
*¿Cómo se pueden aprender contenidos
gramaticales para ELE a distancia?
Reflexión en torno a una
experiencia de aprendizaje*

Mariano Degli Uomini

Aprender gramática del español —o de cualquier otra lengua—, desentrañar la teoría, analizar una emisión verbal a partir de ella, reconocer los fenómenos descriptos, todo eso puede constituir un verdadero desafío. Sin embargo, existe otro tal vez mayor: aprender gramática a distancia, y no solo para que un estudiante que ya habla español conozca más sobre el sistema de su lengua, sino cuando se trata de capacitar a usuarios que serán formados para enseñar contenidos gramaticales a estudiantes no hispanohablantes, esto es, gramática para profesores de ELE.

El presente escrito es el relato de una experiencia de aprendizaje en la carrera de posgrado Especialización en la Enseñanza del Español para Extranjeros (a distancia), dictada por la Universidad del Salvador, de la que egresé en 2016. Específicamente, deseo centrarme en una parte del trayecto: el cursado de la asignatura Lengua Española: Contenidos Gramaticales para ELE con la intención de comentar la forma en que el curso está organizado y, paralelamente, realizar algunas reflexiones vinculadas con la forma en que se construyen en este caso los dos «pilares» en que se asienta —de acuerdo con lo expuesto por Padula Perkins (2002)— la educación a distancia: la elaboración de los materiales y la labor tutorial.

Si bien la propuesta del título de este trabajo es doble, pues espera al menos dos respuestas (si se puede aprender gramática para ELE a distancia, y, además, cómo), el objetivo no es sostener que la educación a distancia —en particular, el estudio de temas gramaticales— funciona o no, porque la trayectoria de esta forma de enseñanza/aprendizaje, que lleva ya más de un siglo, y la notable demanda en el mundo actual, *in crescendo*, dan cuenta de su instalación como alternativa válida. No obstante, deseo mostrar una postura en relación con el doble problema planteado: por una parte, proponer una respuesta afirmativa, desde mi experiencia como alumno en un curso de posgrado en particular, al primer interrogante; por otro lado, deseo justificar, a partir de dicha experiencia y de la reflexión acerca de los materiales y la tutoría, ese «cómo» del título. Me explico: daré cuenta de opciones que considero

estratégicas y que resultaron altamente enriquecedoras en mi formación como especialista. El escrito estará atravesado, como es de esperar, por una evidente subjetividad. Pero se tratará, en la medida de lo posible, de juicios de valor fundamentados en ejemplos concretos y/o en autoridades del tema.

Ahora bien, ¿por qué hablar sobre este curso y no de todos? ¿Por qué una asignatura en particular y no la formación en su conjunto? En primer lugar, considero pertinente exponer parte de la incursión en el estudio de temas relacionados con un área particular, porque esta se caracteriza por la complejidad de los temas de que se ocupa —estudios sobre gramática de la lengua española, y, además, aplicados al trabajo en ELE— y por lo que representa para los alumnos. Por otra parte, si bien podría relatar experiencias similares, y muy productivas, que fuesen resultado del cursado de todas las asignaturas que formaron parte de la especialización en la que se enmarca la experiencia, la tarea ocuparía un espacio que escapa a los límites de este relato. Por tanto, creo interesante recortar la exposición y circunscribirla al comentario de algunas experiencias en el estudio y profundización de temáticas propias del ámbito grammatical axiales para la formación de un especialista en la enseñanza del español. En específico, explicaré qué tipos de actividades, qué acciones durante la orientación y qué cualidades organizativas de la asignatura Lengua Española fueron productivas y oportunas, y por qué ahora reproduzco tales cuestiones como docente en dicha asignatura, en la que participo como orientador.

1. ¿Qué es *Lengua española: contenidos gramaticales para ELE*?

La asignatura que es eje del presente relato forma parte del primer año de estudios de la especialización. Se trata de un curso de posgrado semestral de cincuenta horas (se obtienen cinco créditos), organizado en cinco módulos de estudio y un apéndice. Cuenta con una docente titular y distintos orientadores a cargo de la corrección de las actividades enviadas por los alumnos. Son, asimismo, los orientadores quienes les explican a los alumnos las dudas que puedan surgir tanto en relación con el material teórico, presente en el campus virtual, como a partir de las consignas planteadas.

El curso tiene como objetivo general “realizar una revisión, profundización y actualización del estudio del dialecto del Río de la Plata, en su especial aplicación en la enseñanza del español para extranjeros”. El material de estudio está compuesto por textos teóricos (contenidos básicos, contenidos específicos, textos de consulta) y enlaces que permiten la navegación hipertextual (enlaces al glosario, a las notas, enlaces externos, entre otros). Las actividades se «suben» al sitio y allí mismo se escriben las devoluciones.

Creo pertinente aclarar que este es el primer curso que decidí tomar. Ello tuvo un por qué. Moreno García (2004) explica que si acordamos con que la gramá-

tica “permite la generalización de fenómenos sistemáticos” (p. 602), debemos ser conscientes de que el conocimiento de esas generalizaciones nos permitirá ofrecerles explicaciones concretas a los alumnos sobre fenómenos en los que se percibe una sistematización, o sobre aquellos en que no existen regularidades (por ejemplo, ante consultas como “¿siempre se pasa al femenino un sustantivo agregándole una ‘a’?”; “¿todos los participios terminan en -ado, -ido?”), y se eximirá así al propio docente de los característicos titubeos, propios de quien no ha tenido la oportunidad de pensar en estas probables dudas, a la hora de ofrecer respuestas concretas (pese a que el titubeo o la inseguridad fortuita no constituya necesariamente una falla en la formación: ningún profesor puede saberlo todo). Esta necesidad de profundizar en el sistema de la lengua ya no como hablante nativo, ni como profesor de español en la escuela secundaria, esta búsqueda de análisis sobre ciertos fenómenos de la lengua española que contribuyeran en mi formación como docente de ELE, me llevaron a elegir este curso como base para los estudios posteriores. Esto por un lado. Por otro, creo que el conocimiento del sistema, desde la perspectiva del profesor de ELE, permite repensar y resignificar los contenidos que un profesor de español como lengua nativa ha adquirido en su formación. De esta forma, se detendrá en los fenómenos expuestos a partir del supuesto de que quien aprenda esos temas partirá, seguramente, de un nivel de conocimiento mucho menor que el hispanohablante, lo que le exige al futuro docente sistematizar aún más sus propios saberes.

Al margen de las diferentes apreciaciones personales o de las diversas experiencias en el cursado, son claramente dos los pilares sobre los cuales se apoya el trayecto: por una parte, los materiales (entre los que se pueden incluir tanto los textos de estudio como las actividades); por otra, la interacción con los orientadores (devoluciones, preguntas y respuestas, etc.). Esto coincide, de alguna manera, con lo expuesto por Padula Perkins respecto de que la educación a distancia es un método de formación con constante orientación, “en parte por las pautas y consignas del material, en parte por la acción singular y personalizada de los tutores” (2003, p. 5). Por tanto, en las líneas que siguen me detendré en especial en estos dos aspectos: los materiales de estudio y las actividades, y el rol fundamental de la tutoría. Con respecto a los primeros, mencionaré la forma, si se quiere, estratégica en la que se organizan. En relación con lo segundo, expondré la manera en que la interacción resultó fructífera para mejorar el aprendizaje.

2. Materiales: sobre los contenidos y las actividades propuestas

2.1. Progresión de contenidos

El aprendizaje significativo, explica Díaz Alcaraz (2002, p. 118), “no va a depender tanto de la competencia intelectual del alumno, como de la existencia

de conocimientos previos relacionados con el contenido a aprender". Existe, entonces, la hipótesis de una suerte de cimentación cognoscitiva sobre la cual se asentarán los nuevos conocimientos, y por la interacción (junto con otras cuestiones, seguramente) entre nuevos y anteriores saberes —el «anclaje»— es que se producirá un aprendizaje significativo. Esto implica que, para aprender, son esenciales los conocimientos que el alumno posea, que el docente los conozca, en la medida de lo posible, y que los tenga en cuenta.

A lo largo del recorrido en el curso Lengua Española, se observa lo que puede considerarse una estrategia significativa en la educación a distancia: el ofrecimiento, en cada módulo, de dos tipos de materiales: contenidos básicos (no obligatorios) y contenidos específicos. No es una novedad considerar la progresión de contenidos (desde los más sencillos hasta los más complejos) en una secuencia didáctica. Pero sí es pertinente observar la inclusión de contenidos gramaticales básicos, que el alumno puede ya poseer (caso en el cual, no es obligatorio leerlos ni resolver las actividades con ellos relacionadas) para «anclar» los específicos. De esta manera, el estudiante que posea saberes elementales sobre el tema podrá avanzar en la lectura de textos que le aporten información nueva y relevante en su formación. Por su parte, quien no posea los conocimientos fundamentales para la adquisición de los nuevos saberes tendrá la oportunidad de revisar ciertas cuestiones primordiales¹. El docente titular o los orientadores se aseguran, así, de que el alumno puede resolver posibles dudas, sin esperar a que este último plantee (si es que se anima a hacerlo) que no entiende la teoría ofrecida en los contenidos específicos.

2.2. Tipos de contenidos

Mencioné, en el apartado anterior, la inclusión en el material de estudio de contenidos «relevantes», afirmación que aclararé en esta sección. De acuerdo con mi propia experiencia en la actualidad como profesor de español para extranjeros (en la Universidad Nacional de Río Cuarto) y por los supuestos que he tenido oportunidad de escuchar en estos años (por parte de algunos pares), puedo advertir que existe cierta creencia en algunos docentes, cuan-

1. Esto fue contemplado desde los primeros años de la ejecución del programa. Como explicaron De Majo y Nieto —fundadores de la carrera— en el *Congreso Internacional de Turismo Idiomático* (2014), gran parte de los estudiantes no son profesionales del ámbito de las letras: «...nos dimos cuenta de que había diseminados por el mundo (...) un montón de argentinos con carreras de grado relacionadas con las humanidades, que se "habían atrevido" a dar clases de español para extranjeros, que lo estaban haciendo hacia varios años, y que tenían la voluntad de capacitarse (algunos, directamente, formarse, desde cero) y mejorar... ¿qué hacer con ellos? (...) Nos quedamos con esta segunda opción y volvimos a hacer las modificaciones necesarias para que estos aspirantes realizaran por las distintas materias (...) un recorrido acorde con sus necesidades de formación o capacitación». FALTAN PÁGINAS

do aún no han entrado al aula de ELE, que permite pensar que seguramente podremos enseñarle a hablar español a un estudiante solo porque sabemos hablar o escribir en esta lengua —el español— con adecuación. Es posible que esta creencia derive del hecho de que todos los hablantes nativos de una lengua tenemos en nuestra mente una *gramática* del idioma (o competencia), lo que da una seguridad a la hora de enseñar español por primera vez. No obstante, como afirma Giammatteo en su artículo “*¿Por qué y para qué enseñar gramática?*”, este pensamiento “no debe llevarnos a asumir que, dado que todos nos servimos de la lengua y “la conocemos”, es posible dar cuenta de su funcionamiento sin los conceptos y herramientas apropiados” (2013, p. 5). Si bien ese artículo se relaciona más con la enseñanza del español como lengua materna que con su abordaje en el aula de ELE, el razonamiento es perfectamente aplicable a la experiencia de enseñar español a extranjeros.

Esta realidad no está ausente de los materiales de estudio del curso sobre el que versa esta experiencia, lo cual se puede apreciar en el tratamiento de temas que quizá el especializando ya domine (por ejemplo: la formación del plural de los sustantivos, formación de femeninos, anteposición o posposición de adjetivos, oraciones impersonales, uso y valores de conectores, etc.). Estos se transforman aquí en temas sobre los que se debe reflexionar. Se propone, entre otras cuestiones, la profundización en muchas nociones esenciales para aprendientes de español, saberes que, al ser tan naturalizados por los hablantes nativos, necesitan ser destacados para no pasar desapercibidos.

2.3. Actividades

Me interesa en este punto escribir sobre ciertas actividades propuestas en el curso que están relacionadas con el futuro docente de ELE. Sin embargo, es necesario aclarar algunas cuestiones generales en relación con las tareas. Como los contenidos aparecen en cada módulo divididos, de acuerdo con su complejidad, en básicos y específicos, se proponen, en el curso, actividades tanto para los contenidos básicos como para los específicos. Lo notable en la propuesta de dichas actividades es que el estudiante que posea un título de profesor de español no está obligado a realizar las actividades de contenidos básicos, aunque se le recuerda que los temas allí abordados pueden estar presentes en la actividad integradora final.

2.3.1. Actividades pensadas para el futuro docente de español como lengua extranjera

En esta propuesta educativa, el objetivo no es ya comprender nociones básicas como «sujeto» y «predicado» (si bien en los contenidos básicos se abordan estos temas y otros similares), sino repensar y resignificar dichos saberes des-

de la óptica del profesor de ELE, y, al mismo tiempo, realizar una profundización, sobre dicha base, en aspectos más avanzados en los estudios de la lengua. Por otra parte, se propone la discusión de temáticas nodales para la enseñanza del español a extranjeros. En este sentido, las actividades, además de apuntar a la práctica del contenido en sí mismo, funcionan como revisión de temas que pueden ser útiles (o más urgentes, por decirlo de alguna manera, pues todos pueden ser necesarios) en la enseñanza de ELE. Esto significa que se proponen actividades sobre fenómenos que el especializandno deberá trabajar en el aula en algún momento; se ofrecen, por tanto, posibles prácticas para el futuro docente.

Explica Krickeberg (2013) que al ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera le corresponden ciertos descubrimientos o modos nuevos de pensar aspectos de la enseñanza de la lengua. Esto resulta particularmente interesante si se piensa que muchos de los que estudiamos una especialización como esta ya tenemos una formación relativamente sólida en la gramática del español. No obstante, como dicha formación se orienta a la enseñanza de la lengua materna, es interesante que en esta asignatura, como en las demás disciplinas, se centre la atención también en cuestiones que se deben empezar a considerar: por ejemplo, el régimen de ciertos verbos, los distintos usos del artículo, entre otras nociones no siempre reflexionadas por un hablante nativo, aun cuando este sea docente de español para hispanohablantes, pues se consideran habilidades que en general el estudiante ya maneja, no así el alumno de ELE.

La presentación de temáticas recurrentes para el aula es notoria. Resulta interesante recordar lo que hace unos años escribía Gutiérrez Araus en relación con la pregunta “¿Qué instrucción gramatical [necesita el estudiante de ELE]?”. La autora planteaba que un panorama descriptivo de todo el sistema gramatical no se justificaría ni siquiera en el nivel superior de aprendizaje:

...en este nivel únicamente tendría sentido un panorama selectivo de los fenómenos con especial dificultad, es decir, que no presenten paralelo en la lengua materna. En el caso de los estudiantes anglohablantes serían, por ejemplo, el modo subjuntivo, la pareja *ser* y *estar*, los tiempos del pasado, la forma *se* y un largo etcétera de otros problemas muy concretos... (1994, p. 89)

En los contenidos específicos, se propone el abordaje de diferentes temas relevantes desde este punto de vista, y las actividades, como mencioné anteriormente, no solo sirven para evaluar la comprensión por parte de quien realiza el cursado, sino que ofrecen ejemplos para la labor áulica. Algunos ejemplos son los siguientes:

- Agrupación de preposiciones de acuerdo con la información que brindan (lugar, causa, finalidad, etc.).
- Realización de un cuadro en el que se resuman los diferentes usos del infinitivo para presentar en una clase de ELE de alumnos de nivel Intermedio Alto.
- Redacción de un resumen de las características y usos del modo subjuntivo para presentar el tema en un curso de ELE.

2.3.2. Actividad integradora final

Como cierre del curso y evaluación final, el alumno debe realizar un trabajo escrito integrador. En mi caso, recibí diferentes propuestas para realizar un trabajo monográfico sobre la base de variados contenidos abordados a lo largo del cursado, y con la opción de incluir otros textos (diferentes autores de acuerdo con la temática elegida) para ahondar en los temas. Algunas de las propuestas fueron:

- 1) Verbos pseudo-copulativos aspectuales de cambio: *ponerse, quedarse, volverse, hacerse*
- 2) Selección de verbos *ser* o *estar* en relación con la intención del hablante.
- 3) Deixis exofórica
- 4) Deixis endofórica

Si bien cualquier aspecto de una lengua puede ser importante para su desarrollo en una secuencia didáctica, cada uno de estos temas en particular supone la profundización en aspectos necesarios para el futuro especialista (como, por ejemplo, la selección de los verbos «ser» o «estar» en español) y, a la vez, complejos, por lo cual requieren de una mirada más detenida.

Este corolario del curso permitió revisar varios de los contenidos abordados a lo largo de los seis meses e integrar todo, junto con otros estudios recomendados, en un solo trabajo. Las devoluciones resultaron enriquecedoras tanto para repensar algunos de los temas vistos como para progresar en el abordaje de otros saberes.

3. El tutor

El asesor a distancia (también llamado *orientador, tutor* o *guía*, términos que son tomados aquí como sinónimos) asume la función guía, de orientación, de retroalimentación y de motivación (Galindo Rodríguez, 2000). Tal como afirma Padula Perkins (2002), la función tutorial es uno de los pilares sobre los que se consolida la educación a distancia, y, junto con los materiales, constituye el núcleo operacional del diálogo didáctico mediatisado que caracteriza a esta metodología didáctica.

La constante presencia y apoyo de los orientadores que trabajan en la es-

pecialización es notoria, y su función en la guía y retroalimentación fue destacable durante el cursado. La interacción no solo consistió en preguntas sobre temas expuestos en el material o dudas en relación con las actividades y respuestas, por parte del tutor, para ofrecer aclaraciones. Las devoluciones vinculadas con las actividades entregadas incluyeron, en muchos casos:

La justificación de la inclusión de dicha actividad (esto es, el porqué) en la secuencia didáctica, sobre todo cuando se trató de tareas que resultaron ejemplos de aplicación para el profesor de ELE.

Apertura de breves debates a partir de determinadas correcciones relacionadas con temas como el uso de “ser” o “estar”, oraciones impersonales, etc. que proporcionaron nuevos problemas en relación con los temas de las tareas.

Aclaraciones, en casos puntuales, sobre otras formas posibles de resolver las actividades.

La justificación de las actividades indudablemente colabora aún más con la formación del especializando, pues brinda cimientos para el marco de referencia que este deberá construir en su práctica. Por otra parte, la puesta en discusión de temáticas permite no solo un debate enriquecedor, sino que también propone lectura de nuevos materiales, no necesariamente incluidos entre los textos de lectura del curso. En último lugar, las otras opciones, también válidas, de resolver algunas actividades deja entender cómo el abanico de posibilidades puede ser siempre más amplio para abordar un tema o una actividad, ya desde otras perspectivas, ya desde otros supuestos.

4. A modo de conclusión

Si bien el propósito de este relato no ha sido sostener, como ya se ha hecho en numerosos trabajos, la importancia de la gramática en la clase de ELE, sí considero oportuno recordar en el cierre, a partir de algunas palabras de Doughty (2000, pp. 178 y ss.), lo importante que es el dominio de estos conocimientos para el docente:

... aunque el enfoque comunicativo ha supuesto un claro avance para la enseñanza de lenguas, el hecho de centrarse exclusivamente en facilitar la negociación del significado no permite a los aprendices de L2 alcanzar niveles de nativo, incluso después de largos períodos de inmersión en la L2. [...] Con respecto a las consideraciones prácticas del lenguaje del aula parece interesante descubrir cómo se puede conseguir que los aprendices adquieran formas lingüísticas que posiblemente pasan desapercibidas en el contexto de la interacción comunicativa.

La adquisición de estas formas lingüísticas solo es posible si el propio docente es consciente de ellas, del funcionamiento del sistema, de ciertas re-

gularidades y diferentes irregularidades que, de acuerdo con los niveles de enseñanza, deben ser abordados en el aula.

La experiencia de haber transitado por una asignatura de este tipo fue indudablemente enriquecedora, pero hacerlo a distancia significó, además, un desafío. Un desafío no exento de inquietudes o inseguridades que al principio brotaban a la hora de enfrentarme con un contenido o al revisar las actividades propuestas, pero que gracias a la organización del curso, a los materiales adicionales, a las actividades propuestas y a la intervención constante del orientador se transformaron en escalones que me permitieron llegar, junto con las experiencias en los demás cursos que conforman la carrera, a adquirir los conocimientos deseados.

Referencias

- De Majo, O. y Nieto, H. (2014). «Enseñanza de ELE y formación docente en la USAL». Panel desarrollado en el marco del *Congreso Internacional de Turismo Idiomático*. Recuperado (s.d.), desde <http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/demajo.pdf>
- Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Doughty, C. (2000). La negociación del entorno lingüístico de la L2. En Carmen Muñoz (Ed.) *Segundas lenguas*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Galindo Rodríguez, E. (2000). El asesor a distancia. *Quaderns Digital*. Valencia: Centre d' Estudis Vall de Segó. Recuperado (s.d.), desde http://www.quadernsdigitals.net/datos/hereroteca/r_1/nr_11/a_130/130.html
- Giammatteo, M. (2013). ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas. *SIGNOS ELE*, 7. Recuperado (s.d.), desde <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2003>.
- Gutiérrez Araus, M. L. (1994). La enseñanza de la gramática. ASELE. Actas IV. Centro Virtual Cervantes. Recuperado (s.d.), desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0087.pdf
- Krickeberg, G. (2013). La perspectiva de los profesores en la enseñanza del español como lengua materna, segunda y extranjera. En *Estudios del español como lengua segunda y extranjera. Serie Lingüística. ELE USAL*. Buenos Aires: Ediciones de Universidad del Salvador.
- Moreno García, C. (2004). Gramática para el profesorado; gramática para el aula: gramática para mejorar la competencia comunicativa. En *ASELE – Actas XV*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado (s.d.), desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0597.pdf
- Nieto, H. I. et al. (2016). Lengua española: contenidos gramaticales para ELE. En

- Material de la carrera a distancia Especialización en enseñanza del español para extranjeros. Campus de la Universidad del Salvador.
- Padula Perkins, J. E. (2002). Contigo en la distancia. El rol del tutor en la educación no presencial. Recuperado (s.d.), desde http://www2.uned.es/catedraunesco-ead/publicued/pbc08/rol_bened.htm
- Padula Perkins, J. E. (2003). Materiales. En *Una introducción a la educación a distancia*. Recuperado (s.d.), desde https://www.academia.edu/13730509/Jorge_Eduardo_Padula_Perkins_UNA_INTRODUCCI%C3%93N_A_LA_EDUCACI%C3%93N_A_DISTANCIA