

EL MOMENTO DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA EN EL AULA: ¿EXPLICACIÓN GRAMATICAL AZAROSA O SISTEMATIZACIÓN DE CONTENIDOS ESPECÍFICOS?

Por *Stella Maris Tapia* y *Dora Riestra*
UNRN

Resumen: En clases de Lengua en la escuela secundaria y en el inicio de los estudios universitarios de San Carlos de Bariloche observamos que el tratamiento de contenidos propios de la lengua española se limita a momentos secundarios, casuales. Las explicaciones sobre el funcionamiento de la lengua se hallan al servicio de revisar prácticas de escritura y paliar errores. Las relaciones dinámicas entre lenguaje y lenguas constituyen la clave epistemológica desde la cual abordamos la enseñanza de la lengua en su condición de sistema que posibilita la reflexión metalingüística. El análisis del trabajo docente, en el marco del interaccionismo socio-discursivo, es el instrumento metodológico para contemplar documentos prescriptivos, tareas desarrolladas y concepciones de los docentes sobre su trabajo.

Palabras clave

Lengua- gramática- interaccionismo socio-discursivo- análisis del trabajo docente- errores

Abstract: We observe that the treatment of specific contents of the Spanish language is limited to incidental moments in native language classes both in high school and at the beginning of college in San Carlos de Bariloche. The explanations on the functioning of the native language are at the service of revising writing practices and mitigating mistakes. The dynamic relationships between language as an activity and languages as semiotic systems constitute the epistemological key from which we approach the teaching of language: a system enabling metalinguistic reflection. The analysis of teacher work, within the socio-discursive interactionist frame, is the methodological tool to contemplate prescriptive documents, tasks performed and teachers' conceptions of their work.

Keywords

Language-grammar- socio-discursive interactionism-analysis of teacher work-mistakes

Introducción

En el proyecto de investigación en Didáctica de la lengua “De los efectos formativos en los alumnos a la formación de formadores: la enseñanza de los razonamientos argumentativos y la gramática de las lenguas” (UNRN 40-B-137), hemos analizado clases de Lengua y Literatura en el nivel secundario y clases de Introducción a la lectura y la escritura académica, en los inicios de los estudios universitarios. Desde el marco teórico del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2004), indagamos los contenidos específicos de la enseñanza de la lengua de docentes de los dos niveles del sistema educativo. El análisis del trabajo docente, en sus dimensiones prescriptivas, efectivas y concebidas por los agentes (Bronckart, 2007; Riestra, 2010), revela la ausencia de enseñanza de la gramática del español sistematizada en la enseñanza de la Lengua, en la ciudad de San Carlos de Bariloche.

En la primera parte de este artículo se abordará la relación entre los documentos que prefiguran la enseñanza de la lengua y cómo los docentes consideran y describen sus propias prácticas. En segundo lugar, se presentarán diferentes niveles de análisis de las clases observadas, en las que se registran situaciones de reflexión sobre la lengua puestas en relación con los errores de las producciones textuales de los alumnos. Tanto las acciones de los docentes como los discursos que median esas acciones son factores que contemplamos para explicar la asistematicidad en la enseñanza de la lengua.

El análisis del trabajo docente: relaciones entre el trabajo prescripto y el trabajo como es concebido por los agentes

El objeto de análisis es el hacer docente como trabajo profesional. El trabajo del docente, como todo trabajo humano, tiene unas representaciones colectivas que lo movilizan, las cuales, en muchos casos, operan como representaciones sociales inconscientes y constituyen, de este modo, lo que se denomina el *trabajo representado*. Asimismo, se considera la existencia de lo establecido institucionalmente como el *trabajo prescripto* y, en última instancia, el *trabajo real* que es el realizado concretamente en un determinado contexto socio histórico.

El tipo de análisis, denominado clínico o ergonómico, objeto de estudio de la ergología como disciplina relativamente nueva, ofrece herramientas conceptuales y metodológicas que son de utilidad para la didáctica. Clot & Faïta (2000) y Faïta (2003) plantean la clínica de la actividad y postulan la existencia de géneros profesionales como tipos relativamente estables de actividades socialmente organizadas por el medio profesional. Como parámetros y recursos para los agentes, los géneros serán transformados y reestructurados por el efecto de los aportes estilísticos de los individuos en el trabajo. Es decir, el estilo como manera de hacer permite un retrabajo constante de los géneros en situación.

Desde el interaccionismo socio-discursivo, Bronckart (2007) propone un análisis del trabajo docente que está basado en los desarrollos teórico-prácticos provenientes de la ergonomía y, en este sentido, aborda prescripciones de diversa índole: las del sistema educacional, las del sistema de enseñanza, las del sistema didáctico, las de la institución en

la que se desarrolla el trabajo; el análisis incluye además, los dispositivos disponibles que pueden transformarse en la acción concretamente. Las reconcepciones de las prescripciones se modifican permanentemente, aunque algunas se mantienen como tradiciones culturales en los diversos ámbitos. Se trata de un concepto amplio que, según nuestra experiencia como docentes e investigadores, incluye lo autoprescripto por el mismo docente en su planificación, es decir lo que se propone realizar que, inevitablemente, en la práctica diferirá de lo realizado concretamente.

Con los préstamos disciplinares tomados de la etnografía y de la sociología educacional es analizada la práctica del aula como el trabajo docente efectivo.

Por otra parte, como una tercera instancia teórico-metodológica, Bronckart incorpora las entrevistas como explicitación y autoconfrontación del docente con su accionar profesional; la primera de carácter más general, en función de su concepción como agente del proceso educativo y la segunda, de carácter más específicamente didáctico y ligado a la tarea concreta realizada en clase.

Estas dos instancias apuntan a la toma de conciencia de la realización efectiva en la profesión docente y permiten resignificar la propia tarea profesional. Tomar conciencia tiene un efecto formativo que consiste en considerar lo nuevo de la acción realizada, con los aspectos positivos o negativos que impliquen. El análisis se basa en el concepto vygotskiano del desarrollo humano y en la teoría de la actividad que elaborara Leontiev (1983) posteriormente.

En investigaciones anteriores analizamos las representaciones sociales de los docentes (de nivel primario y secundario) y encontramos una distancia entre el trabajo imaginado y el trabajo real (Riestra, 2006a). Esta distancia se

producía por la fuerte influencia de las representaciones sociales o, dicho de otro modo, las concepciones del trabajo docente como trabajo prescripto, tanto en los textos de divulgación que circulan en cursos de capacitación, como en los manuales escolares canonizados por el uso.

Nos hemos preguntado acerca de cómo se prescribe el trabajo docente y notamos una cadena de transposiciones de contenidos que, por lo general, salen de la universidad y cristalizan en propuestas didácticas poco estabilizadas y, menos aún, evaluadas.

Un problema didáctico que observamos es que los docentes, por lo general, escinden el plano del hacer textual del plano de la realización morfo-sintáctica como dos órdenes que no logran articularse en las explicaciones razonadas en las clases. No hay argumentos basados en relaciones entre el sentido del texto y la forma lingüística, lo que contribuiría al conocimiento gramatical de la propia lengua.

Desde nuestra perspectiva, el objeto específico de la Didáctica de la lengua es el metalenguaje de sí misma que cada lengua construye, tanto por necesidad comunicativa, según De Mauro (1986), como por la autorreflexividad lingüística inherente al saber idiomático que describe Coseriu (1987). Los aportes de estos dos autores en lo que se refiere a la autonomía y la autorreflexión como aspectos constitutivos serían universales de las lenguas como técnicas históricas.

La clave epistemológica de la autorreflexividad del lenguaje, surgida a partir de Saussure, nos mueve a buscar el punto de partida del razonamiento gramatical en la semiótica, para enseñar a realizar una búsqueda activa con los propios alumnos (Riestra, 2014).

Para que las propuestas didácticas no se conviertan en fórmulas o esquemas reductores de las concepciones teóricas es necesario elaborar textos de transposición teórico-práctica. Se trata de una tarea pendiente para los distintos niveles de enseñanza de las lenguas que superaría la separación entre la actividad de escribir (como conocimiento práctico) y la actividad metalingüística (como conocimiento propio de las lenguas). El conocimiento disciplinar gramatical del docente tiene que funcionar entre dos tipos de razonamientos para transmitir a los alumnos: el praxeológico y el epistémico (Riestra, 2013) para lograr lo que entendemos como pasaje por el tipo de discurso.

La definición del lenguaje y el lugar de la reflexión sobre la lengua en tres documentos prescriptivos

La comparación de tres documentos prescriptivos tiene por objeto identificar cómo se presentan las concepciones sobre el lenguaje y la lengua, su grado de explicitación y las articulaciones entre ambas, en función de registrar si el espacio de la gramática, relegado en las prácticas a un lugar secundario, puede originarse en el espacio otorgado a esta en los Diseños Curriculares. Para ello hemos partido de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2006) y registramos cómo se organizan y plasman en los Diseños Curriculares de la Escuela Secundaria para la Provincia de Buenos Aires, la Provincia de Córdoba y la Provincia de Río Negro.

Los Diseños Curriculares para la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires delimitan los contenidos de la materia “Prácticas del Lenguaje” pero, a la vez, presentan un concepto de lenguaje que resulta transversal a los diferentes saberes y común a la escuela secundaria. El Diseño Curricular para 1º año de ESB (7º grado) se organiza en torno a la siguiente definición:

“El lenguaje expresa la propia cultura, la representación que se tiene del mundo (la propia cosmovisión). En este sentido la manera de “ver” el mundo es la manera de pensarlo y expresarlo. Y así como el lenguaje muestra o representa el mundo compartido también muestra el otro lado. El mundo inaccesible, el del lenguaje que no se entiende.” (Dirección General de Cultura y Educación-DGCyE, Prov. de Buenos Aires, 2006, p.17).

El lenguaje se postula como “lenguaje del conocimiento”, capaz de provocar el pensamiento; de ello se desprende la misión de la escuela: enseñarlo. Conforma asimismo

“modos de comprender y pensar el mundo y de constituir sujetos sociales”, se diversifica metafóricamente en lenguajes varios (“Las artes, la ciencia y la filosofía, entre otros, pueden de esta manera concebirse como lenguajes a través de los cuales se fortalecen las identidades”, DGC y E, 2006, p. 17) y se opone al “lenguaje que no se entiende”. Este último es una metáfora de los saberes escolarizados y traza una frontera que divide a la sociedad, entre los que comparten el lenguaje de la escuela y quienes no lo hacen: “los que quedan afuera se transforman en los diversos, en los que por hablar otros lenguajes no comprenden el de la escuela y muchas veces “fracasan” (DGC y E, 2007, p. 17).

La anterior cadena metafórica no anticipa la precisión con la que se definirá al lenguaje específicamente en la materia “Prácticas del Lenguaje”, cuyo objeto de estudio son, concretamente, estas prácticas, por oposición a la lengua (de allí el cambio de denominación de la asignatura escolar). Las prácticas son entendidas como “las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es, pues, el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales” (DGCyE, 2008, p. 382). El Diseño Curricular presenta una aproximación entre lenguaje, uso y actividad (aunque no se identifican completamente actividad y lenguaje, como sí se presenta en el Diseño Curricular de Córdoba, que veremos luego):

“Cuando se usa el lenguaje se pone en juego una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva [...] Hablar el lenguaje implica estar inmerso en una manera de organizar y entender el mundo; bucear en él constituye ni más ni menos que la apasionante tarea de pre-

guntarse cómo es esa manera de ver el mundo que tenemos.” (DGC y E, 2008, p. 382)

Después de criticar la segmentación de contenidos que se atribuye a la distinción entre lenguaje y lengua como consecuencia de las lecturas del *Curso de Lingüística general* “de Saussure” y de cuestionar la fragmentación de contenidos habituales en la materia Lengua y Literatura, se especifica que la gramática debe enseñarse como reflexión sobre el uso, para lo que el docente debe, como se lee en el apartado “Orientaciones para la enseñanza de la gramática”:

“...realizar cortes que permitan sistematizar reflexiones y construir conceptos; procurar que esos aspectos o conceptos construidos y sistematizados vuelvan al uso, es decir, procurar que los alumnos utilicen esos conocimientos en nuevas situaciones de lectura y escritura; propiciar reflexiones de manera constante a partir de los nuevos usos.” (DGC y E, 2008, p. 388).

Es decir, la reflexión gramatical se enuncia como aspecto integrado en las prácticas de lectura y escritura, también se afirma que esta constituye la principal diferencia con respecto a otros diseños curriculares y a los modos previos de enseñar la materia, lo que amerita y justifica su cambio de denominación. No hay contenidos morfosintácticos ni específicos de la lengua incluidos en cada uno de los ejes que componen los Contenidos (Literatura, Estudio y Formación Ciudadana) explicitados de forma independiente a lo que hemos citado con anterioridad. Ahora bien, en todos los ejes el docente “deberá intervenir” para “evaluar si el alumno”:

“...emplea la terminología propia de la materia para referirse a estructuras y relaciones sintácticas y semánticas, categorías gramaticales y otros recursos lingüísticos puestos en juego en las situaciones de uso. Sistematiza conocimientos lingüísticos que se van construyendo a medida que se transitan las diversas prácticas y se los utiliza en nuevos contextos de uso.” (DGC y E, 2008, p. 401).

Cabe preguntarse en qué medida la reflexión y la sistematización sobre relaciones sintácticas y semánticas y sobre categorías gramaticales puede desarrollarse en el trabajo efectivo del docente en la clase, y posteriormente evaluarse a partir de los usos y las prácticas, si no existe una explicitación de las relaciones y las categorías gramaticales entre los contenidos específicos y de su graduación para los distintos años de la Escuela Secundaria. ¿Cómo se garantiza sistematización y progresión de los contenidos morfosintácticos cuando los mismos no son enunciados sino en forma de “cortes” a partir de distintos usos?

El Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, *MEPC*, 2011) es el que más próximo se presenta a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2006), que cita frecuentemente, y se organiza en los ejes “Comprensión y Producción oral”, “Lectura y Producción escrita”, “Literatura” y “Reflexión sobre el lenguaje, la lengua (sistema, norma y uso) y los textos”. Delimita una concepción epistemológica del lenguaje en tanto actividad que afirma sostenerse en las propuestas curriculares de la Jurisdicción Córdoba desde el Nivel Inicial hasta la Educación Secundaria:

“El lenguaje es actividad humana que media todas las demás y en este sentido, medio privilegiado de conocimiento de la realidad social y natural y de interacción con ella. Son precisamente estas prácticas *de y con* el lenguaje- a través de las cuales el sujeto significa el mundo, lo aprehende y se vincula con las demás- las que se constituyen en ejes del proceso de enseñanza y aprendizaje en este espacio curricular... Bajo esta premisa el aprendizaje de la lengua (el sistema, sus unidades y las posibles combinatorias), abordado desde una perspectiva reflexiva, se plantea como un medio para una progresiva y cada vez más adecuada respuesta a las necesidades de la lectura, la escritura y la oralidad según los contextos propios de cada práctica del lenguaje.” (MEPC, 2011, p. 8)

Aunque en este diseño curricular se mantiene el nombre “Lengua y Literatura” para la asignatura escolar, el objeto de enseñanza –las prácticas de lenguaje- es coincidente con el objeto prescripto para la Provincia de Buenos Aires, y ese giro que supone el cambio de objeto de estudio se halla inmerso en las críticas hacia el anterior modo de enseñar la materia. No obstante, la lengua ocupa, en el Diseño Curricular de Córdoba, un lugar jerarquizado y relevante que se evidencia entre los objetivos enunciados. En función de ello, en el eje “Reflexión sobre el lenguaje, la lengua (sistema, norma y uso) y los textos” se refieren contenidos específicos, ordenados en algunos casos marcando una progresión entre 1º, 2º y 3º año, que se corresponden con los contenidos de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para 7º, 8º y 9º año respectivamente (es decir, se presentan los contenidos de los NAP con un año de diferencia).

Otros contenidos gramaticales en el diseño Curricular de la Provincia de Córdoba son comunes a los tres años y

aparecen subordinados a la “apropiación reflexiva y en función de las necesidades de comprensión y producción de textos orales y escritos” (MEPC, 2011, p. 19). Así, se mencionan los constituyentes oracionales, las construcciones sustanti-vas, adjetivas, adverbiales y verbales, las reglas morfosintác-ticas de orden, concordancia y selección, el sujeto expreso y el desinencial, las funciones sintácticas básicas y los tipos de oraciones, entre otros contenidos semánticos, morfológicos y sintácticos que son explícitamente prescriptos en función de la producción y de “la revisión y corrección de textos” (MEPC, 2011, p. 19).

El Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro (2008)¹, por su parte, postula su adherencia a la Psicología Cognitiva como teoría explícita desde la cual se concibe al lenguaje humano, además de adscribir a una concepción pragmática originada en el desarrollo de las disciplinas que integran las Ciencias del lenguaje en la segunda mitad del siglo XX:

“La evolución de las ciencias del lenguaje y de otras disciplinas, como la Psicología Cognitiva, que se ha producido en los últimos años, esencialmente en la década de los 90, orientó el análisis de las formas discursivas al estudio de las variables culturales que condicionan el significado social de sus usos y a los procesos cognitivos que intervienen en la producción y la comprensión de los mensajes.” (MEPC, 2011, p. 101).

Es importante señalar que en este Diseño Curricular se dividen los contenidos de la materia entre la asignatura “Lengua y Literatura” (que se desarrolla en 1º, 2º y 3º año) y el “Taller de lectura y escritura” (1º año). En el primero de

estos espacios curriculares se considera a la “reflexión metalingüística” como parte de un entrenamiento para el dominio de la escritura en un “diálogo entre teoría y práctica”. Tres componentes caracterizan la reflexión metalingüística: “gramática oracional, gramática textual, normativa” (MEPC, 2011, p. 104). El objeto de enseñanza, como en los Diseños curriculares de Provincia de Buenos Aires y de Córdoba anteriormente citados, son las prácticas:

“Es función de la escuela formar practicantes de la lectura y la escritura. Es decir, que los alumnos puedan apropiarse de la lectura y la escritura como prácticas individuales y sociales, vitales, que les permitan “leer”, comprender, repensar y reescribir ese mundo complejo en el que habitan [...] El objeto de enseñanza, entonces, son las prácticas, que suponen la enseñanza de la lengua escrita, pero que no se reducen a ella. Es decir, enseñar a leer y a escribir no es sólo un medio para enseñar esa lengua escrita.” (MEPC, 2011, p. 102).

En este sentido, los saberes sintácticos y gramaticales son enumerados en relación con la escritura y, principalmente, con la “superación de problemas”:

“La superación de la mayoría de los problemas presentes en la producción de los estudiantes requiere de conocimientos gramaticales para avanzar en la comprensión de los fenómenos textuales y discursivos como la cohesión, deixis, la correlación verbal, nociones sintácticas y normativas, etc.” (MEPC, 2011, p. 108)

Se mencionan, dentro de los saberes específicos del eje conceptual “Gramática, normativa y ortografía”, para cada año y gradualmente, clases de palabras, funciones sintácticas

y la relación de concordancia. Esta enumeración resulta más general que la presente en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.

En síntesis, el documento prescriptivo de la Provincia de Río Negro enumera contenidos gramaticales en función de su uso en el texto, sin llegar a la especificidad de lo dispuesto en el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, ni generalizarlos en la misma medida que en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. En los tres casos se realiza una distinción entre el lenguaje y la lengua y se manifiesta que los contenidos de la materia escolar en el secundario deberían ubicarse en el primero de los dos polos. Asimismo, se postula que la reflexión sobre la lengua y su gramática debe hallarse al servicio de la comprensión y la producción de textos, y en particular, de su revisión.

La enseñanza de la lengua y la reflexión gramatical como es concebida por los docentes

En el marco de la investigación UNRN 40-B-137, se desarrollaron tres entrevistas grupales mediante la técnica de la discusión focalizada. Los participantes de uno de los grupos habían trabajado en la materia Introducción a la lectura y la escritura académica, en la Sede Andina de la Universidad Nacional de Río Negro, además de ser docentes en ejercicio en escuelas secundarias de San Carlos de Bariloche. Los otros dos grupos estaban integrados por profesores de nivel secundario, también de Bariloche. En todos los casos, el disparador para la discusión fue el siguiente enunciado:

“Proponemos a los alumnos planificar la escritura de un texto. Los alumnos elaboran la planificación, pero escriben el texto espontáneamente.

Ante esos textos, pedimos que los reescriban mejor.

¿Qué hacemos para que “reescriban mejor”?

¿Abordamos los problemas gramaticales o los dejamos que reescriban varios borradores?”

El tema de la escritura y la reescritura como práctica habitual de los alumnos guiada por los docentes apareció con precisión y fue valorizada positivamente por todos. La escritura y la reescritura son consideradas, en los enunciados de los docentes, los objetos de enseñanza propios de la asignatura escolar:

“Normalmente yo, cuando hago escribir algo espontáneo y después lo corrijo, lo primero que hago cuando tengo ya la corrección es, en mi casa, paso todos los errores como clasificándolos o poniéndolos bajo distintos rubros: “de

creatividad”, “de expresión”, “de redacción”, “verbos”, o sea, hago toda una sistematización del tipo de errores y voy marcando cuántos de ellos, cuánto de lo que corregí – hago como una estadística – se han equivocado en tal cosa o tal otra. Entonces empiezo la clase siguiente, cuando llevo esa corrección, a meterme punto por punto y voy aclarando cada cosa en el pizarrón, con carpeta. Todo eso es un trabajo medio arduo porque si usaron un “de que” mal o hicieron un queísmo, que no pusieron el “de”, empiezo a explicar paso a paso por qué. Bueno, esto en primera instancia, después se hace más trabajo, pero esto en principio, de golpe. Después lo tienen que escribir otra vez, con supuestamente esas correcciones ya corregidas, si las entendieron, y vuelvo a corregir. Y no corrijo nunca el error, sino que pongo unas claves que implican que este es un error de repetición, este es un error de ortografía, con claves, claves que expliqué antes, ¿no?”

En cambio, respecto de la presencia de la gramática como referencia, aparecieron insinuaciones o implícitos negativos como puede notarse en este diálogo:

“-Es que es mala palabra sintaxis, ¡me parece!
- Por eso, o sea...
- Yo doy sintaxis. Aunque no tenga que dar, doy.
- ...depende. Ahí es donde observo que viene la ruptura, que después, cuando vos tenés primer año, y ahí tenés, que sé yo. Yo ahora estoy trabajando en primero análisis sintáctico y los chicos tienen clarísimo...”

En otra de las conversaciones, la gramática es descalificada como “formulita” o “regla” y se advierte la inutilidad de su enseñanza aislada de los usos del lenguaje:

“-Inevitablemente, digo, hay que marcar los problemas gramaticales, ahora, la idea tampoco es darles la formulita gramatical, eh, creo que como bien dice él hay que marcarlos, hay que decir: “bueno, acá está este problema” y que reescriban, eh.

-No quizás como dando la “formulita”, pero sí desde la comprensión, el saber por qué no sería correcto utilizarlo de esa manera, y sobre, sobre la base de esa corrección grupal, bueno, ahí dialogar, a ver, bueno, cómo podríamos todos mejorar ese trabajo. Obviamente que después es otro tema, bueno, cómo hacés para reescribirlo, si hay ganas o no hay ganas o cómo los motivás para que lo vuelvan a reescribir o modificar.”

En otro caso, se presenta la concepción pragmática por oposición a la inutilidad de la gramática como objeto de enseñanza:

“Sí, hay como una desvalorización de la gramática que muchos profesores la hacen notoria, y de la sintaxis, que a mí no me parece, siempre y cuando la adecuemos bien a la producción. O sea, esto tiene sentido. Lo que pasa es que estamos en un momento social, y en Argentina, porque no pasa en otras partes del mundo: “Si vos me entendés igual, si hablo así y vos me entendés igual, qué tengo que andar,... no sé, no lo voy a decir nunca”.”

Los contenidos gramaticales están puestos al servicio de solucionar los problemas a partir de la detección de los errores. Así, un tema recurrente en los enunciados de los docentes es el tratamiento de los errores en los textos de los alumnos: si deben ser corregidos por los docentes o deben ser marcados para que luego se revisen (Tapia y Goicoechea, 2012, p. 297).

Un docente, particularmente, verbaliza un cuestionamiento sobre los problemas gramaticales y la corrección a su grupo, cuando plantea cómo se pueden desarrollar otros contenidos gramaticales si se centra únicamente en las prácticas de escritura y en los conocimientos que los alumnos ya poseen:

“Docente 1: Y pero si no lo saben hacer, ¿cómo lo enseñamos eso? O sea que es inútil resaltar una frase: “Esta es una frase sintácticamente mal escrita”, y si no, no tienen la conciencia de que está mal escrito, jamás lo van a poder resolver... Pero con algo mucho más fácil, por ejemplo, es muy común que escriban el texto en presente usando tiempos verbales muy simples, y que jamás vayan a un subjuntivo o al condicional porque no los conocen. Y si no los conocen, o no los saben usar, ¿y qué hacemos? ¿Hacemos una clase de cómo se conjuga el modo subjuntivo? ¿O en qué casos se usa? ¿O vamos al texto?”

D2: Pero siempre en la práctica, creo que en eso estamos de acuerdo.

D3: Desde la producción... Desde la producción abordás la gramática, no como, eh, no como un fin en sí mismo, no como aislada de, de esa producción, de esa progresión, que vos querés seguir... descontextualizado, no, no porque a la larga no van a apropiarse de ese saber.”

En el fragmento anterior, el docente que habla en primer lugar pone en discusión la necesidad de “descontextualización” o, para emplear términos del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, el “corte” que supone sistematizar la reflexión sobre la lengua. Esta voz que muestra la diferencia y la incomodidad es, en el transcurso del diálogo, acallada por el grupo que manifiesta el acuerdo en trabajar desde la producción o la práctica.

Los docentes en general manifiestan su rechazo al aprendizaje sistemático de contenidos gramaticales, al que califican de “memorístico” asimilándolo con una “formulita” o “regla”. Vemos en este rechazo una coincidencia con la crítica que los documentos prescriptivos realizan del abordaje de la gramática aislado de la producción textual, al que identifican con el método de trabajo habitual, para la enseñanza de la lengua, y al que descalifican por su ineficacia para el desarrollo de lectores y escritores.

Las concepciones de los profesores sobre la centralidad de las prácticas de escritura y de lectura y el lugar de subordinación de la reflexión metalingüística a estas prácticas reflejan lo que hemos visto postulado en los Diseños Curriculares. El trabajo, como es concebido por los docentes, se basa en el trabajo prescripto; como señala Bronckart: “lo que los docentes dicen sobre su trabajo parece depender más de la ideología aplicada en los textos prescriptivos que de una toma de conciencia de lo que sucede realmente en su clase” (2007, p. 185); así, los docentes adhieren, en sus declaraciones, a los principios, a la metodología y a los modelos de actuar propuestos por los Diseños Curriculares.

En las discusiones focalizadas se pone en evidencia la dificultad para ubicar la reflexión gramatical sistemáticamente en las clases y se señala la relación entre las producciones de los alumnos y los problemas gramaticales o los errores. Esto parecería indicar que la enseñanza de la lengua desde la producción textual se concibe a través de la explicación de lo que constituye un uso incorrecto o anormativo, por lo tanto, poco espacio tendría la sistematicidad: antes bien, la reflexión metalingüística quedaría librada a que los alumnos emplearan incorrectamente la lengua y, por lo tanto, que los profesores enseñaran a partir de ese producto de la casualidad.

El trabajo real: análisis de clases en las que se aborda la gramática

Los análisis de las clases fueron diversos en función de discernir las acciones de los agentes, los objetos de enseñanza, las explicaciones acerca de la gramática del español y los argumentos utilizados para explicar los contenidos gramaticales. No todas las clases tuvieron contenidos de nociones gramaticales, por lo que la diversidad de los análisis nos permitió diferenciar conceptualizaciones acerca de los siguientes contenidos: *verbos, pronombres, impersonalidad, sintaxis, sujeto/predicado, conjunciones*.

Las tareas de las clases en general son la lectura en primer lugar y la escritura en segundo, tanto en la universidad como en el nivel medio.

El análisis específico de los enunciados de los docentes, al explicar nociones textuales o gramaticales en clase, puso en evidencia que el sentido común es la referencia asumida, con la finalidad de ser comprendidos por los alumnos. Esta característica lleva a que se omita la explicación técnica gramatical y se mezclen nociones de la lingüística textual y de la gramática oracional.

En clases universitarias de Introducción a la lectura y escritura académica observamos que, durante la devolución de textos escritos por los alumnos y corregidos por los docentes, si bien la referencia a la Gramática como área de conocimiento se pone en evidencia, la asistematicidad es una característica común que se expresa en enunciados como este: “todas estas cosas de ortografía y de gramática que están ahí señaladas las tienen, las tienen que practicar escribiendo y en algunos casos *estudiando reglas*”. La referencia a la gramática como *reglas* induce a un razona-

miento prescriptivo de la lengua, no exactamente autorreflexivo, por lo que el saber transmitido es el del sentido común, no el de un saber específico que debe explicar el docente.

Frente a la pregunta de una docente sobre el tipo de error de sintaxis que aparece en un trabajo escrito, una alumna menciona la coherencia, que la profesora aprueba, confundiendo aún más al no cuestionar el razonamiento de la alumna para conducirlo al plano sintáctico que estaba abordando en la corrección y que podría haber sido explicitado. Afirma que hay “*un problema de coherencia*” y concluye el razonamiento, sin poner en juego explicaciones teóricas pertinentes, con razonamientos lógicos o semi-lógicos, propios del discurso teórico, los que, según Bronckart (2004) son procesos indisolublemente mentales y verbales.

Por otra parte, en clases que contemplan consignas específicas para trabajar contenidos propios de la gramática (*usos de primera y tercera persona gramatical, pasiva con se e impersonalidad*), en ejercicios de reescritura y sustitución, pudo registrarse un continuum entre una lógica textual y una lógica gramatical. Por ejemplo, durante la corrección en una puesta en común, un alumno lee su respuesta a un ejercicio de sustitución, donde reemplaza un posesivo pronominal de primera persona (“mi”) por el correspondiente a la tercera persona (“su”). La profesora corrige con un criterio textual: “*El autor dice que su primer encontronazo ¿Se entiende? Porque si uno empieza el párrafo con: Su primer encontronazo y no tenemos la referencia de de quién estamos hablando, no sabemos a quién se refiere, el su ¿sí?*”. Pese a que el ejercicio supone una descontextualización en tanto propone la sustitución de pronombres y verbos de un fragmento del

texto leído, la corrección se refiere a la reescritura con criterios propios de la cohesión nominal, es decir, mecanismos de textualización; en lo que inferimos que la lógica gramatical u oracional no es distinguida de la lógica textual, sino que se presentan como un continuum indiferenciado (Tapia y Goicoechea, 2014).

En otras clases de la materia universitaria, el análisis de las consignas en sentido estricto (Riestra, 2004 y 2008) y de los objetos de enseñanza nos permitió registrar la ausencia de contenidos gramaticales en relación con la enseñanza de las citas (Tapia, 2014) aun cuando las preguntas de los alumnos requiriesen una referencia a esos objetos de enseñanza.

En las clases de nivel secundario no se abordan contenidos gramaticales excepto en una que parte de la lectura de una crónica, para proponer el género como actividad de escritura y realiza un recorrido desde el *sentido a la forma* como trayecto didáctico deliberado de la docente, quien realiza un recorrido semántico y propone modificaciones sintácticas para mantener el sentido con otra forma.

De todos modos, es mayoritario el enfoque didáctico que va desde la forma al sentido, expresado en enunciados de este tipo extrapolados en la situación comunicativa del texto: *¿cómo sería una oración correcta?*, donde la referencia oracional tiene un carácter normativo abstracto.

En otra clase la docente menciona la *falta de concordancia como error*, sin explicar en qué consiste, ni poner el ejemplo acerca del error.

Desde el trayecto didáctico de uso-sentido-forma (Riestra, 2006b, 2013), el pasaje necesario entre el orden de la textualización y el orden de la gramaticalidad consiste en entrar y salir del sentido a la forma en el reconocimiento



metalingüístico. Es posible, de este modo, ampliar los significados de las palabras y buscar la precisión léxica, así como la reformulación sintáctica por necesidad comunicativa, exclusivamente.

Algunas conclusiones

Observamos que las propuestas registradas en las clases, ante la explicación del pasaje del texto a la gramática, no son tomadas por los alumnos en el diálogo de la clase y el silencio es un indicador de esto frente a la explicación casual de una noción gramatical.

Entre la actividad de escribir (como conocimiento práctico espontáneo y simplemente procedimental) y la actividad metalingüística (como conocimiento propio de las lenguas, con reglas morfosintácticas abstractas que se explican por la norma abstracta exclusivamente) transcurren las clases de lengua, tanto en la universidad como en los últimos años del secundario. Hay muchas suposiciones de conocimientos de los alumnos que estos no poseen. En realidad, el pasaje del uso a la forma como autorreflexión podría surgir de la toma de conciencia de la indeterminación semántica permanente; es allí donde nace la continua oscilación y diversificación de la lengua, que establece una coexistencia de regularidad e invención, de análisis y síntesis. Esta es la perspectiva a la que apuntamos respecto de la tarea de una didáctica de las lenguas posible.

Notamos además, a esta altura de la investigación, que la dicotomía, en realidad, muestra la falta de transposición didáctica como tarea específica del profesorado, ya que la semanticidad y la normativa parecen ser irreconciliables, tanto para los docentes, como para los alumnos. Lo normativo de la lengua y lo sistémico podrían mostrarse como regularidades a través de frases seleccionadas para ese fin. Esto permitirá superar las enseñanzas casuales de los contenidos gramaticales, generalmente a partir de los errores encontrados en los textos escritos de los alumnos. Lo

asistemático de la enseñanza de la gramática estaría en consonancia con la concepción de la enseñanza azarosa, casual, frente a un error *inaceptable*, para el docente, pero que no resulta significativo para los alumnos. En esta situación de la enseñanza de la lengua se impone admitir que la acumulación asistemática de la información gramatical conduce a la pérdida de sentido del texto y, de este modo, la noción teórica se torna esotérica o banal, no significa nada o bien, un conocimiento ajeno, inalcanzable, que no produce el efecto autorreflexivo sobre la forma del texto.

Consideramos que no es posible una única superación didáctica de la dicotomía, pero hace falta arriesgar nuevas explicaciones teórico-prácticas, con argumentos sólidos, que convencan a los alumnos acerca de la importancia de conocer la gramática de su propio idioma.

Bibliografía

- Bronckart, J.- P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Mauro, T. (1986). *Minisemántica. Sobre los lenguajes no verbales y sobre las lenguas*. Madrid: Gredos.
- Clot, Y. y Faïta, D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*, 4, 7-42.
- Coseriu, E. (1987). *Gramática, semántica, universales*. Madrid: Gredos.
- Faïta, D. (2003). « Des genres de discours aux genres d'activité. Quelques réflexions à propos de la recherche sur les rapports langage-travail ». *Calidoscópico*, 1, 1, 117-136.
- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis de Doctorado. FPE 328. Ginebra: Universidad de Ginebra.
- Riestra, D. (2006a). "El discurso didáctico en la enseñanza de la lengua: entre la transposición teórica y la acción política". En G. Constantino (Ed.), *Discurso didáctico. Perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. Buenos Aires: La isla de la Luna.
- Riestra, D. (2006b). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Riestra, D. (2010). “El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: Los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso”. En V. M. Castel y L. Cubo de Severino (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: FFyH, UNC.
- Riestra, D. (2013). “La transmisión (enseñanza) de los razonamientos argumentativos y la gramática de las lenguas”. En: Martín, Diana y Mónica Calvet (comps.): *Actas del VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa. La investigación educativa en el contexto latinoamericano*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Neuquén: EDUCO.
- Riestra, D. (abril, 2014). “La reflexión metalingüística y los argumentos posibles en la enseñanza gramatical”. Ponencia presentada en *XIV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Palabra, Pensamiento y Mundo: De la lengua a la Interculturalidad*. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca y Sociedad Argentina de Lingüística, Catamarca.
- Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- Tapia, S. M. (abril, 2014). “La enseñanza de las citas en los géneros académicos: aspectos textuales y gramaticales”. Ponencia presentada en *XIV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Palabra, Pensamiento y Mundo: De la lengua a la Interculturalidad*. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca y Sociedad Argentina de Lingüística, Catamarca.

Tapia, S. M. y Goicoechea, M. V. (2012). Discusiones de los docentes de lengua acerca de su propio trabajo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Facultad de Humanidades y Artes (UNR), 7, 8, 291-307.

Tapia, S. M. y Goicoechea, M. V. (2014). La enseñanza de la impersonalidad en la escritura de géneros académicos. Manuscrito en prensa.

Fuentes documentales

Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires (2006). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1° año (7° grado). Recuperado de <http://bibliografiaeducacion.files.wordpress.com/2012/11/secundaria1.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires (2008). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 3° año. Recuperado de <http://bibliografiaeducacion.files.wordpress.com/2012/11/secundaria3.pdf>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Consejo Federal de Educación. República Argentina (2006). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Lengua. EGB. Nivel Medio 8°/1° y 9°/2° años. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/3nap_lenguab.pdf

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011). Diseño Curricular del Ciclo Básico para la Escuela Secundaria. Tomo 2. Recuperado de [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20de%20Ciclo%20Basico.pdf)



[20PDF/TOMO%202%20Ciclo%20Basico%20de%200la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf](#)

Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008). *Diseño Curricular para Ciclo Básico de la Escuela Secundaria. Transformación de la Escuela Secundaria rionegrina.*

¹El Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina, aprobado por Resolución 235/08 del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro, se mantiene en vigencia pese a haberse dejado en suspenso el proceso de Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina (Resolución 278/12, artículo 4) en el que se encuadraba.