistema de la lengua y una didáctica del funcionamiento textual.

Al observar su importancia e integrarla en textos, la gramática deja de ser para los alumnos un escollo en la escritura y se transforma en algo operativo.

Resulta imprescindible aprehender la gramática para pasar al control racional que exigen la corrección y reescritura de un texto, haciendo un uso más adecuado y conciente de la lengua materna.

La interacción social es fundamental para la adquisición de conocimientos, es decir, el principal instrumento para el aprendizaje. Dado que éste facilita el desarrollo, su importancia es decisiva para estimular el área de desarrollo potencial a través de actividades colectivas, de mediación lingüística o verbal.

Los aportes de la didáctica de las lenguas extranjeras resultan valiosos justamente porque la misma viene desarrollando desde hace tiempo una enseñanza de la lengua

en uso, con un enfoque funcional, atendiendo a fines comunicativos y privilegiando la interacción social.

El trabajo con borradores en clase y la lectura compartida de los mismos, permite acceder a formas intermedias de escritura en las que se observan las dificultades del alumno y se posibilita el distanciamiento necesario para la autorreflexión sobre el comportamiento lingüístico y la toma de decisiones sobre el propio discurso.

5. Bibliografía

- DI TULLIO, Á. (1997) *Manual de gramática del español*. Bs. As.: Edicial.
- CAMPS, A. (1997) « Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita ». En *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*. Enero-marzo 1997. Issn 1131-8600
- CAMPS, A y ZAYAS, F. (2006) *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Grao.
- CASSANY, D. (1989) *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. LUNA, M y SANZ, G. (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- RIESTRA, D. (2010) "La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de la lengua" en Riestra, D. (comp.) *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados*. Bs. As: Miño y Dávila.s; pp. 129 a 15.
- VOLOSHINOV, V.N. (2009) *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (Traducción de T. Bubnova). Buenos Aires : Ediciones Godot.
- VYGOTSKI, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor (trad. P.Tousaus).
- VYGOTSKI (2011). *Psicología y pedagogía*. Madrid : Acalp; pp. 23-29.

Adriana Coscarelli

Profesora en Letras e investigadora de la UNLP, Diploma de Enseñanza de Español Lengua Extranjera de la UBA, evaluadora e integrante del comité académico del Consorcio Interuniversitario del CELU. Actualmente da clases de ELE, es Ayudante de Técnicas de Expresión en Castellano y forma parte del Comité Académico de *El toldo de Astier*, revista virtual de divulgación de Didáctica de Lengua y Literatura I, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; coordina además el Seminario de Escritura en Español para Estudiantes Extranjeros y es profesora del Taller de Comprensión y Producción de Textos en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

[Subir](#)