

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Especialización en Escritura y Alfabetización

Trabajo Final Integrador

Gramática en las clases de Prácticas del Lenguaje: breve estudio con tres docentes necochenses

Trabajo final para obtener el título de
Especialista en Escritura y Alfabetización

Alumna: María Inés Magenta

Directora: Gabriela Hoz

Agradecimientos

A Gabriela Hoz por guiarme en este trabajo y estar siempre presente.

A los docentes que prestaron su tiempo y accedieron a las entrevistas.

Índice

Justificación	4
Referentes conceptuales	5
Gramática, ¿cómo definirla?	5
La enseñanza de la gramática: un poco de historia	6
La gramática en la escuela	8
Formulación del problema y preguntas	12
Resoluciones metodológicas	12
Perfiles de los docentes:	13
Análisis de datos: Las entrevistas	15
Análisis secuencial de las entrevistas	16
Análisis conceptual de las entrevistas	18
a.- La enseñanza de la gramática	18
b.- La gramática en el aula y sus propósitos	22
c.- La prescripción de contenidos gramaticales	30
d.- Las situaciones que favorecen la enseñanza de contenidos gramaticales	36
Conclusiones	46
Bibliografía	50
Anexo	53
Entrevista Docente 1	53
Entrevista Docente 2	57
Entrevista Docente 3	61

Justificación

La enseñanza de la gramática “tradicionalmente ha consistido en la explicación del profesor y en la identificación y análisis de formas lingüísticas y funciones por parte de los alumnos, sin considerar los significados a los que responde la estructura sintáctica” (ZAYAS, 2006: 18). Esta enseñanza unilateral donde los alumnos y las alumnas se limitaban a aprender estructuras gramaticales ideales como en el caso de la metodología anterior, es decir, el análisis sintáctico de oraciones descontextualizadas, difiere de lo propuesto en los últimos Diseños Curriculares para la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en el Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires.

Los Diseños Curriculares de primero, segundo y tercer año de secundario de Prácticas del Lenguaje de la Provincia de Buenos Aires proponen trabajar los conceptos propios de la gramática teniendo en cuenta las cuatro habilidades propias del aprendizaje: el habla, la lectura, la escritura y la escucha. Desde el uso de la lengua se busca que los alumnos puedan, entre otras cosas, “advertir que entre esas regularidades hay una serie de convenciones gramaticales (como las irregularidades de los verbos, el orden sintáctico de determinadas construcciones, determinados complementos regidos por ciertos verbos, etc.) que los alumnos deben conocer y usar” (DC, 2008: 387).

Es importante tener en cuenta que muchas veces la metodología utilizada para trabajar con gramática no resulta significativa si el y la docente “la encarrila por causas muy tradicionales y se hace una enseñanza conductista” (MARIN, 2007:63). En este sentido Marta Marín manifiesta que cuando se enseña un contenido por obligación y el/la estudiante no puede ver “su utilidad”, el objeto de conocimiento se vuelve “inerte” y sin sentido. Se transforma en un contenido más, propio del ámbito de la escuela y por ende, nace y muere allí.

El abordaje de la gramática en el aula enmarcado en un enfoque comunicativo que promueve la enseñanza de ésta vinculada a situaciones reales de uso trae aparejado un cúmulo de discusiones y malos entendidos. Por un lado, existe la conciencia de la necesidad de enseñar gramática; por el otro, reina la incertidumbre por la metodología de trabajo. Para poder saber qué hacer dentro del aula cuando de enseñar gramática se trata, es imprescindible

primero saber qué se entiende por gramática, en qué tipo de gramática se piensa y qué contenidos gramaticales decide uno enseñar y de qué manera lo hace.

A partir de estos interrogantes es que este trabajo se estructurará en tres ejes. El primero tendrá como objetivo definir qué es la Gramática en el marco del estudio a realizar. El segundo eje se centrará en explorar qué tipo de actividades y de intervenciones favorecen la enseñanza de la gramática en la escuela secundaria. El tercero y último eje, hará foco en el estudio y análisis acerca del abordaje de la gramática que llevan a cabo tres docentes de Prácticas del Lenguaje de segundo año de tres escuelas de la ciudad de Necochea.

Referentes conceptuales

Gramática, ¿cómo definirla?

Con la aparición de la teoría lingüística propuesta por Ferdinand de Saussure en el *Curso de lingüística general*, el concepto de gramática se modificó rotundamente y dejó de ser una mera reguladora del acto de escribir y hablar correctamente. A diferencia de la gramática tradicional, la gramática moderna se define como el estudio y descripción de una lengua (DI TULLIO, 2007:21). Desde esta perspectiva es necesario tener en cuenta que los y las hablantes nacen con un conocimiento gramatical inconsciente e intuitivo (competencia gramatical) y lo irán formando, modelando a medida que se vinculen con el mundo. La escuela forma parte de ese mundo y proveerá a los y las hablantes de herramientas que le permitirán analizar el sistema de la lengua y su uso. Marta Marín (2007) manifiesta una diferencia entre lo que se entiende por gramática y la gramática escolar. Define, retomando a Ángela Di Tullio (1997) la gramática como “el conjunto de las regulaciones (conformación de paradigmas) de una lengua, y también la descripción de su funcionamiento, es decir, ‘una construcción teórica diseñada para describir y explicar el funcionamiento del sistema lingüístico’” (Pág. 63).

Por tal motivo, el trabajo en el aula a respecto de los estudios gramaticales permite recuperar el conocimiento de los alumnos y las alumnas y transformarlo en conocimiento nuevo, focalizando la comprensión del sistema que usan habitualmente en la escritura como en la oralidad: “La escuela proclama que la enseñanza gramatical tiene como objeto facilitar el aprendizaje de la composición escrita y de la expresión oral” (FONTICH; 2006, 4).

Por lo tanto, como afirma Gaiser (2015) “los usuarios del lenguaje no poseen una competencia lingüística plena, sino una gramática interna (Langacker, 1987) e intuitiva que debería profundizarse, especializarse, sistematizarse y hacerse reflexiva a través de la educación lingüística. En otras palabras, el rol de la educación consiste en que esos saberes intuitivos se transformen en conocimientos explícitos sobre el sistema de la lengua con el objetivo de que sirvan como instrumentos para activar la reflexión metalingüística en los procesos de comprensión y producción textual” (Pág. 13).

La enseñanza de la gramática: un poco de historia

La gramática integra los planes de estudios desde el comienzo de la educación obligatoria. No obstante, el lugar que se le adjudica dentro del currículum escolar no se ha mantenido inalterable. Con el transcurso de los años, dadas las incumplidas expectativas depositadas en ella frente a la ausencia de resultados que podríamos catalogar como positivos si tenemos en cuenta el déficit del conocimiento por parte de los y las estudiantes cuando de gramática se trata, la enseñanza de la gramática ha despertado innumerables cuestionamientos que obligaron a su revisión constante (GASPAR y OTAÑI, 2004).

A partir de un mero recorrido histórico se encuentran tres enfoques didácticos importantes para la enseñanza de la gramática en el sistema educativo argentino. En primer lugar, estrechamente vinculada con la normativa lingüística y la lógica, *la visión tradicional* (desde fines del siglo XIX) concibe la gramática como el arte de escribir y hablar correctamente y, por lo tanto, el eje

de la educación lingüística. Así, la enseñanza gramatical busca no sólo que los y las estudiantes adquieran, mediante la adquisición de reglas, un manejo eficaz de las habilidades lingüísticas, (esto sería por ejemplo, hablar y escribir correctamente) y cognitivas (en este caso, expresar con claridad el pensamiento) sino además, defender la pureza del idioma nacional de las variedades lingüísticas, constituyéndose de ese modo en una herramienta de cohesión político-social (SALOTTI y TOBAR GARCÍA, 1938). En segundo lugar, en el marco de *las concepciones estructuralistas* que se introducen en la escuela a partir de 1960, la enseñanza de la gramática continúa siendo central en la formación lingüística de los y las estudiantes, aunque ya no para impartir simplemente reglas sino con miras a la descripción científica del sistema lingüístico. Partiendo del principio que afirma que “la gramática es el instrumento de la comunicación” (MANACORDA DE ROSETTI, 1960: 90), esta perspectiva sostiene que el conocimiento reflexivo del sistema formal de la lengua ofrece la posibilidad de comunicarse con eficacia, así como también de expresar con lucidez el pensamiento. El tercero y último enfoque es el comunicativo, enfoque que se explicará a continuación.

Hasta la década del noventa, la gramática mantiene un lugar central en los planes de estudio, aunque con modificaciones. Con la renovación del sistema educativo, promovida en los Contenidos Básicos Comunes de 1995, la gramática se ve transformada profundamente. La aparición de las Ciencias del Lenguaje y la incorporación de estas a los diseños curriculares generan un cambio orientado hacia la reflexión acerca del uso y el funcionamiento del lenguaje antes que de su forma. La gramática, entonces, pierde su centralidad para constituirse en un elemento más dentro del currículum de Lengua.

Esta nueva orientación didáctica, denominada *enfoque comunicativo* (C.F.C. y E., 1995) retomada en los actuales Diseños Curriculares, desplaza la gramática hacia los márgenes de los planes de estudio, priorizando el análisis del funcionamiento lingüístico y rechazando, además, cualquier aproximación exclusivamente formalista del lenguaje. Este enfoque afirma que la reflexión gramatical debe partir del uso del lenguaje y regresar a él, y puesto que “no supone un análisis descriptivo e independiente de las producciones lingüísticas” (Pág. 34), no debe constituirse en un fin en sí mismo. De este

modo, la educación lingüística, cuyo objetivo central es formar usuarios competentes del lenguaje, implica el desarrollo de “una competencia comunicativa” (Pág.40), la cual incluye subsidiariamente una competencia gramatical.

La gramática en la escuela

“¿Es necesario enseñar gramática? Si formulamos la hipótesis afirmativa, detrás de ella surgen otras preguntas: ¿Qué gramática enseñar? ¿Debemos partir de los textos o del estudio previo de los contenidos gramaticales? ¿Quizás es posible una doble vía?; pero, en este caso, ¿qué modelo gramatical de referencia?; ¿es posible una gramática del uso? Para que los conocimientos gramaticales se hagan operativos, ¿es necesario que se integren en un modelo básico en que los conceptos se encuentren relacionados entre sí?; ¿o será suficiente su tratamiento esporádico al hilo de la aparición de problemas en los textos leídos o escritos?, etc.” (CAMPS, 2012: 36-37).

Se le ha objetado a la gramática su naturaleza fuertemente teórica, por un lado, y normativa, por otro, y además, las limitaciones que posee para dar cuenta de la realidad lingüística. Asimismo, se han señalado constantemente tanto las dificultades que conlleva su aprendizaje como el carácter irreflexivo o mecanicista que asume en el aula las prácticas de su enseñanza (DGCyE, 2006). Es, en definitiva, un contexto educativo reconocido por autores provenientes de varias corrientes lingüísticas (ALBANO, 2007; DI TULLIO, 2007; GASPAR Y OTAÑI, 2004; MANNI y GERBAUDO, 2004, entre otros). Más allá de los aspectos que se han señalado, todos los autores citados acuerdan que la gramática debe enseñarse.

Según Camps (2010 citado en GEISER, 2015) “aprender gramática es adquirir un conocimiento razonado sobre el funcionamiento lingüístico y enseñar gramática consistirá en establecer puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado con las palabras de cada día, y el conocimiento sistematizado sobre la lengua y sus usos” (Pág. 14).

Muchas veces, en la escuela se cree que enseñar gramática es “presentar –como contenidos- elementos lingüísticos abstractos. Se seleccionan en el currículo los aspectos descriptivos y normativos que van a ser el eje del contenido de la lengua; y la función del docente (...) es enseñar

gramática tomando como unidad de análisis la oración y la palabra, y centrándose básicamente en el análisis sintáctico y morfológico. Es decir, se tiende a enseñar estructuras generales aplicables a cualquier contenido. Se pone el acento en clasificarlos o tipificarlos; y se deja de lado cómo funciona el lenguaje en su contexto de producción y circulación” (PERELMAN, 2009).

Generalmente se entendió que la enseñanza de la gramática estaba centrada en el análisis sintáctico y la extracción de clases de palabras en pos de categorizarlas semántica y morfológicamente. En el caso del estudio sintáctico, se buscaba mostrar cómo alguien desconocido para los y las estudiantes, en un contexto ausente dijo tal cosa (MARÍN, 2007: 64). Se presentaban proposiciones aisladas de cualquier situación real y dichas oraciones eran desmenuzadas en cajitas divisorias y, cuantas más cajitas tuviera el análisis, cual *mamushka*, más complejo era el contenido a enseñar. Por lo tanto, si los alumnos y las alumnas lograban descomponer la oración en cada una de sus funciones sintácticas, si podían analizar todas las palabras que componían una proposición de extensión considerable, más habían aprendido. Se enseñaba el sistema por el sistema mismo, y así se aprendía o eso se creía. Además, se buscaba que los contenidos gramaticales se aprendieran de memoria, por repetición, práctica lejana al objetivo de la enseñanza de la gramática: mejorar el uso del lenguaje. Tusón (1980), al respecto, aclara que la enseñanza de la lengua estuvo fuertemente marcada por una perspectiva ligada al normatismo que hacía hincapié en los aspectos correctivos y la memorización de definiciones que hoy resultan sin sentido si se piensa que no existe una gramática sino diversos enfoques de los estudios gramaticales.

Los actuales Diseños Curriculares para las Prácticas del Lenguaje (DGCyE; 2006, 2007, 2008) aceptan el “protagonismo problemático” que ha tenido durante los últimos años la enseñanza de la gramática dentro del enfoque comunicativo, sin desconocer que tal situación se arrastra de tradiciones didácticas pasadas. Estos documentos afirman que dicho protagonismo, que puede identificarse en las controversias que despiertan la calidad de los contenidos, las prácticas de enseñanza y los resultados obtenidos, invita hoy a repensar y revisar la enseñanza de la gramática.

El problema acerca de *qué, cómo y por qué* enseñar gramática ha generado diversos cuestionamientos que se remontan a los postulados de la gramática tradicional, atraviesan la perspectiva estructuralista y llegan al actual enfoque comunicativo y las nuevas Prácticas del Lenguaje.

La solución que proponen los lineamientos curriculares frente a esta dificultad es subordinar el estudio de la gramática al análisis del funcionamiento del lenguaje, otorgándole así un carácter ocasional según lo exijan los diversos tipos de discursos. En este sentido, el y la estudiante logra desenvolverse en cada situación lingüística lo más eficientemente posible. La escuela es la encargada de apropiarse del conocimiento gramatical propio de los alumnos y las alumnas, reflexionar sobre su uso y sistematizarlo. La reflexión ante el uso de la lengua requiere de ciertas estrategias que permitan concientizar la puesta en práctica del lenguaje. Las reformulaciones, reducciones, expansiones, debates, constataciones son algunas de las formas que generarían un espacio de análisis y sistematización del lenguaje. Es claro que “los conocimientos gramaticales inciden positivamente en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas y de la competencia comunicativa. Las cuestiones aun no clausuradas apuntan a dilucidar qué conceptos enseñar, cómo y cuándo hacerlo” (OTAHÍ y GASPARE, 2002: 1). Se propone en este marco que la reflexión lingüística sea utilitaria y recursiva del uso del lenguaje, construya conocimiento en torno a éste y regrese a las prácticas. La reflexión metalingüística tendrá sentido en tanto que los y las estudiantes posteriormente “pongan en práctica” aquello que han trabajado reflexivamente. Dicha enseñanza debe ser sistemática y sostenida.

Ciapuscio (2002) hace foco en la necesidad de conocer fehacientemente la gramática para ser un hablante experto que pueda tomar decisiones a medida que emite los enunciados. La escuela cumple una función muy importante en la mejora de la competencia lingüística y comunicativa propia de los alumnos y las alumnas. Por lo tanto, “para mejorar esa competencia, los estudiantes tienen que poder reflexionar en distintas situaciones de comprensión y producción sobre fenómenos lingüísticos. Esto exige el desarrollo gradual y puesta en práctica de la capacidad de objetivar el lenguaje y reflexionar sobre él” (OTAHÍ y GASPARE, 2002: 6). A partir de la reflexión y del

intercambio entre docente y alumno/a, este último/a transforma sus conocimientos en pos de una mejora en los futuros enunciados. La enseñanza de la gramática debe “consistir en acompañar a los alumnos en el proceso de abstracción desde los usos a la conceptualización generalizadora y a la sistematización” (FONTICH y CAMPS, 2015: 21).

La tarea docente es doble, ya no se le pide que enseñe algo aislado, el sistema que uno normativamente conoce y los y las estudiantes sólo utilizan. Ahora, el desafío es saber qué usan, de qué modo y cómo podría ser un insumo para la reflexión y sistematización de la lengua. Esta propuesta didáctica impulsada por los Diseños Curriculares mencionados busca que los y las docentes puedan junto a sus alumnos y alumnas reflexionar gramaticalmente desde y para el uso del lenguaje.

Estudios realizados como los de Fontich (2015), Camps (2010, 2015), Otañi y Gaspar (2002, 2004), Gianmatteo y Albano (2006, 2013), Gaiser (2015) y otros/as, en torno a la enseñanza de la gramática han demostrado la necesidad de planificar secuencias que promuevan el análisis y la reflexión sobre el lenguaje. En estas secuencias donde el estudio de la lengua en situaciones de uso es el contenido a trabajar, las intervenciones que hagan los y las docentes son fundamentales.

Es así como Gaiser (2015) sostiene la necesidad de una intervención pedagógica sostenida y sistemática que permita a los y las estudiantes apropiarse de aquellos saberes gramaticales necesarios para lograr que “se conviertan en usuarios competentes, capaces de reflexionar sobre sus propias producciones, y por lo tanto, ‘ciudadanos’ de la cultura escrita.” (Pág. 15)

En conclusión, la enseñanza de la gramática constituye una auténtica dificultad para la práctica docente, tal como lo afirman los actuales Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires cuando reconocen “el protagonismo más o menos problemático” que ha tenido y que sus aportes en la “formación de verdaderos usuarios del lenguaje” no son los esperados (DGCyE, 2006:199).

Formulación del problema y preguntas

En este trabajo se busca trabajar con lo que entienden por gramática tres docentes de Prácticas del Lenguaje y de qué manera relacionan lo que entienden por gramática con sus propuestas de enseñanza. Por eso, el interrogante inicial es: ¿qué entienden acerca de qué enseñar cuando enseñan gramática? Para ello, también es necesario definir ¿qué entienden por “enseñar gramática”? ¿Cómo definirían a la gramática?

Una vez que el objeto a enseñar se encuentra definido y/o acotado, otras cuestiones entran en juego para avanzar con el trabajo. Entonces, cabe preguntarse ¿qué decisiones toman a la hora de enseñar gramática? ¿De qué manera trabajan la gramática en sus clases? ¿Qué tipo de actividades les presentan a los y las estudiantes? ¿Cuáles son sus intervenciones para lograr que sus alumnos y alumnas comprendan un tema referido a gramática? ¿Cómo trabajan cuestiones referidas al lenguaje y sistematizan contenidos gramaticales?

Resoluciones metodológicas

Este trabajo recurre a una metodología cualitativa. Se realizarán entrevistas para elaborar un acercamiento a lo que los docentes entienden por gramática; cómo han recepcionado la propuesta de enseñanza de la gramática que sostiene el enfoque comunicativo y por ende, los actuales Diseño curriculares; qué deciden enseñar cuando se trata de gramática y de qué manera y bajo qué circunstancias la enseñan.

La elección de dos de los docentes a entrevistar se basó en su formación académica, su actual trabajo en cátedras de *Gramática y Lingüística* del profesorado local y en segundo año de *Prácticas del Lenguaje* del nivel Secundario. La última docente seleccionada no fue alumna de ninguno de los otros dos docentes si bien egresó del Instituto local. Ha realizado diversos cursos y postítulos de actualización y tiene concentradas sus horas de trabajo en los primeros tres años del nivel secundario, dictando *Prácticas del Lenguaje*.

Perfiles de los docentes:

Docente 1: Profesora de Lengua y Literatura. Tiene 13 años de antigüedad. Trabaja en los primeros tres años del nivel secundario, dicta Prácticas del Lenguaje. Cursó la Maestría en enseñanza de la Lengua y la Literatura de la UNR.

Docente 2: Profesora y Licenciada en Letras, Magister en Ciencias sociales con orientación en Políticas Educativas. Tiene 25 años de antigüedad. Trabaja en el nivel secundario y terciario. En secundario dicta Prácticas del lenguaje y en terciario Lingüística II y III del profesorado de Lengua de la ciudad.

Docente 3: Profesor de Lengua y Literatura. Tiene 18 años de antigüedad. Trabaja en el nivel secundario (dicta Prácticas del lenguaje en segundo año), terciario (a cargo de Psicolingüística y Lingüística y gramática I del profesorado de Lengua, Didáctica de las prácticas del lenguaje y la Literatura en el Profesorado de Educación Primaria, Didáctica de la Lengua y Taller de alfabetización inicial en Psicopedagogía). También se desempeña como capacitador de Prácticas del Lenguaje para el nivel inicial y primario a cargo de Formación continua.

Para este trabajo se realizaron entrevistas personales donde se pusieron en consideración algunos ejes como: tipo de gestión servicio educativo en el que trabaja (estatal o privada); año en que se desempeña como docente de Prácticas del Lenguaje (1ero, 2do o 3ero); antigüedad docente (de 0 a 10, de 10 a 20 y de 21 en adelante); título (terciario, universitario); capacitación y formación en Prácticas del Lenguaje (cursos oficiales de capacitación, estudios de posgrado, estudios personales, docencia de cátedras específicas); definición sobre gramática; grado de conocimiento de los materiales para la enseñanza de la Gramática; consideraciones teóricas acerca de la enseñanza de gramática.

La entrevista contó de dos partes. Una donde se volcó el perfil docente y otra específica acerca de la gramática y su enseñanza.

A continuación se expone el protocolo de entrevista que se diseñó para este trabajo, organizado en algunos ejes de conversación.

Parte 1:

- 1.- Título/s:
- 2.- Algunos estudios realizados sobre gramática (Postítulos, seminarios, cursos)
- 3.- Actualización docente en torno a las Prácticas del Lenguaje.
- 4.- Años de antigüedad:
- 5.- Desempeño laboral (nivel/es)

Parte 2:

- 1.- Vos que sos profesor/a de Lengua, ¿enseñas gramática? ¿Qué entendés por gramática dentro del aula, en la escuela?
- 2.- Teniendo en cuenta tu definición, ¿podrías precisar para qué sirve la gramática? ¿Cuáles creés que son sus propósitos?
- 3.- Seguramente habrás notado que el DC de Secundaria menciona la necesidad de vincular la enseñanza de la gramática con sus usos ¿qué opinás de esto? ¿Es posible? ¿Cómo lo hacés? ¿En qué aspectos te parece más difícil establecer estas relaciones?
- 4.- ¿Qué situaciones favorecen el aprendizaje de contenidos gramaticales en los alumnos?
- 5.- ¿Tenés o hiciste alguna secuencia para enseñar gramática? ¿En qué situación la pensaste? ¿Podrías explicarme un poco de qué se trató? ¿Y qué resultados te dio?

A fin de ajustar y definir la versión final de la entrevista, se realizó con una cuarta docente de Prácticas del Lenguaje la prueba piloto del instrumento. Una vez desgrabada y analizada la entrevista de prueba del instrumento, se tomaron las entrevistas que se constituyeron en datos del presente Trabajo Final de Investigación. La entrevista a las docentes 1 y 2 se realizaron durante agosto, y la del docente 3 en octubre. En el mes de noviembre se desgrabaron y luego comenzó el procesamiento de la información y análisis donde se definieron los ejes temáticos que constituirían el análisis conceptual. Una vez establecidos estos ejes, el trabajo consistió en analizar tanto individual como comparativamente el tratamiento de cada uno de los temas a fin de ver las prácticas de tres docentes en torno a la enseñanza de la gramática.

Análisis de datos: Las entrevistas

Como hemos mencionado en el capítulo anterior, nuestro trabajo se funda en las entrevistas realizadas a tres docentes de “Prácticas de lenguaje” correspondiente al segundo año de secundaria básica.

Las entrevistas serán analizadas a partir de dos parámetros, uno secuencial y otro conceptual. Para este análisis, nos hemos basado en la construcción metodológica producida por X. Fontich (2015), quien caracteriza al análisis secuencial a partir del inicio los turnos y selección de los temas; los cambios de tema, quién y cómo los hace; su reiteración, etc. El resultado, afirma Fontich, “ofrece un marco para realizar un análisis en profundidad de los diversos temas tratados” (FONTICH, 2015: 14).

A partir del análisis secuencial se establecerán los episodios temáticos que serán desarrollados y analizados en el *análisis conceptual*, que está “orientado al contenido”.

Estas temáticas permitirán ver de qué manera se propone llevar a cabo la enseñanza de aspectos gramaticales dentro de tres aulas de segundo año de la escuela secundaria.

Análisis conceptual

Lo episodios temáticos de las tres entrevistas son:

- a.- La enseñanza de la gramática,*
- b.- la gramática en el aula y sus propósitos;*
- c.- la prescripción de contenidos gramaticales y*
- d.- las situaciones que favorecen la enseñanza de contenidos gramaticales.*

La estructura de este capítulo será la siguiente. En primer lugar, se detallará el análisis secuencial de las entrevistas de cada docente. Este análisis permitió establecer los episodios temáticos sobre los cuales se realizó el análisis conceptual donde se incluirán las respuestas de los tres docentes de

manera integrada. Así, la comparación del contenido de las entrevistas, las diferencias o convergencias en el tratamiento de ciertas cuestiones, será más evidente.

Análisis secuencial de las entrevistas

Las tres entrevistas se realizaron bajo el mismo protocolo de preguntas que asumía un carácter semiestructurado. La duración de las entrevistas osciló entre los 20 y los 30 minutos, presentando algunas diferencias respecto a la cantidad de turnos de habla.

Veamos el siguiente cuadro con la información proveniente del análisis secuencial de las entrevistas:

	<i>Docente 1</i>	<i>Docente 2</i>	<i>Docente 3</i>
<i>Duración</i>	21:26	23:23	28:39
<i>Turnos de habla</i>	70	46	76
<i>Palabras</i>	2513	2572	3052

La entrevista de la **Docente 1** dura 21:26 minutos y se desarrolló en 70 turnos. La cantidad de palabras emitidas por ella fue de 2513 mientras que la entrevistadora utilizó 365 palabras.

La entrevista de la **Docente 2** dura 23:23 minutos y la cantidad de turnos en los que se llevó a cabo fueron 46. La cantidad de palabras emitidas por ella fue de 2572 mientras que la entrevistadora utilizó 250 palabras

En el caso de la entrevista al **Docente 3**, la duración de la misma fue de 28:39 minutos y contó con 76 turnos. La cantidad de palabras emitidas de su parte fue de 3052 mientras que la entrevistadora utilizó 360 palabras.

Por otro lado, al focalizar la atención respecto de los turnos de habla para identificar los episodios de contenido, hallamos lo siguiente:

	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Aspectos profesionales.	Turnos 1-10	Turnos 1-10	Turnos 1-10
Ideas sobre la enseñanza de la gramática.	Turnos 11-24	Turnos 11-14	Turnos 11-15
Gramática en el aula, propósitos.	Turnos 25-30	Turnos 15-18	Turnos 16
La prescripción de contenidos gramaticales.	Turnos 31-34	Turnos 19-26	Turnos 17- 23
Situaciones de enseñanza de la gramática.	Turnos 35-58	Turnos 27-46	Turnos 25-76
Normativa	Turnos 59-70	-----	Turno 40, 42, 44, 50

En las tres entrevistas, la entrevistadora inicia los episodios temáticos mediante preguntas, y es por eso que la cantidad de palabras utilizadas por la entrevistadora es menor a la de los docentes. Ellos tenían la posibilidad de explayarse sin interrupción y la entrevistadora no emitía juicios de valor sobre las respuestas.

El análisis secuencial nos permitió identificar y observar las temáticas que los docentes mencionan. Si bien éstas se hacían presentes por ser parte de las preguntas de la entrevistadora, como se puede observar en el cuadro, cada docente decide explayarse o no en ciertas temáticas. Por ejemplo, es destacable mencionar las diferencias sustanciales de turnos de habla entre la docente 1 y el docente 3 respecto a algunas temáticas como las ideas sobre la enseñanza de la gramática, los propósitos de la gramática en el aula y las situaciones de enseñanza de ella. Asimismo, la temática “normativa” también expone diferencias notables en el análisis secuencial entre los tres docentes.

Análisis conceptual de las entrevistas

A continuación desarrollaremos el análisis conceptual derivado de los cuatro episodios temáticos identificados en el análisis secuencial.

Este análisis se organizará en apartados estructurados a partir de dichos episodios en cada uno de los cuales se incluirán las voces de los docentes en pos de facilitar el análisis integrador.

a.- La enseñanza de la gramática

La pregunta que se les realizaba a los docentes buscaba indagar acerca de los intereses de los docentes por el trabajo gramatical en el aula. El cambio de paradigma ha generado desde incertidumbre hasta negación por la enseñanza de la gramática en el ámbito escolar. Por ello, resultaba fundamental saber si estos tres docentes enseñaban gramática en sus horas de Prácticas del Lenguaje y qué significaba “enseñar gramática”.

En este eje temático los tres docentes destacan la importancia de la enseñanza de la gramática. Si bien los tres coinciden que no se enseña de manera aislada, sino que se desprende de otros contenidos (Docente 1), de otras prácticas (Docentes 2 y 3) y se necesita, además, que se generen situaciones propicias para el trabajo con gramática. Para que ese ambiente se genere, un requisito que parece repetirse en los docentes es su planificación. No necesariamente se habla de una secuencia o un proyecto que trate exclusivamente de gramática. En el caso de la Docente 2, quien parte de las producciones y dudas que manifiestan sus estudiantes, busca enseñar a pensar en términos gramaticales. El Docente 3 también considera que enseñar gramática implica hacer que los chicos piensen la lengua que usan. Ambos docentes, 2 y 3, parten de las prácticas de escritura o de lectura principalmente.

Docente 1

Sobre este tema, la docente entiende que en la escuela sí enseña gramática y especifica que se centra en:

“12. D1: (...) formación de palabras o enseñamos temas de escritura o concordancia de sujeto y predicado según el año, por ejemplo.”

Relaciona la enseñanza de contenidos gramaticales a otros temas de los que se desprendería. Brinda un ejemplo cuando la entrevistadora se lo pide, pero ese ejemplo no es de gramática sino de normativa, aclarando ella que no es gramática de lo que acaba de hablar.

“18. D1: A ver, no sé. Los otros días estábamos trabajando el tema, o era precisamente con descripción pero sí con el tema de acentuación y estábamos trabajando los adverbios de modo: “rápidamente”, “débilmente”, eh, que ellos preguntaban por qué eran palabras tan largas y no respondían, por ahí, a las reglas clásicas de tildación, y.... sí, sé que no es de gramática.”

Entonces se le pregunta el motivo por el cual trabajaba tildación y en su respuesta da cuenta de haber trabajado contenidos gramaticales aunque no es claro el surgimiento del tema:

“22. D1: Estábamos hablando de las palabras más largas del español y las palabras más cortas del español, eh, cosas así que surgen. Y bueno, estábamos trabajando con eso y empezamos a trabajar con. Yo les expliqué que eso era un sufijo, que había palabras que agregaban sentido a la palabra si vos tenías... Se llamaban afijos en general, pero había prefijos, sufijos y empezamos a hablar por ejemplo, no sé, “antibiótico”, eh, distintos tipos de formación de palabras y ahí surgió para pensar el tema de cómo podemos cambiar sentido de una palabra agregándole, cambiar o agregar sentido a una palabra trabajando con el tema de los afijos.”

Según la docente, los contenidos gramaticales surgen a medida que van leyendo o hablando en clase sobre algún tema. Si bien considera necesario enseñar gramática, dependerá de ciertas condiciones que permitan hacerlo aunque no se especifican esas condiciones o los contextos necesarios. Según Dib “parece existir un acuerdo de incorporar a la enseñanza de la lengua la reflexión sobre sus usos y de focalizar los temas y procedimientos lingüísticos que mejor contribuyan a la formación de alumnos como lectores y escritores” (2010: 4). Para poder lograrlo, es necesario que el docente promueva la

reflexión gramatical, dar el espacio para pensar el uso de la lengua en determinados contextos. Este trabajo requiere, en parte, de la planificación de los momentos de reflexión y no de la espera a que las dudas surjan. Tampoco el hecho de “hablar de” como menciona la docente garantiza que los chicos y las chicas aprendan sobre eso que están hablando. Enseñar implica generar ciertas condiciones para que los alumnos y las alumnas aprendan, para que reflexionen y piensen el lenguaje que se usa.

Docente 2

Esta docente entiende que enseñar gramática no implica enseñar el sistema por el sistema mismo, desvinculado de todo, sin conexión con otros contenidos no gramaticales. En relación a esto, Marta Marín expone en su artículo “Gramática en la escuela” (2007: 65) “El propósito no es la enseñanza directa de la gramática en tanto ‘las reglas del sistema de la lengua’, sino el empleo de diversos recursos de ese sistema y la experimentación con el lenguaje como instrumento para configurar sentido.” Acorde a lo citado anteriormente, la docente manifiesta que:

“12. D2: (...) los contenidos de gramática que yo enseño vienen a colación de otros contenidos vinculados a distintas prácticas del lenguaje que son los que traccionan de alguna manera, eh, el contenido central. ¿Hay planificación de contenidos, enseñanza de contenidos de gramática? Sí, hay. Pero en general, siempre me supera y nos supera en el aula todo lo que tenga que ver con la curiosidad, la pregunta que emerge a partir de algo cómo se dice, cómo no se dice.”

Los contenidos gramaticales no son impuesta por la docente sino que a partir de la producción escrita y las dudas que surgen, se presenta la reflexión gramatical y de esa manera es que ella plantea enseñar gramática. Aquí radica una de las diferencias con la Docente 1, quien parece explicar el contenido gramatical desvinculado de alguna práctica. De hecho, la enseñanza de gramática en una y otra docentes tiene fundamentos diferentes. Mientras que la Docente 2 busca reflexionar gramaticalmente, la primera parte del concepto teórico para brindar una explicación (véase la mención a la enseñanza de los sufijos en la Docente 1). La Docente 2 cuando trabaja con gramática, lo hace principalmente desde la estructura argumental en relación a los verbos porque

esto le permite que los alumnos puedan preguntarse qué pasa con esa oración que no es tan clara como debiera. Es por eso que ella dice:

“12. D2: (...) Sí, enseñó gramática, bastante caóticamente diríamos. Yo digo siempre que enseñó a pensar en términos de gramática. A reflexionar sobre gramática, pero no gramática en sentido de tal contenido y vamos por ahí.”

Para la Docente 2, enseñar gramática implica enseñar a pensar en términos gramaticales. A ella no le interesa que los chicos sepan la clasificación de un sustantivo o un adjetivo, sino que piensen en su función semántica, en lo que brinda esa clase de palabra, de qué manera un adjetivo calificativo genera en el texto ciertas impresiones que un relativo no haría. Enseñar desde la función semántica de las palabras es pensar qué rol pueden cumplir, con qué otras palabras puede vincularse, qué función cumple en una oración para luego pensar en un nivel más amplio como el texto. Podríamos pensar que enseñar a reflexionar sobre los usos del lenguaje desde esta perspectiva es enseñar desde unidades menores como las palabras para avanzar y ver una unidad mayor: el texto. Fontich (2011: 53) menciona esta necesidad de trabajar la función semántica teniendo en cuenta el aspecto pragmático y “mostrar que la oración no se reduce a un conjunto de relaciones morfosintácticas sino que también intervienen en ella aspectos de semántica y pragmática, es decir aspectos ligados al significado de las palabras y a las intenciones del hablante”.

“18. D2: Sin ponerle el nombre, cosa que también, a veces es difícil porque podés hablar sobre gramática sin usar términos gramaticales, pero no porque yo no los quiera usar sino porque lo que no quiero es que quede como en el nombre de la etiqueta, aunque a veces la necesitamos para dar cosas sobre gramática.”

En esta última cita, plantea la contradicción que le genera el hecho de querer enseñar gramática, pero sin etiquetar los elementos que se estudian. Si bien para ella enseñar sin rotular es lo que debiera hacerse, ¿cómo se sistematizan los contenidos? Si entendemos que luego de la reflexión es necesaria la sistematización para la vuelta al uso mejorado, sistematizar y rotular no son dos acciones opuestas sino complementarias.

Docente 3

Para este docente enseñar gramática se relaciona con la posibilidad de brindarles una herramienta para pensar en la lengua que los y las estudiantes usan.

“14. D3: (...) enseñar gramática es enseñar a reflexionar sobre el lenguaje a partir del uso sobre el lenguaje y lo que los chicos saben sobre su propia lengua. Entonces a medida que leen o escriben, eventualmente y de manera poco sistemática los chicos tienen oportunidad de reflexionar sobre algunos aspectos en función de las cosas que yo les propongo o que eventualmente surgen.”

Esta postura coincide con lo propuesto por Manni (2004: 49), quien luego de exponer las razones necesarias para enseñar gramática en el aula en relación a la reflexión metalingüística, dice que “los contenidos gramaticales hay que enseñarlos ocasionalmente (...) deben tener un grado de sistematización de modo que se presente un cuerpo coherente, adecuado a los niveles de enseñanza y a las necesidades que los profesores decidieron cubrir”. Que sea ocasional no significa que no sea planificado. Por su parte, Fontich propone una idea de planificación de enseñanza y reflexión del sistema lingüístico. Manifiesta la necesidad de “una propuesta de intervención en el aula para enseñar gramática tiene que poner a los alumnos en situación de comunicarse para aprender y a la vez constituir para el docente un instrumento de evaluación formativa, un espacio de reflexión y una herramienta para sistematizar el saber gramatical” (2011: 55). Para ello es necesario pensar propuestas organizadas que direccionen la reflexión metalingüística en pos de la construcción del saber gramatical.

En este eje temático han explicado qué implica enseñar gramática más allá de las dificultades que encuentran a la hora de reflexionar sobre contenidos gramaticales y sistematizarlos. En esta línea se plantea la incertidumbre frente a la necesidad de una reflexión que resulte significativa.

b.- La gramática en el aula y sus propósitos.

En este episodio denominado *La gramática en el aula y sus propósitos* los docentes plantean qué es enseñar gramática en el marco de la escuela. Al respecto a esto Fontich (2011) manifiesta que las teorías lingüísticas y la gramática escolar no tienen por qué ser coincidentes. Es por eso que en algunos casos como la Docente 1 el resultando es una especie de “bajada de línea” lingüística que desatiende “la formación lingüística de los alumnos y el desarrollo de un repertorio amplio de usos comunicativos” (Pág. 52).

En el caso de la Docente 1 enseñar gramática en la escuela se relaciona con aspectos textuales que brindan otras teorías lingüísticas como las tipologías textuales, las temáticas que éstas abordan y sus recursos. No se centra en la enseñanza en contenidos gramaticales. Si bien enuncia conceptos como “verbos en la narración”, no especifica su metodología de trabajo. La Docente 2 plantea la enseñanza de gramática a partir de lo que hacen los estudiantes a la hora de escribir, de hablar y de leer. Estas tres prácticas son las que le permiten generar condiciones para la enseñanza de gramática en el aula. En sintonía con esta docente, el Docente 3 da cuenta de la necesidad de pensar los usos de la lengua para que los estudiantes logren un uso mejorado.

Docente 1

En este punto, la docente se refiere a la gramática escolar a partir de la función comunicativa que se desprende del lenguaje. Para ella, se enseñaría gramática dependiendo de la clase de texto que se quiere enunciar.

*“26. D1: La gramática escolar desde mi postura o desde lo que yo pienso tiene que ser en función de lo que o quiero comunicar según la **clase de texto**, según cuál es mi **intención comunicativa** es lo que tengo que ver para enseñar de gramática. No sé, por ahí estoy trabajando narración y enseño los verbos en la narración. Por ahí estoy enseñando el texto expositivo, enseño, eh, no sé, el presente o la definición o cómo estructurar una definición por denominación o por lo que se dentro de lo que es el texto expositivo. Si con la clase de texto que esté trabajando, que la gramática te sirva o aporte a la comunicación.”*

Si bien cuando se le pregunta de qué manera trabajaría específicamente un contenido gramatical al momento de enseñar el texto expositivo, sólo se

limita a responder sobre lo que el texto que usa dice, la idea global, en palabras de Van Dijk (1978), la macroestructura semántica, es decir, las ideas que se desprenden del texto, las ideas principales que un lector- oyente infiere mediante un proceso mental de supresión, selección, generalización e integración (macrorreglas). También trabaja con las características estructurales de la tipología textual, como los recursos que se utilizan.

“28. D1: Nosotros siempre trabajamos textos expositivos en relación con nuestra materia, no sé. ¿Qué es el relato maravilloso? Vamos a un libro de texto, leemos sobre el subgénero maravilloso, bueno, acá, ¿dónde, a qué pregunta responde? ¿Cuál es la definición del texto? ¿Qué recursos puede llegar a tener como para poder entender ese texto?, y a lo que yo tengo que apuntar para poder sacar una idea principal digamos.”

Al respecto de los propósitos de la enseñanza de la gramática, constantemente apunta al propósito comunicativo, dando cuenta de la necesidad de que lo que se dice sea coherente. Giammatteo (2016: 16) plantea que

“habitualmente se piensa que solo los marcos teóricos de corte funcionalista o comunicativo, que hacen hincapié en el uso, pero muchas veces se desentienden del tratamiento formal de los fenómenos, pueden dar cuenta del funcionamiento de la lengua y de su aplicación a diferentes áreas de especialidad. Sin embargo, el enfoque léxico gramatical desarrollado, que parte del conocimiento del sistema lingüístico, también se interesa por el uso de la lengua y, según creemos, (...) permite dar cuenta, dentro de un marco léxico gramático, de las diferentes intenciones comunicativas de los hablantes. En este sentido, según hemos tratado de mostrar, este planteo hace posible sistematizar el funcionamiento de los diferentes recursos lingüísticos en el nivel oracional y también considerar su proyección textual en relación con diferentes géneros y situaciones.”

Lejos de este tipo de análisis donde se parte de los elementos gramaticales menores para llegar a trabajar analizar los textos, la Docente 1 presenta su idea de trabajo textual en función de la escritura correcta sin especificar cómo lo trabajaría.

*“30. D1: el propósito fundamental es poder estructurar bien el discurso, que el discurso comunique porque si no hay comunicación, **si no hay elementos básicos de gramática** o nociones básicas que los alumnos tengan, **no pueden comunicar sus intenciones lingüísticas.**”*

También parece entender que si los alumnos y las alumnas no saben gramática, no pueden estructurar coherentemente el lenguaje y por lo tanto lo que digan o escriban, no tendrá sentido. Si tenemos en cuenta la gramática generativa de Noam Chomsky, de las que varios estudiosos de la enseñanza de la gramática se hacen eco y toman como pilar, el lenguaje es innato, la posibilidad de comunicarse no se aprende de un libro de gramática o del/la docente que lo enseñe. Lo que se aprende es a pensar el lenguaje en términos gramaticales, a reflexionar sobre el sistema que usamos habitualmente. En palabras de Di Tullio “la gramática contribuye a hacer reflexivo ese conocimiento, adquirido espontáneamente. Para ello es importante desarrollar la capacidad de observación, de análisis, de reflexión y de generalización a partir de sencillos «experimentos» sobre el lenguaje.” (2012: 20).

Docente 2

Acerca de qué implica enseñar gramática en la escuela, la docente explica que busca hacerles pensar a los alumnos y las alumnas la lengua en uso, qué y cómo hizo tal o cual persona cuando dijo algo.

*“14. D2: Para mí es como una forma de pensar la lengua digamos. Para mí es instalar como una forma de poder reflexionar sobre la lengua que ellos usan y que ellos escuchan. Para mí eso es enseñar gramática, es acompañar al otro a hacer, digamos, a poder, no quiero decir a hacer explícito eso, pero sí a como poder pensar aquellos mecanismos que ponen en juego ellos u otros cuando hablan, cuando escriben, cuando leen. Sobre todo yo le pongo atención a poder desandar el camino que les permita pensar **cómo hacen y cómo hicieron** otros las cosas.”*

En relación a esto que ella propone, el propósito de la enseñanza de la gramática estaría vinculado a la posibilidad de **poder hacer** en términos gramaticales, esto es, a la hora de planificar qué decir o qué escribir, tomar ciertas decisiones lingüísticas que permitan comunicar de la mejor forma posible. Además, retoma las cuatro habilidades lingüísticas necesarias para ser

usuarios competentes de la lengua. Isabel Solé (1992) dice que estas habilidades (hablar, leer, escuchar y escribir) se llevan a cabo con un propósito determinado, es decir, hablamos, leemos, escribimos y escuchamos con una finalidad, buscando algo. A partir de esta idea propuesta por Solé es que la Docente 2 manifiesta que la enseñanza de contenido gramatical en la escuela debe estar supeditada a lo que hacemos habitualmente: hablar, leer, escuchar y escribir.

*“16. D2: el propósito de la gramática dentro de la escuela tiene que ser, no sé si es, pero debería ser esto de , emmm, brindar herramientas para poder hablar, leer, escuchar, escribir (,,,) el propósito de la gramática dentro de la escuela tiene que ser, no sé si es, pero debería ser esto de , emmm, brindar herramientas para poder hablar, leer, escuchar, escribir. Pero herramientas en términos de, insisto, herramientas que les permitan emm, **pensar y reflexionar sobre cómo escribir eso que quieren escribir**, cómo leer eso que tiene adelante y cómo entenderlo.”*

Más allá de lo que cree que es el propósito de la enseñanza gramatical, refiere a la necesidad de enseñar gramática en sí misma como un requerimiento para poder hacer gramática.

“18. D2: (...) con esto no quiero decir que no a la gramática en sí misma, sí, porque para poder hacer eso necesito enseñar gramática en sí mismo porque si no queda como en una en cosa un poco instrumental. No la quiero pensar así, pero digo, saber hacer gramática, que es como para mí lo más importante; saber gramática y saber hacer gramática tiene que ver con poder después sentirse como más libre al momento de hacer uso de la lengua.”

Ciapuscio (2002: 6) expone:

“Si la gramática se entiende como reservorio léxico-gramatical, a partir del cual podemos realizar opciones expresivas, de acuerdo con la evaluación personal sobre el contexto situacional, los objetivos específicos y generales, el destinatario, etc., es claro que la instrucción gramatical debe orientarse a ampliar continuamente ese reservorio. Por eso, me adhiero a la convicción - expresada ya por algunos autores - de que la pregunta sobre si enseñar gramática o no es una pregunta falaz; la cuestión por discutir es cómo y sobre qué bases enseñar gramática (por ejemplo, Di Tullio 2000).”

Esta idea de cómo enseñar gramática es una de las preocupaciones que la Docente 2 manifiesta constantemente mientras que la 1 no lo cuestiona y el 3 si bien sabe que es un problema, no parece ser su problema.

Cuando se le pide que profundice su idea de cómo enseñar gramática, ella da cuenta de que si bien ya no se enseña como antes, donde el eje conductor de la materia era la enseñanza de la lengua y el contenido inicial eran por ejemplo, el morfema; hoy, el contenido está supeditado a otras prácticas, las prácticas del lenguaje.

“18. D2: (...) Hoy el contenido va apareciendo en función de otras prácticas mucho más amplias que tienen que ver con leer textos de estudio y demás en las que vamos deteniéndonos a pensar algunas cuestiones gramaticales. ¿Hay una reflexión sobre el lenguaje? Sí y ¿hay una reflexión sobre la gramática? Sí. Mucho más, eh, muy poco metalingüística si se quiere. Muy poco...O sea, a mí no me importa que puedan clasificar los adjetivos en sus diferentes grupos y demás, sí por ahí que puedan ver que un adjetivo calificativo genera ciertas cosas que un relativo no, un relacional no. Sin ponerle el nombre, cosa que también, a veces es difícil porque poder hablar sobre gramática sin usar términos gramaticales, pero no porque yo no los quiera usar sino porque lo que no quiero es que quede como en el nombre de la etiqueta, aunque a veces la necesitamos para dar cosas sobre gramática.”

Aquí aparece el concepto de reflexión metalingüística pensado en términos de “elucidación” donde, según Castoriadis (1983 citado por Dib 2010: 5):

“se trata de poder pensar lo que uno sabe del lenguaje y saber lo que uno piensa. La reflexión implica, entonces, una variedad de actividades metalingüísticas:

- La explicitación de conocimientos intuitivos sobre la lengua, ya sea en lenguaje común, como progresivamente de un modo más cercano a las convenciones de los estudios sobre la lengua.
- El pensar sobre el uso: la observación, hipotetización y generación de nuevos conocimientos sobre la lengua.
- La descontextualización de conocimientos puestos en uso para establecer generalizaciones y reutilizarlos en otras situaciones.
- La posibilidad de proponer vinculaciones entre componentes de la lengua, entre lengua y texto, entre texto y discurso.”

De la misma manera, Camps y Zayas (2006:7-8) proponen:

“la enseñanza de la gramática en el momento actual consiste en promover una enseñanza de la gramática que atienda tanto a la relación del conocimiento reflexivo de las formas lingüísticas con los usos de la lengua, especialmente con los usos más complejos, como a la sistematización de los conocimientos gramaticales, en un modelo básico adecuado a las necesidades de los escolares y de los usuarios no especialistas de la lengua. Se trataría, de este modo, de establecer un puente entre las actividades de uso y el conocimiento sistemático de la lengua en los diferentes niveles de la organización de los textos.”

Si bien, la docente explicita esta necesidad de la reflexión, constantemente muestra su preocupación ante la sistematización de los conocimientos gramaticales.

Docente 3

En la entrevista con este docente de Prácticas del Lenguaje, piensa que uno de los propósitos de la enseñanza de la gramática en la escuela es la reflexión sobre los usos del lenguaje en pos de una mejora de las prácticas de lectura y escritura de los y las estudiantes, aunque considera que es complejo de comprobar que mediante el conocimiento de la propia lengua, mejoren sus prácticas de lectura y escritura.

“16. D3: La enseñanza de la gramática tiene como propósito final, por decirlo así, mejorar las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes. Lo que ocurre es que es poco probable que se pueda comprobar esa idea, es más bien una sospecha. Por lo tanto, en la mayoría de las propuestas de reflexión gramatical vos lo que leés es: “es esperable que”, “en una de esas quizá”, “probablemente sí”, sumamente modalizadas porque no hay forma de comprobar la relación que existe entre la capacidad del usuario, del pibe, de reflexionar sobre su lengua con sus competencias como lector y escritor.”

Más allá de poder comprobar ese supuesto, cree que:

“16. D3: (...) En la medida en que cada persona tiene la capacidad de reflexionar sobre lo que sabe, uno espera que lea y escriba de la mejor manera, supongo.”

En relación a esto también cita a Angela Di Tullio para dar cuenta de otros propósitos de la reflexión gramatical:

“16. D3: (...) Ángela Di Tullio dice que enseñar gramática tiene un valor por sí mismo, se trata de un conocimiento que los chicos tienen sobre su lengua y que no merece mayores explicaciones de por qué vamos a enseñar a reflexionar gramaticalmente sería como justificar por qué los chicos tienen que aprender sobre el aparato respiratorio. Eso es lo que dice ella.”

Además, vinculado a lo propuesto por Di Tullio, cree que ponerse a pensar en la lengua que uno usa y de la manera que uno lo hace, no solo es interesante sino también valioso.

“16. D3: (...) como ejercicio intelectual poner la atención plena en lo que una hace de manera intuitiva, yo creo que es muy valioso. Poner a reflexionar sobre aquello que yo sé pero que de alguna manera desconozco que sé.”

Ángela Di Tullio (2012: 24) da cuenta de la necesidad de las posibilidades de optar por una forma u otra, de pensar cómo decir aquello que queremos decir. Para ello, es necesario que los chicos puedan pensar, reflexionar y analizar los usos que se hacen de la lengua que conocen.

“La conciencia lingüística no asegura un excelente desempeño; sin embargo, permite llevar a cabo tareas más modestas pero indispensables, como las operaciones de control sobre la lectura o las de corrección en la escritura. Confiar para ello únicamente en la propia intuición puede resultar más costoso en tiempo y más pobre en resultados.

La gramática no basta, por supuesto. La escritura requiere de un ejercicio sostenido y controlado. Para que este control pueda ejercerlo el estudiante sobre su propio trabajo, debe haber sido ejercitado y controlado por alguien que esté familiarizado con la escritura. Del mismo modo, la gramática será útil para que los estudiantes reflexionen sobre la lengua, solo si quien la enseña practica la reflexión sobre la lengua. Y así con cualquier otro aspecto que concierna a la enseñanza de la lengua. Lo específico de esta labor es que no es un mero conjunto de contenidos sino de prácticas asociadas a tales contenidos.”

El docente 3 plantea la necesidad de hacer que los chicos y las chicas piensen en el lenguaje que utilizan y que ese uso siempre puede mejorarse. Para ello, generar situaciones que promuevan la reflexión gramatical es crucial.

En este eje hemos visto de qué manera los tres docentes proponen la enseñanza de gramática en sus aulas. Si bien la primera no se centra en el trabajo gramatical, la Docente 2 y el Docente 3 buscan generar condiciones donde los estudiantes puedan pensar la lengua que usan en distintas situaciones. Esta reflexión tiene como finalidad la mejora en el uso de la lengua a la hora de escribir y hablar.

c.- La prescripción de contenidos gramaticales.

Este apartado se inicia con una pregunta acerca de la propuesta del Diseño Curricular en torno a la enseñanza de gramática en el ámbito del aula. Si bien la pregunta apuntaba a que los docentes desarrollaran su postura acerca de lo que el DC propone, la Docente 1 se centró en el trabajo prescriptivo de los libros de textos y el Docente 3 sigue reflexionando acerca de los contenidos de gramática en la escuela mientras desarrolla su idea y brinda ejemplos. Por su parte, la Docente 2 da cuenta de las exigencias del DC y de la necesidad de ser un experto en gramática para resolver ciertas inquietudes a la hora de la reflexión en el aula.

Docente 1

Al preguntarle qué opinaba de la propuesta de los Diseños Curriculares de Secundaria de Prácticas del Lenguaje acerca de la vinculación de la enseñanza de la gramática con sus usos, la docente argumenta que el DC no es muy preciso ni da muchas orientaciones.

“34. D1: (...) Como se enfoca en la parte comunicativa, en lo que es el discurso, deja por ahí un poquito de lado el tema de lo que es gramática. Pero sí podríamos, vuelvo

sobre, por ahí, cómo poder trabajarla en lo que es los primeros años de Prácticas del Lenguaje, en la lectura del texto y en lo que es la comprensión del texto”

A lo largo del desarrollo de esta temática, ella se centra en el trabajo con los libros de texto de donde extrae los textos explicativos para identificar enunciadores y elipsis.

*“34. D1: (...) Eh, yo te decía recién que trabajamos con **libros propios** de lo que es Prácticas del Leguaje o Lengua y Literatura que es lo que nosotros tenemos y en general, esos libros no tienen mucha referencia ni a autores ni fuente ni cosa que se le parezca, entonces nosotros tenemos que poder trabajar con los chicos cómo se estructuran esas clases de textos gramaticalmente, a ver qué omiten, si omite determinado sujeto de la enunciación o no, quien dice esto, quién no. Trabajar la gramática desde ese punto de vista, por ahí cómo desentramar los discursos como para ver qué es realmente lo que quiere decir, que no son tan transparentes como se los presentan en los libros de texto sino que uno tiene que andar buscando a ver qué es lo que le sirve según lo que uno quiera trabajar.”*

No explicita cuál es puntualmente el trabajo de reflexión. Menciona aspectos de gramática textual (la elipsis) y de teoría de la enunciación. Mientras la docente se centra en los aspectos discursivos más generales, la reflexión y enseñanza de los contenidos gramaticales quedan relegados a un tratamiento superficial del discurso. Al respecto citamos a Di Tullio (2012: 33) para ver que las prácticas de enseñanza de contenidos gramaticales que formula la docente no están en consonancia con los aportes de algunos especialistas:

“Por cierto, no cualquier manera de hacer gramática contribuye a la formación lingüística, del mismo modo que ocurre con el valor formativo intrínseco de cualquier otro contenido o metodología. En todos los casos, los contenidos y las metodologías son eficaces en la medida en que activen la reflexión del que aprende; por el contrario, toda actividad repetitiva o mecánica, basada en criterios confusos o arbitrarios, resultará inútil —e incluso nociva— desde el punto de vista de los objetivos de la asignatura. Así, si se trata de que los estudiantes aprendan definiciones o clasificaciones, o que analicen rutinariamente textos —por más «reales» que estos sean—, la gramática solo será, en el mejor de los casos, una información sobre cómo algunos gramáticos definieron, clasificaron o analizaron.”

Entonces, resulta insuficiente el trabajo que presenta la docente dado que no atiende a aspectos gramaticales específicos que generen luego de una reflexión del uso, una conciencia sobre el lenguaje y sus posibilidades de utilización.

Docente 2

Si bien considera que la propuesta de los DC sobre la enseñanza de la gramática según los usos es interesante, resulta amplio.

“22. D2: (...) nos deja como muy faltos de orden. ¿Qué creo yo? Que en esto que es vinculado con el uso, eh, hay tantos usos y tantas posibilidades que todo depende de aquello que cada uno elija que caiga en el aula por así decirlo. (...)Tendría que haber una secuenciación, quizás de usos para poder vincularlo con cuestiones gramaticales. (...)

23. D2: Cuando decimos uso, qué usos, dónde, en qué tipo de prácticas, de textos. Esos usos qué contenidos gramaticales son los que van a traccionar.”

Ante los interrogantes que ella se plantea, considera que una buena solución para evitar la superposición de contenidos gramaticales, usos y prácticas, las instituciones deberían acordar una secuenciación a fin de no resultar reiterativos y garantizar que el trabajo de reflexión metalingüística se lleve a cabo.

“24. D2: (...) debería haber una clara secuenciación quizás de qué prácticas del ámbito discursivo, que prácticas del ámbito literario y qué prácticas de la reflexión sobre el lenguaje son las que vamos a trabajar no sé, en un año, en otro año. Por lo menos para poder garantizar como una plataforma mínima de contenidos a enseñar. Ehh, porque si no, insisto, me parece que a veces, es lo que yo veo y es lo que o intuyo, tampoco tengo... en esa cuestión tan amplia yo veo como dos extremos: o no hacemos nada en relación a la reflexión sobre el lenguaje o hacemos cosas mucho más atadas a prácticas más tradicionales vinculadas muchas con el análisis sintáctico o con el análisis, con el etiquetamiento que no necesariamente repercuten en el uso, eso lo sabemos y eso ya mucho se ha dicho.”

Dib (2010: 6) propone “asegurar la continuidad dentro de la diversidad en la enseñanza de la reflexión gramatical supone poner en marcha un modo

de hacer en la escuela que permita recuperar conocimientos y prácticas, y asegurar la progresión, sin desatender la posibilidad de volver sobre los mismos objetos de conocimiento gramaticales desde distintas perspectivas”. Esa idea del trabajo con gramática y la necesidad de pensar el lenguaje una y otra vez permite ampliar el repertorio de uso del lenguaje. Para ello, según la docente 2 es imprescindible saber de gramática, no sólo para poder enseñar gramática sino para poder ser capaz de aprovechar toda situación propicia para la reflexión.

“24. D2: (...) para poder hacer una enseñanza de la gramática en esos términos hay que saber mucha gramática porque exige un estar alerta a muchas cosas que no son las que están necesariamente encasilladas sino poder hacer, para poder vincularla con el uso hay que poder encontrar... (...)

25. D2: En ese momento, en esa práctica, en esa irrupción de la oralidad el contenido agarrarlo, traerlo, sistematizarlo (...) en el marco de este diseño curricular, alguien que sabe mucha gramática y que no la, y que no la, encasilla en términos de “esto es de acá”, “esto es de allá”. Uno tiene que tener como un estado de alerta permanente para poder tomar lo que pasa alrededor y convertirlo en un objeto de enseñanza.”

Relacionado con esta idea de trabajar sin encasillar y decir “esto es de acá”, “esto es de allá”, partir de las prácticas de lectura, escritura y oralidad permitiría que surjan interrogantes gramaticales para pensar, analizar y sistematizar. Marta Marín (2007: 63) manifiesta que “la lectura, la escritura, el trabajo con la oralidad, fueran los principales contenidos curriculares, y lo que hoy se conoce como ‘contenidos’ y también como ‘contenidos conceptuales’ no fueran más que los insumos, las herramientas para alcanzar la meta de mejorar la escritura, la lectura y la oralidad. En un contexto así, el conocimiento gramatical podría adquirir una significación totalmente opuesta al de las prácticas actuales basadas en la identificación y el reconocimiento.” Aquí prioriza el trabajo reflexivo en pos de evitar la identificación de los componentes gramaticales. Según lo que propone la docente en consonancia con lo expuesto por Marta Marín, el hecho de identificar, por ejemplo, las partes de una oración, no ayuda a mejorar las prácticas de escritura, lectura y oralidad. Es decir, que el/la docente enseñe que la oración que está leyendo se compone de un sujeto, a su vez integrado por un sustantivo, modificado por un

artículo y un adjetivo, no le sirve a los y las estudiantes a la hora de escribir. Saber que una oración está estructurada por dos partes, el sujeto y el predicado y que cada una de ellas está compuesta por núcleos y modificadores no aporta ningún tipo de información para que los alumnos y las alumnas *per se* escriban mejor. Los contenidos gramaticales no se toman aisladamente y se enseñan como si fuera una receta mágica para entender el lenguaje. Pero, reflexionar y pensar sobre lo que hacemos cuando hablamos y escribimos permite a los chicos y las chicas salir de los rótulos y encasillamientos para encontrar el sentido de los usos que se le dan al lenguaje.

La docente, finalmente agrega que si bien no tiene certezas de que luego vuelva al “uso mejorado” (MARIN, 2007), el trabajo reflexión gramatical instala un momento donde se piensa el lenguaje que se usa todos los días, todo el tiempo.

*“26. D2: (...)instala esto que, digo, una, como un pensamiento acerca del lenguaje, como esto de la lengua que habla, esto de poder reflexionar sobre qué es lo que estamos poniendo en juego cuando escriben, cuando hablan, cuando leen. Por lo menos, más que en términos de contenido, sí una especie, si se quiere, de **actitud reflexiva en términos de la lengua que usan.**”*

Esta idea de poder pensar qué se hace cuando se habla, se lee y se escribe es una de las constantes que debería estar presente en las aulas de Prácticas del Lenguaje. “Es reflexionando sobre problemas lingüísticos como se desarrolla la capacidad de reflexionar sobre la lengua y es este desarrollo el que permitirá a los estudiantes pasar desde ese conocimiento implícito y el uso espontáneo de su lengua hacia el hábito de barajar alternativas sintácticas o léxicas, seleccionar recursos lingüísticos de manera consciente y, conjuntamente, apropiarse del metalenguaje correspondiente, necesario para comunicar las decisiones lingüísticas asumidas.” (OTAÑI, 2018:13) Por eso, el rol docente y el compromiso que asuma a la hora de enseñar gramática son fundamentales.

Docente 3

Este docente manifiesta que enseñar gramática vinculada al uso es un trabajo posible y que esas situaciones de uso se generan cuando los y las estudiantes escriben principalmente, pero también cuando leen.

“18. D3: (...) El uso hay que agarrarlo más a menos entre... entre. Cuando uno dice el uso está hablando de situaciones en las que los chicos están escribiendo básicamente. Pero también es cierto, a mí me parece hasta más productivo reflexionar sobre el lenguaje mientras los pibes leen, ¿no?, también, tanto cuando leen como cuando escriben.”

Si bien en un principio parece acotar el uso a las prácticas de lectura y escritura en el aula, luego generaliza ese uso a otras prácticas como la oralidad. Retoma un ejemplo del fenómeno que circuló en redes: “siempre perra/nunca inperra” para dar cuenta de qué manera uno puede hacer recortes y discutir y reflexionar sobre los usos del lenguaje.

“22. D3: (...) uno puede hacer determinados recortes, ¿sí?, determinados recortes y forzar un poco esta idea de que hay que hacer lenguaje, una discusión en torno al lenguaje en uso. Yo creo que hay aspectos del lenguaje que se pueden discutir indistintamente de donde vienen. Es decir, puedo prescindir del discurso, lo que no puedo prescindir es del saber que tienen los chicos sobre el lenguaje. Por ejemplo, hace nada se pudo de moda una expresión que era “siempre diva, nunca indiva; siempre perra, nunca imperra”. A nadie le calienta quién lo dijo o por qué lo dijo, ni nada por el estilo. O sea yo pudo prescindir del contexto de producción, lo que no puedo prescindir es del significado. O sea, el significado que, es decir, lo que yo tengo como meta es atender al significado general, digamos, no el significado de la palabra, ese significado que se configura a partir de todos los elementos que están en juego. Entonces “siempre perra, nunca inperra” a mí honestamente las condiciones de producción no me interesan, sé que es un buen fenómeno ese. Entonces ¿cómo hago para reflexionar sobre eso? Básicamente a partir de los saberes que tienen los pibes que es un saber vinculado a qué, a determinados morfemas que generan eh, determinadas combinaciones con otras partecitas de palabras, para no hablar técnicamente.”

También presenta la idea de trabajar con ciertos usos de algunas palabras según sus posibles contextos de aparición y la variación en cuanto al significado. Es decir, de qué manera ciertos vocablos sirven para decir una

cosa pero no otra, si bien a simple vista parecen tener usos similares. Según Dib (2010: 5) “la reflexión sobre el lenguaje plantea para la planificación de la enseñanza, antes que la selección de tal o cual contenido gramatical o discursivo, el desafío de generar situaciones en el aula en las cuales los alumnos puedan pensar sobre el lenguaje, atendiendo, no de manera simultánea, a distintos aspectos del uso.” Este docente asume que la reflexión sobre el lenguaje puede generarse desde las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Las propuestas no parecen surgir espontáneamente como sucede en algunos casos con la Docente 2 sino que el Docente 3 pareciera planificar ese espacio en el que los y las estudiantes piensen los usos del lenguaje.

En este eje temático los tres docentes reconocen la prescripción de los contenidos gramaticales y cómo se presentan en el DC. La Docente 1 cree que es difusa o incompleta la prescripción, la Docente 2 considera necesario incluir en las prácticas de lectura y escritura escolares la reflexión sobre el lenguaje aunque le resulta un problema la sistematización. Si bien la Docente 1 no explicita su trabajo con contenidos gramaticales puesto que ella trabaja tipologías textuales y aborda algunos aspectos de enunciación en los manuales de texto, la Docente 2 manifiesta su inquietud ante el trabajo que realiza, la dificultad de poder sistematizar el contenido que se trabaja en clase cuando de gramática se trata. Al igual que el Docente 3, no tiene certezas de que la reflexión gramática que propone y realiza en sus clases se transforme en un uso mejorado del lenguaje.

d.- Las situaciones que favorecen la enseñanza de contenidos gramaticales

En este último episodio temático se les preguntó a los docentes cuáles creen que son las situaciones más propicias para el trabajo y la enseñanza de contenidos gramaticales. También si planificaban secuencias exclusivas para enseñar gramática y si lo hacían, cómo eran. En el análisis secuencial éste fue uno de los episodios que exponía mayores diferencias cuantitativas en relación

a los turnos de habla entre los 3 docentes. Veamos si también hay diferencias cualitativas.

Docente 1

Para esta docente las situaciones de producción escrita y también los intercambios orales son momentos que pueden generar un trabajo reflexivo.

“38. D1: Y, la producción de los chicos como que, hasta lo más simple, responder no sé: quiénes son los personaje de tal o cual relato eh... cuando ellos arman esas oraciones, esas respuestas, por ahí, eh, hasta omiten alguna cosa. Por ejemplo, tenían que armar los de segundo, un folleto. Fuimos al museo y tenían que armar un folleto informativo del museo y hablaban del fundador y estaban hablando “porque la madrina del fundador era, la madrina, José de San Martín” vamos a poner. Y ahí era claro que la concordancia entre, del género, digo, “a ver”. Entonces ponés esa información en el pizarrón a ver por qué está mal, qué podríamos mejorar, o qué... Esas situaciones así de producción de ellos o lo hacen de manera tan automática o cuando... “Escriban un nuevo final para tal cuento” eh, ellos lo quieren hacer todo rápido, y por ahí no tienen en cuenta en qué tiempo verbal venía el relato, quién era el narrador, cambian el narrador. Esas cosas, esas son situaciones que por ahí son las que más facilitan.”

Ella utiliza el pizarrón y escribe las cuestiones que quiere revisar y a partir de ahí, el trabajo oral entre todos va generando respuestas diversas:

*40. D1: (...) entonces tomás dos tres cosas (...), tomás las que a vos te sirven y empezás a trabajar. Y hay un conocimiento intuitivo de los alumnos que hay que explotarlo por ahí de alguna manera. Porque ellos cuando vos ponés, en seguida **hay alguien que se da cuenta, eh, y que explica**. No tendrán ni el lenguaje apropiado ni cosa que se le parezca pero hay un conocimiento intuitivo que hay que explotar y bueno hay que darle los nombres que correspondan y empezar a bueno, ‘esta situación, cómo la podemos mejorar?, de esta manera. ¿Y si yo pongo esto?’, por ahí, salir de esa y poner otra parecida.”*

También surge el trabajo con gramática a la hora de escribir.

*“40. D1: (...). Ellos, por ahí, escriben algo y empiezan: en el primer párrafo te escriben de una cosa, en el segundo de otra. El tema de poder planificar y trabajar. Y eso **lo tenemos que hacer bastante personalizado** porque no podés hacer, **alguna***

cuestión podés hacer en general. No sé, los tiempos verbales, pero por ahí pronombre y referencia lo tenés que ir haciendo con el alumno, sentarte y ver, fijarte: ‘a ver, ¿cómo lo podés arreglar?, ¿qué quisiste poner acá ¿ ¿Cómo te parece que...?’”

A partir de lo que manifiesta la Docente 1, podemos ver que el análisis gramatical queda acotado a las correcciones y marcaciones individuales. Según Marta Marín (2007: 67) “esos momentos de corrección y modificación de los textos son momentos privilegiados para enseñar sintaxis y cohesión.” Por lo tanto, resultaría necesario que el trabajo no fuera individual sino colectivo, es decir, extender a toda la clase el momento de reflexión.

La Docente 1 enseña categorías gramaticales en el marco del ámbito de Estudio (con el texto expositivo) y en el de Literatura. No tiene secuencias exclusivas de enseñanza de gramática porque el trabajo gramatical está subordinado a dos de los ámbitos que propone el DC. Cuando trabaja textos literarios en segundo año, dedica su atención al trabajo de los tiempos verbales en la narración:

“56. D1: En segundo año trabajamos el tema de los tiempos verbales en la narración.

(...)

58. D1: Eh, vamos, primero identificar, cuál es el tiempo del relato, cuál es el tiempo de la historia. A ver, está recordando algo que está contando ahora, siempre trabajamos desde lo práctico en los primeros, ponele, si estamos leyendo cuentos, en los tres primeros cuentos trabajamos sobre esto. ¿Esto es lo que está contando, pasa cuando lo está... o ya pasó? Y después le vamos poniendo nombre a eso. Si eso es un recuerdo, qué está haciendo en el tiempo? ¿Está yendo, viniendo...? Bueno todas esas cosas y precisamente qué verbos utilizamos para acciones pasadas para anteriores a las que estoy contando, y otra vez, es recursivo. Lo hacés, primero intuitivamente, le vas poniendo nombre. Y esos nombres los vamos reiterando para que puedan sistematizarlo de alguna manera y puedan ver para qué sirve también porque si vos le pedís: a ver, cuáles son las acciones principales del relato, que puedan saber en qué tiempo están para sacarlas más rápido.”

En el fragmento anterior se plantea cómo resuelve la sistematización gradual de los contenidos, si bien considera que es complejo y que resulta difícil asegurar que los chicos lo pongan en uso por sí solos. Por ello, lo

considera un **trabajo recursivo**. A su vez, la nominalización de los aspectos del lenguaje parece ser el eje de la **sistematización**.

“42. D1: hay cosas que quedan fuera de la sistematización que lo aprende el alumno, digamos, esa situación personalizada y hay otras que sí, que trabajamos en universos más amplios. Por ejemplo, el tema del presente en el texto expositivo. Ellos saben el presente en una definición, también saben si están armando una biografía, el tema de la cronología, que respeten los tiempos, el orden cronológico del relato. Esas cosas sí se pueden sistematizar. Otras cosas, realmente, no encuentro la forma.

(...)

*44. D1: (...) No es algo que surge, se sistematiza, se guarde en la carpeta y ya está. Eso lo tenés que ir retomando todas las clases, o cada vez que trabajes un texto expositivo ir viendo: “se acuerdan qué tiempo” Toda..., **es como recursivo. Es todo el tiempo, todo el tiempo y no solamente en un año.**”*

En torno al trabajo de reflexión sobre el lenguaje y su sistematización, la docente parece considerar que es ella sola quien hace el trabajo de sistematizar y no con los y las estudiantes. Al respecto Dib (2010: 10) expone que “sistematizar es trascender el plano de lo individual y particular para encontrar ciertas regularidades que constituirán puntos de apoyo para resolver situaciones de lectura y producción.” Esto deviene de la **reflexión metalingüística en conjunto** que debería pensarse y que promueve según Marta Marín (2007) dejar el “uso” inicial para lograr un “uso mejorado” tras un proceso de análisis, reflexión y sistematización.

Docente 2

Para la Docente 2 todas las situaciones que se presenten y que uno pueda aprovechar, sirven. A su vez, reconoce que algunas son más adecuadas o resultan más enriquecedoras que otras. Tanto la irrupción de su preceptor/a que dijo algo que les sonó raro como los carteles de los locales comerciales promocionando sus productos pueden resultar interesantes para pensar con los y las estudiantes.

“28. D2: Todas. Para mí es cualquier situación desde el que viene a pedir permiso al salón para hacer algo o buscar una pelota como siempre les digo yo. Eh, cuestiones

*que sirven para pensar la gramática en relación con la oralidad que es un tema tan distinto a como estamos acostumbrados a pensarla. Ehh, situaciones, a veces un acto escolar y el discurso del acto o cualquier otra situación. La verdad es que cualquier situación en la que este de por medio la lengua me parece que es una situación que favorece. Por supuesto que **hay situaciones didácticas más potentes si se quiere. Cuando uno busca determinado tipo de texto en el que aparecen determinadas cosas más intencionadas.** (...)Y yo siempre los invito, les digo que estén como atentos o que busquen, que piensen cosas que les generen dudas o preguntas por lo menos, en el afuera también. Que traigan al salón cosa que a ellos, no sé, carteles, ehh cuestiones que escuchan, por ahí, en la tele (yo digo en la radio, pero la radio los pibes no escuchan). Ehh cosas que, ideas, sobre todo carteles. Vienen muchas veces con fotos de carteles: “esto que..., hay algo en esta oración, hay algo que no va, pero no me doy cuenta”. Ese tipo de, no sé, a mí me fascina **que puedan tener esa actitud curiosa.**”*

Parte de frases, de dudas de los chicos y las chicas y desde ahí buscan en conjunto una explicación, ven cuál era la mejor forma de decir aquello que se dijo. Según Otañi (2018: 13)

“A diferencia de la resolución mecánica, irreflexiva y aplicacionista, los problemas se presentan como desafíos cuya resolución no se encuentra en un texto explicativo dado previamente, sino que demanda poner en juego los conocimientos más o menos intuitivos e inconscientes de los alumnos sobre su lengua junto a estrategias de análisis y pensamiento. Es reflexionando sobre problemas lingüísticos como se desarrolla la capacidad de reflexionar sobre la lengua y es este desarrollo el que permitirá a los estudiantes pasar desde ese conocimiento implícito y el uso espontáneo de su lengua hacia el hábito de barajar alternativas sintácticas o léxicas, seleccionar recursos lingüísticos de manera consciente y, conjuntamente, apropiarse del metalenguaje correspondiente, necesario para comunicar las decisiones lingüísticas asumidas.”

A partir de lo propuesto, vemos que esta docente trabaja reflexivamente el lenguaje.

También comenta que tiene secuencias exclusivas de gramática, principalmente a partir del trabajo de la estructura argumental de verbo. Busca así, reflexionar sobre la producción escrita de los y las estudiantes, que

piensen los requerimientos de ciertas palabras y así formen oraciones coherentes y completas. Acá la idea de transformar el uso en uso mejorado parece estar instalada.

“30. D: (...) Para mí es tan importante que puedan pensar esto de que cada palabra tiene requer..., cada palabra tiene sus requerimientos y en torno a esos requerimientos se forman oraciones. Para mí el concepto de oración es fundamental. Y digo que es fundamental porque en la escritura, una de las cuestiones que veo que más les complica es generar oraciones, armar oraciones que tengan un inicio, un final y no solamente en términos gráficos de la mayúscula y el punto, sino en término de poder generar una construcción que denote una idea completa con todo lo que tenga que decir. Eh, así que alguna secuencia vinculada con el concepto de oración en torno a la cuestión del verbo, de las exigencias que el verbo tiene y demás hemos construido, sí.”

Sobre este tema, Zayas y Camps (2006: 8-9) manifiestan que

“las operaciones de observación y análisis de las formas lingüísticas han de estar relacionadas con las necesidades de los usos verbales y de reflexión metalingüística sobre dichos usos, es decir, con la necesidad que tienen los alumnos de recursos lingüísticos para dar solución a los problemas que les plantean los textos. (...) Esto permite integrar las actividades de sintaxis con el trabajo de lectura y composición de textos. Este cambio de perspectiva está llevando a dos vías de reflexión; por una parte, la elaboración de propuestas didácticas en el campo de la sintaxis que parten de una perspectiva semántica: la oración entendida como una predicación y unos argumentos a los que se asignan determinados papeles semánticos y funciones sintácticas; por otra, la mirada desde una perspectiva textual y discursiva hacia mecanismos sintácticos que tradicionalmente se han examinado desde un punto de vista oracional.”

Desde esta perspectiva, la reflexión y el conocimiento sistemático de la lengua que intuitivamente utiliza los alumnos y las alumnas generan que las prácticas de lectura, escritura y oralidad mejoren. Les brinda a los y las estudiantes la posibilidad de elegir dentro de un repertorio de opciones posibles, pero para que ese repertorio exista, deben conocerlo y el/la docente debe encargarse de acercarlos al saber lingüístico.

Como se ha mencionado, cuando trabaja específicamente aspectos gramaticales, se centra en el verbo parte esencial de la oración y analizan conjuntamente lo que éste necesita para formar oraciones coherentes y completas. Uno de los libros que utiliza para este tipo de trabajos es el de Zayas y Camps (2006) y adapta las propuestas del libro. También trabaja con titulares de los diarios y analiza cómo se construyen los enunciados.

“34. D2: (...) instalar esta idea del verbo como eje, digamos, de la oración, con todo lo que requiere y demás, eh, sirvió. Y después tomo unas partecitas de algunas sec..., el libro de Zayas, por ejemplo, lo uso, el de Secuencias didácticas para enseñar gramática, ese lo tomo bastante.

(...)

36. D2: (...) El otro día trabajé mucho con, con eh, titulares de diarios para trabajar distintas formas de presentar la información. El titular tiene esto de lo conciso, lo cortito, lo... que da pie para muchas cosas. Sí, voy probando, ¡qué se yo! Por ejemplo, nunca pruebo cuestiones que tiene que ver con subordinación, siempre me queda como en el tintero. Me doy cuenta que lo enseñé más desde... No enseñé subordinación, enseñé sí por ejemplo, a hacer oraciones en las que aparezca clara la causa, la consecuencia e insistimos mucho en de qué manera puedo, qué significa traerme la causa para adelante, llevarla para atrás. Todo eso sí, pero sin una reflexión que ponga el foco en subordinación.

38. D2: (...) Trabajamos mucho con el pero, el sino, sí, coordinación no. Así con en ese nombre no aparece nunca en ningún tipo de propuesta que yo trabajé. Por eso digo que tengo como un lío mental conmigo misma.

(...)

46. D2: (...) Miramos mucho, yo soy de mirar mucho lo que hay escrito en los salones, no con el ánimo de criticar, sí de tomar eso como un insumo para... Insisto, esa es la mejor palabra para esta oración en las que está incluida, de qué otra manera se podría haber dicho, esto que está ahí... Si no me parece que esos carteles quedan como una cosa estática.”

Más allá del trabajo de reflexión sobre gramática que se pueda generar en su clase, considera que es improbable saber si eso que aprenden con ella, luego lo usan en otras materias. La incertidumbre acerca de si ese saber gramatical generado a partir de la reflexión frente a los diversos usos afectará

positivamente en las producciones futuras, es una constante en sus respuestas.

Docente 3

Este docente propone que las situaciones de lectura en clase son momentos que potencian el trabajo con aspectos del lenguaje. Las intervenciones del docente en el momento de la lectura colectiva buscan ayudar a la comprensión del texto. Esas intervenciones están mediadas por reflexiones de ciertos aspectos como el uso de los dos puntos, las comillas. En principio no menciona aspectos gramaticales sino principalmente los referidos a normativa:

“40.D: (...) en el momento que leen de manera colectiva, yo pienso qué cosas pueden ser un problema al momento de comprender lo que quiero que más o menos comprendan de lo que están leyendo. Entonces pienso tanto de manera oral (...) algunos tipos de intervenciones que les permitan reflexionar sobre algún aspecto del lenguaje. Y cuando digo aspectos del lenguaje, me refiero cuando están leyendo desde la puntuación, es decir, desde la utilización de dos puntos, comillas, rayas, ese tipo de cosas, hasta la utilización de negritas, de por qué se destaca algo y no otra cosa.”

Entiende que la reflexión sobre el lenguaje debe partir de una práctica que la incluya. A partir la práctica de lectura de determinado texto intenta generar situaciones centradas en el trabajo con puntuación (normativa), gramática textual y semántica.

“42. D: (...) cuestiones vinculadas a referencia, que se refiere una cosa a otra, como se establecen relaciones entre, no sé cómo llamarlo, pero, técnicamente se podría llamar relaciones de sinonimia que se dan en el texto vinculadas a la coherencia y cohesión. A mí me parece que eso vale la pena, inclusive desambiguar palabras que sean importantes a partir de la lectura, me parece que eso se puede hacer. Pero son todas situaciones que se dan en el marco de una situación que es la lectura.”

Para pensar la importancia del saber gramatical a la hora de leer, tal como lo plantea el docente, recuperamos lo expuesto por Giammatteo (2016: 6): “queremos que los estudiantes sean lectores capaces de interpelar críticamente al texto y, para ello, tenemos que darles herramientas y cuantas más, mejor. En este sentido, la gramática puede ser una más de esas

herramientas que ayuden a los lectores de hoy en día a reconocer las «pistas» para su interpretación, que nos ofrecen los textos.” Poder dialogar con el texto críticamente implica entenderlo en su totalidad, y para ello, el conocimiento gramatical es crucial.

Si bien en un principio centra su respuesta en las prácticas lectura, también manifiesta su interés por las prácticas de escritura. En un principio marca la importancia del trabajo con puntuación principalmente. Luego, incorpora algunos aspectos gramaticales que también considera necesarios.

*“42. D: En el caso de las situaciones de escritura, ahí no es tan así, tan tirado, tan ocasional, digamos. **Pienso más sobre qué aspectos creo que se podrían discutir.** Entonces por ejemplo, si están escribiendo un cuento, quiero que por lo menos cuando utilicen el formato del diálogo sea correcto.*

(...)

44. D: Es una reflexión sobre quien está hablando y en qué situación comunicativa, es una reflexión sobre el lenguaje, después esa discusión si ortografía o coso, a mí eso no... no lo entiendo.

(...)

46. D: Pero por ejemplo, ¿qué es lo que hace que una raya de dialogo sea importante? que discrimina enunciadores, y ¿cómo te das cuenta de eso? Porque están en distintas situaciones comunicativas. Y vos te das cuenta en base a tiempos verbales básicamente, a pronombres o a cosas que no quedarían claras. Eso me parece que sería parte de la reflexión sobre el lenguaje.”

En realidad, desde la postura del docente, a la hora de trabajar con el lenguaje, uno puede ver tanto aspectos gramaticales como el uso de ciertas normas de puntuación. Entonces, vemos aquí que dentro del rótulo “reflexión sobre el lenguaje”, hay varios aspectos a tener en cuenta.

“56. D: Yo creo que hay que hablar sobre reflexión sobre el lenguaje, y la reflexión sobre el lenguaje incluye un montón de cosas. Por ejemplo, cuando están escribiendo yo les pido que escriban una nota de opinión sobre un libro que están leyendo, una crítica literaria. Básicamente el formato empieza con “bueno chicos, después de haber leído un montón de cosas vamos a enlazar los argumentos.” Y cómo hacemos, después de haber leído diez artículos que dicen... “por una parte, por otra parte y

finalmente; en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar” , yo espero que escriban eso y si no que lo revisen.”

Como no cree que tenga sentido enseñar gramática desde una secuencia, considera que hablar de reflexión sobre el lenguaje es más amplio y permite abordar cada uno de los textos desde algún aspecto que crea necesario y valioso detenerse.

*“68.D: Yo creo que lo que se puede entender como una secuencia sobre reflexión gramatical es justamente en **situaciones que están pensadas en el marco de la producción de textos y no en cualquier momento**. Específicamente en la revisión de textos, creo yo. En la cual uno puede pensar determinados momentos pero son desprendimientos que uno hace a propósito de discutir una cuestión. Entonces vos querés, por ejemplo, **hacer visible la importancia** de escribir con pronombres personales, elipsis, o sinónimos entonces **presentás un fragmento** que vos **podes corregir entre todos**. Un fragmento que puede ser escrito por vos o agarrás un texto cualquiera y lo descuajeringás, tomás un fragmento de los mismos chicos, da lo mismo. Entones vos tenés **un momento específico de reflexión de la gramática**.”*

De la misma manera presenta ejemplos que devienen de los usos que uno les puede dar a las palabras y cree que merecen su atención. Uno los puede llevar al aula o comentar con alguna razón que crea valiosa.

“26. D3: (...) Por ejemplo, hay una reflexión que es vinculada al léxico. Entonces vos tenés una palabra como “agarró”. La palabra “agarró” en sí misma no tiene nada para decir, solamente en una oración tiene algo para decir. Entonces vos decís “Agarró y se fue”. Y después decís “agarró un palo y se lo partió en la cabeza”. El agarro ese es distinto y yo creo que merece la reflexión en alguna ocasión en torno al “agarró”. ¿Y dónde sale? Se me acaba de ocurrir a mí. Ahora, ¿tengo que darle alguna razón? Sí porque es medio como que si no, no funciona. Y bueno, en tren de discutir sobre los aspectos del lenguaje creo que se puede hacer mil quinientas cosas. Una es tomar el uso y otra también, prescindir de él de alguna manera.”

Este ejemplo al igual que el de la viralización de enunciados (“siempre perra, nunca imperra”) son algunos casos más ocasionales y que no dependen de otras prácticas que se dan en el aula como las de lectura y escritura. Más allá de la manera o desde donde se incluya la reflexión sobre el lenguaje, retoma lo

dispuesto por los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires en lo que refiere al ciclo reflexivo sobre el lenguaje (uso-reflexión-uso mejorado):

*“70.D: el uso es lo que genera la reflexión, **la reflexión debe tener en algún punto un cierto grado de sistematización y tiene que haber una vuelta al uso. O sea, por sí misma no va a funcionar.**”*

Si bien no cree necesario pensar secuencias referidas a la enseñanza de gramática, rescata el trabajo que propone Camps y otros teóricos acerca de los titulares de los diarios. Pero, más allá de este tipo de secuencias tan específicas, le resulta más interesante proponer “Situaciones habituales de reflexión gramatical” donde algunos carteles, grafitis, enunciados con los que uno se cruza, merecen ser tenidos en cuenta y pueden generar una situación de reflexión gramatical asidua, continua, prolongada en el tiempo y hasta recursiva. Aquí, vemos coincidencia con el trabajo que plantea la Docente 2.

En el marco de este núcleo temático, los Docentes 2 y 3 principalmente manifiestan la necesidad de la sistematización de la reflexión y que aquello que se trabaje devenga en mejoras en el uso del lenguaje. La Docente 1 no explicita ningún tipo de trabajo de sistematización sino que parece considerar que el trabajo se centra en lo que ella ha enseñado de manera más estructurada, donde la reflexión no tendría demasiado lugar sino que “los contenidos son estos y funcionan así”. Si bien, solo la Docente 2 ha trabajado con secuencias exclusivas de gramática, ella y el docente 3 buscan generar situaciones de reflexión gramatical a partir de los usos que se dan tanto en la oralidad como en la lectura y la escritura. Sólo la Docente 1 se centra en la escritura y correcciones individuales, pero sin socializar con la totalidad del grupo la reflexión.

Conclusiones

“La gramática escolar no puede ser una transposición o vulgarización de las teorías lingüísticas, porque los objetivos son diferentes. No se trata de formular una teoría novedosa sobre la oración o sobre el texto, sino de aprovechar el conocimiento que los alumnos ya

poseen de su lengua materna para convertirla en objeto de reflexión sobre su estructura, su uso y su variación” (Di Tullio 2012, 26)

A lo largo de las tres entrevistas y su análisis hemos podido observar algunas discrepancias a la hora de pensar la enseñanza de la gramática en el aula. Si bien los tres docentes reconocen que enseñar gramática en el ámbito de la escuela ya no se traduce en el análisis sistemático de la lengua fuera del contexto, es decir, ya no se debería enseñar a analizar oraciones aisladas, a clasificar sustantivos, adjetivos y verbos, algunos “caen en la tentación” y la tradición escolar propia, el modo en que aprendieron vence a las propuestas actuales. Los tres coinciden en que es necesario enseñar gramática en la escuela secundaria, pero las metodologías que utilizan son distintas. La primera organiza su propuesta de enseñanza de modo tradicional, una propuesta de rasgos estructuralistas y con una modalidad de enseñanza directa. La segunda piensa sus intervenciones acorde a los estudios realizados de Camps, Zayas y Fontich quienes han diseñado propuestas destinadas a explorar el uso del lenguaje donde el conocimiento del sistema lingüístico se desprende de la lengua en uso y no de un aprendizaje del sistema por el sistema mismo. Finalmente, el tercero, también acorde a lo que proponen los teóricos mencionados y su gramática del uso, prefiere hablar de reflexión sobre el lenguaje y no sólo de gramática para incluir aspectos normativos. Si bien este no usa propuestas o secuencias diseñadas por Camps y demás, sus ideas van en consonancia con lo que esa línea de trabajo propone.

De las entrevistas realizadas podemos ver que la primera docente manifiesta de manera confusa que enseña gramática y en su discurso no distingue claramente qué entiende por gramática en el aula. Toma como punto de partida los libros de textos y analiza cuestiones meramente enunciativas vinculadas a otros ámbitos como el literario. Los aspectos gramaticales aparecen desdibujados cuando quiere referirlo a la necesidad de enseñar en función del uso. A su vez, si bien busca plantear la enseñanza en función del uso, no repara en la vuelta al uso luego del trabajo de reflexión. Considera que el trabajo es recursivo, que uno vuelve constantemente sobre aquello que ya

vieron, pero la sistematización de los contenidos estaría definida principalmente, por la inscripción de definiciones en la carpeta.

La Docente 2 recurre a lo largo de la entrevista a esta idea de “sistematizar los contenidos” y la plantea como una problemática. Es una preocupación constante cómo hacer para sistematizar lo trabajado y que eso se refleje cuando los chicos y chicas hablen y escriban, cuando hagan uso del lenguaje. No tiene certezas, al igual que el Docente 3, que el uso mejorado se evidencie en, por ejemplo, otras áreas, pero suponen o quieren creer que es posible que suceda. Ella trabaja en sus clases con algunas secuencias específicas de gramática, analiza carteles del aula, invita a los y las estudiantes a pensar en algún uso que de forma inesperada surja en la clase, está atenta a los usos de la lengua oral y escrita. Si bien busca generar situaciones donde el lenguaje sea motivo de reflexión, la mayoría vinculadas a otras prácticas propias del área, no encuentra una respuesta certera a si lo que hace y cómo lo hace es lo apropiado. No tiene la sensación ni la seguridad de que esos contenidos se institucionalicen. Para que ello suceda es necesario “tomar nota de lo que han hecho los alumnos, describir lo que ha sucedido y lo que tiene una relación con el conocimiento al que se apunta, dar un status a los acontecimientos de la clase, como resultado de los alumnos y como resultado del docente, asumir un objeto de enseñanza, identificarlo, relacionar esas producciones con los conocimientos de los otros (culturales, o del programa), indicar que ellos pueden ser reutilizados.” (Brousseau, 1994: 70) Ella plantea la necesidad de rotular, de etiquetar algunos conceptos que se ven en la reflexión, pero entiende que no siempre sucede y eso obstaculiza hablar en términos gramaticales por lo que el trabajo solo queda en la reflexión metalingüística. No presenta la posibilidad de vincular lo trabajado con otros usos y otras formas de la lengua estándar. Pareciera que la sistematización sólo implicaría llamar a las cosas por su nombre.

Por su parte, el Docente 3 realiza un trabajo más general a la hora de abordar contenidos gramaticales. Es decir, no centra su atención en aspectos puramente gramaticales sino que considera que el rotulo “reflexión sobre el lenguaje” engloba lo referido a gramática y a normativa. Entonces en sus propuestas de lectura atiende a cuestiones léxicas (por ejemplo, el uso de

determinadas palabras) y también de puntuación (la utilización de los dos puntos). Busca guiar a los alumnos y las alumnas en algunas cuestiones propias del lenguaje que le permitan entender lo que leen, que los y las haga mejores lectores. Cuando se refiere a las prácticas de escritura, trabaja tanto la puntuación (uso del guión de diálogo para establecer las diferencias enunciativas) como coherencia y cohesión. En cuanto a la sistematización explícita que al retomar los textos, corrige de manera colectiva algunas cuestiones importantes y deja en claro a sus estudiantes los usos correctos e incorrectos. Es decir, sólo menciona que en las correcciones sistematiza algunas cuestiones y da por sentado que en las escrituras futuras debería evidenciarse el uso mejorado. Uso mejorado que devendría de la reflexión lingüística que se manifiesta en las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

A partir de este trabajo sobre el quehacer docente referido a la enseñanza de aspectos gramaticales, vemos que poner de manifiesto el lenguaje, pensarlo, mostrar su uso, desautomatizarlo, volverlo plenamente consciente implica un trabajo doble para el/la docente. En el marco actual de la enseñanza de la gramática, la reflexión sobre el lenguaje exige necesariamente que el docente sepa qué usan los estudiantes, de qué modo y cómo podría ser un insumo para la reflexión y sistematización de la lengua. También es importante presentarles otros usos, mostrarles distintas formas de decir lo mismo, ampliar su repertorio y brindarles herramientas para ser mejores lectores, escritores y oradores. Por ello, invitar a los alumnos y las alumnas a pensar el uso del lenguaje es un desafío para todos.

Varias tensiones recorren las prácticas de enseñanza cuando de gramática se trata. Una de ellas es en torno a las formas de concebir al objeto de enseñanza desde los sujetos que enseñan y desde la prescripción curricular. Otra de las tensiones se genera en torno a la función de los objetos en el uso o en las prácticas del lenguaje que provoca preguntas didácticas como ¿para qué enseño esto? Finalmente, una tercera tensión es la ausencia de orientaciones didácticas claras, tanto desde la prescripción curricular como desde las investigaciones del campo desde una perspectiva constructivista.

Estos son sólo tres docentes, tres prácticas de tantas que hoy circulan en nuestras aulas y de las que poco sabemos.

Bibliografía

- ALBANO, H., GIANMMATTEO, M. y TROMBETTA, A. "El enfoque de interfaz sintaxis/léxico (semántica) y su aplicación en la enseñanza de la lengua" en *Revista Signo&seña*, Nro. 15, julio 2006
- BROUSSEAU, G. (1994), "Los diferentes roles del maestro" en PARRA, C. e SAIZ, I. (comps) *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMPS, A. Y ZAYAS, F. (Comps.) (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao, 2006.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=xP8tloTgWroC&oi=fnd&pg=PA3&dq=zayas+gram%C3%A1tica&ots=A1yRyLmbrA&sig=wrfzrmR1__VRlbcBxOfGwnpLZTs#v=onepage&q&f=true
- CAMPS, A. y ZAYAS, F. (coords.) (2006) *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Grao.
- CAMPS, A. "La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos" en *Revista Iberoamericana de Educación*. Mayo-Agosto 2012. Nro. 59. Disponible en <https://rieoei.org/RIE/issue/view/38/RIE%2059>
- CIAPUSCIO, G. (2002) "El lugar de la gramática en la producción de textos". Simposio Internacional *Lectura y escritura: nuevos desafíos*. Vol. 17, p. 103. Mendoza, Argentina. Disponible en http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/File/el_lugar_de_la_gramatica_en_la_produccion_de_textos.pdf
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1994): *Contenidos básicos comunes para la educación general básica*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1996): *Contenidos básicos comunes para la educación polimodal*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- DGCyE, *Prácticas del Lenguaje. Diseño Curricular para la Educación Secundaria- 1er año*. Provincia de Buenos Aires, 2006.
- DGCyE, *Prácticas del Lenguaje. Diseño Curricular para la Educación Secundaria- 2do año*. Provincia de Buenos Aires, 2007.

- DGCyE, *Prácticas del Lenguaje. Diseño Curricular para la Educación Secundaria- 3ero año*. Provincia de Buenos Aires, 2008.
- DIB, J.(2010) “Criterios didácticos para planificar la reflexión gramatical en el segundo ciclo de la escuela primaria.” En AA: VV. *Prácticas del Lenguaje en el segundo ciclo*. Buenos Aires: 12ntes
- DI TULLIO, A. (2005) *Manual de gramática del español*. CABA, 2007.
- _____ (2007) “La lingüística en la Argentina: una ojeada retrospectiva” en *Estudios Hispánicos: perspectivas Internacionales*, Hispanic Issue.
- Di TULLIO, A. y MALCUORI, M. (2012) *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. Montevideo: ANEP. ProLEE.
- FONTICH, X. (2011) “Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy” en *Revista Espaço Pedagógico*, v. 18, n. 1, Passo Fundo, p. 50-57, jan./jun.
- FONTICH, X. y CAMPS, A. (2015) *Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores*. Tejuelo, N° 22, págs. 11-27.
- GAISER, M.C (2015) “Saberes gramaticales en la escuela: una aproximación” en *Lenguaje, conocimiento y comunicación*. Anuario Facultad de Ciencias Humanas, Año XII, Volumen 12, La Pampa, Diciembre 2015. Pág.1-18.
- GIAMMATTEO, M. “¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas”, *SIGNOS ELE*, 7, diciembre 2013, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2003>, 16 págs.
- _____ (2016) “De la necesidad de la gramática y de cómo articular la relación Lengua-Mundo en la enseñanza de Lengua” en *Segundas Jornadas sobre Enseñanza de Lengua y Literatura en la Educación Secundaria de Chubut*, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Junio de 2016.
- MANACORDA DE ROSETTI, M. (1964) *La gramática estructural en la escuela secundaria*. Kapeluz: Buenos Aires.
- MANNI, H. y GERBAUDO, A. (2004) *Legua, ¿instrumento o conocimiento?* Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

- MARÍN, M. (2007) "La gramática en la escuela y los nuevos modos con el lenguaje" *Quehacer educativo*, 63-65.
- _____ (2007) "Enseñar a escribir y enseñar gramática" en *Quehacer educativo*, 66-70.
- OTÁÑI, L. (2018). *Clase Nro. 5: El lugar de la reflexión sobre la lengua y los textos*. Trayecto de formación para coordinadores de Ateneos Didácticos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- OTÁÑI, I. y GASPAR, Ma. del P (2002). *Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional "Lectura y Escritura: nuevos desafíos", realizado en la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo.
- <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=206404>
- _____ (2004) "La gramática" en ALARADO, M. Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- SOLE, I: (1992) *Estrategias de lectura*. Grao: Barcelona.
- PERELMAN, F. "Las prácticas sociales del lenguaje". Conferencia. Programa Lectura y Escritura en la Alfabetización inicial, Dirección de Capacitación de la DGCE. Salón Dorado de la Municipalidad de La Plata, 27 de mayo de 2009. Fragmentos I a IX. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=9z8ydEVE4SM>
- SALOTTI, M. y TOBAR GARCÍA C., *La enseñanza de la lengua*, Kapeluz: Buenos Aires, 1975.
- TUSON, J. (1980) *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Teide: Barcelona.
- DIJK, T. Van (1978) *La ciencia del texto*, Paidós: Barcelona.

Anexo

Entrevista Docente 1

Parte 1:

1.- **Título/s:** Profesora de Lengua y Literatura para tercer ciclo de la EGB y Polimodal, egresada en el ISFD N° 163 de la ciudad de Necochea.

2.- **Algunos estudios realizados sobre gramática (Postítulos, seminarios, cursos):** Postítulo en Enseñanza de la Lengua y la literatura- UNR
Maestría en enseñanza de Lengua y Literatura (sin finalizar)

3.- **Actualización docente en torno a las Prácticas del Lenguaje:** cursos del abc y del CIIE

4.- **Años de antigüedad:** 13 años

5.- **Desempeño laboral (niveles):** Profesora de *Prácticas de Lenguaje* en el nivel secundario. 1ero, 2do y 3er año. Las escuelas son de gestión estatal.

Parte 2:

(11) **E:** Vos que sos profesora de Lengua, ¿enseñas gramática? ¿Que entendés por gramática dentro del aula, en la escuela?

(12) **D:** Sí, enseño gramática, enseñamos lo que es, por ejemplo, formación de palabras o enseñamos temas de escritura o concordancia de sujeto y predicado según el año, por ejemplo.

(13) **E:** Por ejemplo, en segundo año, vos me dijiste que enseñás formación de palabras, ¿ahí enseñás formación de palabras?

(14) **D:** Sí, también.

(15) **E:** ¿De qué manera lo hacés?

(16) **D:** Según con el tema que estemos trabajando. Por ejemplo, si estamos trabajando con descripciones, generalmente trabajamos el tema de la formación de palabras.

(17) **E:** ¿Un ejemplo?

(18) **D:** A ver, no sé. Los otros días estábamos trabajando el tema, o era precisamente con descripción pero sí con el tema de acentuación y estábamos trabajando los adverbios de modo: “rápidamente”, “débilmente”, eh, que ellos preguntaban por qué eran palabras tan largas y no respondían, por ahí, a las reglas clásicas de tildación, y.... sí, sé que no es de gramática.

(19) **E:** No, no, pero por qué? ¿Y qué, estabas trabajando, tildación?

(20) **D:** No, ellos preguntaron

(21) **E:** Ah, justo.

(22) **D:** Sí, por qué. Estábamos hablando de las palabras más largas del español y las palabras más cortas del español, eh, cosas así que surgen. Y bueno, estábamos trabajando con eso y empezamos a trabajar con. Yo les expliqué que eso era un sufijo, que había palabras que agregaban sentido a la palabra si vos tenías... Se llamaban afijos en general, pero había prefijos, sufijos y empezamos a hablar por ejemplo, no sé, “antibiótico”, eh, distintos tipos de formación de palabras y ahí surgió para pensar el tema de cómo podemos cambiar sentido de una palabra agregándole, cambiar o agregar sentido a una palabra trabajando con el tema de los afijos.

(23) **E:** Mjm

(24) **D:** Ése sería un ejemplo. No es que yo digo, por ejemplo, “Bueno, hoy voy a trabajar formación de palabras”. Sino según lo que estemos leyendo, según lo cómo vaya surgiendo es que voy pensando este tema de cosas que vamos..., lo tenemos como un glosario aparte en la carpeta donde vamos anotando estas cosas que van surgiendo.

(25) **E:** Mjm, y ¿para vos qué es, teniendo en cuenta cómo trabajás enseñar gramática dentro del aula? ¿Cómo lo definirías, la gramática escolar?

(26) D: La gramática escolar desde mi postura o desde lo que yo pienso tiene que ser en función de lo que o quiero comunicar según la clase de texto, según cuál es mi intención comunicativa es lo que tengo que ver para enseñar de gramática. No sé, por ahí estoy trabajando narración y enseño los verbos en la narración. Por ahí estoy enseñando el texto expositivo, enseño, eh, no sé, el presente o la definición o cómo estructurar una definición por denominación o por lo que se dentro de lo que es el texto expositivo. Si con la clase de texto que esté trabajando, que la gramática te sirva o aporte a la comunicación.

(27) E: Y en el caso del texto expositivo que acá me decís, por ejemplo, se toma una definición, ¿Cómo podría surgir?

(28) D: Nosotros siempre trabajamos textos expositivos en relación con nuestra materia, no sé. ¿Qué es el relato maravilloso? Vamos a un libro de texto, leemos sobre el subgénero maravilloso, bueno, acá, ¿dónde, a qué pregunta responde? ¿Cuál es la definición del texto? ¿Qué recursos puede llegar a tener como para poder entender ese texto y a lo que yo tengo que apuntar para poder sacar una idea principal digamos.

(29) E: ¿Cuáles creés que son los propósitos de la gramática dentro de la escuela?

(30) D: Y, el propósito fundamental es poder estructurar bien el discurso, que el discurso comunique porque si no hay comunicación, si no hay elementos básicos de gramática o nociones básicas que los alumnos tengan, no pueden comunicar sus intenciones lingüísticas.

(31) E: Mjm. Bien. Seguramente habrás notado que el DC de Secundaria menciona la necesidad de vincular la enseñanza de la gramática con sus usos.

(32) D: Mjm

(33) E: ¿Qué opinás de esto? ¿Es posible? Y si te parece que es posible, ¿cómo es que lo hacés? ¿Cuándo te parece más útil? ¿En qué situaciones?

(34) D: Bien, obviamente que debiera ser así. Lo que sí me parece por ahí es que el Diseño curricular deja muy abierta esa puerta, como que no da demasiadas orientaciones. Como se enfoca en la parte comunicativa, en lo que es el discurso, deja por ahí un poquito de lado el tema de lo que es gramática. Pero sí podríamos, vuelvo sobre, por ahí, cómo poder trabajarla en lo que es los primeros años de Prácticas del Lenguaje, en la lectura del texto y en lo que es la comprensión del texto. Eh, yo te decía recién que trabajamos con libros propios de lo que es Prácticas del Lenguaje o Lengua y Literatura que es lo que nosotros tenemos y en general, esos libros no tienen mucha referencia ni a autores ni fuente ni cosa que se le parezca, entonces nosotros tenemos que poder trabajar con los chicos cómo se estructuran esas clases de textos gramaticalmente, a ver qué omiten, si omiten determinado sujeto de la enunciación o no, quien dice esto, quién no. Trabajar la gramática desde ese punto de vista, por ahí como desentramar los discursos como para ver que es realmente lo que quiere decir, que no son tan transparentes como se los presentan en los libros de texto sino que uno tiene que andar buscando a ver qué es lo que le sirve según lo que uno quiera trabajar. Eh, vamos al relato realista, buscas por ahí en un libro de texto el relato realista y te dice en un fragmento acá, al costadito, qué es el relato realista y por acá, te da unas características sueltas. Bueno, que ellos puedan ver cómo se trabaja eso, quién dice esto, quién dice aquello. Y dice: “como se dice...” y ¿“como se dice” quién?, ¿quién lo dice?, ¿por qué se generaliza así?, ¿hay algún enunciador que nos indique que es eso? Bueno y con la literatura, lo mismo. Cuando, por ahí, el narrador hace algún comentario, bueno, ¿quién dice esto? ¿Quién no lo dice? Bueno, trabajar gramática desde ese, desmontar, digamos esas estructuras gramaticales para ver opiniones, para ver información, distintos niveles de lo que es el texto.

(35) E: Bueno, y ¿qué situaciones favorecen el aprendizaje de la gramática dentro del aula?

(36) D: ¿Situaciones en qué, puntuales, así?

(37) E: Situaciones o qué momento, situaciones en tanto de qué tipo de trabajos.

(38) D: Y, la producción de los chicos como que, hasta lo más simple, responder no sé: quiénes son los personaje de tal o cual relato eh... cuando ellos arman esas oraciones, esas respuestas, por ahí, eh, hasta omiten alguna cosa. Por ejemplo, tenían que armar los de segundo, un folleto. Fuimos al museo y tenían que armar un folleto informativo del museo y hablaban del fundador y estaban hablando "porque la madrina del fundador era, la madrina, José de San Martín" vamos a poner. Y ahí era claro que la concordancia entre, del género, digo, "a ver". Entonces ponés esa información en el pizarrón a ver por qué está mal, qué podríamos mejorar, o qué... Esas situaciones así de producción de ellos o lo hacen de manera tan automática o cuando... "Escriban un nuevo final para tal cuento" eh, ellos lo quieren hacer todo rápido, y por ahí no tienen en cuenta en qué tiempo verbal venía el relato, quién era el narrador, cambian el narrador. Esas cosas, esas son situaciones que por ahí son las que más facilitan, o más evidencian el tema de, de

(39) E: ¿Cómo hacés vos para que eso se haga..?

(40) D: Y en general, tomo un par, dos o tres, seleccionás porque es un ámbito, es un universo gigante, entonces tomás dos tres cosas de acuerdo con el año y también por ahí, la selección de temas que hayas hecho a principio de año para trabajar con ese grupo, tomás las que a vos te sirven y empezás a trabajar. Y hay un conocimiento intuitivo de los alumnos que hay que explotarlo por ahí de alguna manera. Porque ellos cuando vos ponés, en seguida hay alguien que se da cuenta, eh, y que explica. No tendrán ni el lenguaje apropiado ni cosa que se le parezca pero hay un conocimiento intuitivo que hay que explotar y bueno hay que darle los nombres que correspondan y empezar a bueno, "-esta situación, cómo la podemos mejorar?-" -De esta manera.- -¿ Y si yo pongo esto?-, por ahí, salir de esa y poner otra parecida. O poner alguna frase que ellos utilicen. Desde esa manera trabajamos lo que es gramática, siempre en relación, ya te digo lo que más salta es en el tema de la producción y en el tema de que ellos no pueden planificar. Ellos, por ahí, escriben algo y empiezan: en el primer párrafo te escriben de una cosa, en el segundo de otra. El tema de poder planificar y trabajar. Y eso lo tenemos que hacer bastante personalizado porque no podés hacer, alguna cuestión podés hacer en general. No sé, los tiempos verbales, pero por ahí pronombre y referencia lo tenés que ir haciendo con el alumno, sentarte y ver, fijarte "a ver, ¿cómo lo podés arreglar?, ¿qué quisiste poner acá ¿ ¿Cómo te parece que...?" Siempre trabajar con el alumno que es un trabajo arduo, muy arduo.

(41) E: ¿Y el proceso de sistematización?

(42) D: Eh, hay cosas que quedan fuera de la sistematización que lo aprende el alumno, digamos, esa situación personalizada y hay otras que sí, que trabajamos en universos más amplios. Por ejemplo, el tema del presente en el texto expositivo. Ellos saben el presente en una definición, también saben si están armando una biografía, el tema de la cronología, que respeten los tiempos, el orden cronológico del relato. Esas cosas sí se pueden sistematizar. Otras cosas, realmente, no encuentro la forma.

(43) E: ¿Y en qué momento podés sistematizarlo, por ejemplo eso, que sepan ya, como decís vos, que en el texto expositivo se usa el presente?

(44) D: Y, tenés que trabajar con varios fragmentos, varios textos expositivos. No es algo que surge, se sistematiza, se guarde en la carpeta y ya está. Eso lo tenés que ir retomando todas las clases, o cada vez que trabajes un texto expositivo ir viendo: "se acuerdan qué tiempo" Toda..., es como recursivo. Es todo el tiempo, todo el tiempo y no solamente en un año. Al año siguiente, a ese le sumás la estructura de una reseña, qué características o tiempos verbales tiene una reseña y cuándo informás y cuándo comentás. Eh, es como algo que todo el tiempo tenés que hacerlo, no es que le das una definición, la copió en la carpeta y ya con eso lo aprendió sino que tenés que trabajarlo cada vez que trabajes la clase de texto.

(45) E: ¿Tenés o hiciste alguna secuencia para enseñar gramática?

- (46) **D:** No, puntual no. No, no.
- (47) **E:** O sea que nunca pensaste...
- (48) **D:** La trabajo en relación con los textos.
- (49) **E:** ¿Siempre en relación con los textos?
- (50) **D:** Exactamente, así como que me propongo puntuales.
- (51) **E:** Y te acordás de alguna secuencia que has tenido que...
- (52) **D:** Y, por ejemplo, en tercer año trabajo el tema de verboides con lo que es titulares. Titulares para las novelas, para los capítulos de las novelas.
- (53) **E:** Bueno, entonces es una secuencia que ya tenés más o menos pensada.
- (54) **D:** Sí pero es en relación a la Literatura no es una secuencia exclusiva de gramática sino que es una secuencia exclusiva, exclusiva no, en relación con la Literatura.
- (55) **E:** ¿Y, en segundo año?
- (56) **D:** En segundo año trabajamos el tema de los tiempos verbales en la narración.
- (57) **E:** Mjm, ¿y cómo lo trabajás?
- (58) **D:** Eh, vamos, primero identificar, cuál es el tiempo del relato, cuál es el tiempo de la historia. A ver, está recordando algo que está contando ahora, siempre trabajamos desde lo práctico en los primeros, ponele, si estamos leyendo cuentos, en los tres primeros cuentos trabajamos sobre esto. ¿Esto es lo que está contando, pasa cuando lo está... o ya pasó? Y después le vamos poniendo nombre a eso. Si eso es un recuerdo, qué está haciendo en el tiempo? ¿Está yendo, viniendo...? Bueno todas esas cosas y precisamente qué verbos utilizamos para acciones pasadas ara anteriores a las que estoy contando, y otra vez, es recursivo. Lo hacés, primero intuitivamente, le vas poniendo nombre. Y esos nombres los vamos reiterando para que puedan sistematizarlo de alguna manera y puedan ver para qué sirve también porque si vos le pedís: a ver, cuáles son las accos principales del relato, que puedan saber en qué tiempo están ara sacarlas más rápido. Bueno fue hasta allá, encontró esto, sal... Como para que ellos puedan organizar el discurso que les sirva para algo en definitiva. Porque podés decir resumir y no, no sale. Te escriben todo el cuento. Es difícil, te dicen.
- (59) **E:** ¿Y vos s tuvieras que pensar aspectos normativos relevantes ...
- (60) **D:** En la enseñanza
- (61) **E:** En la enseñanza, ¿qué se te ocurre?
- (62) **D:** A ver, signos de puntuación, eh usos de mayúsculas pero que están totalmente... Es más, me genera una contradicción. No es que no sepan la regla, vos que recién me hablabas de sistematizar. Ellos saben que una oración empieza con mayúscula pero no la usa, entonces creo que hay que insistir.
- (63) **E:** ¿Y a qué se debe que no la usan? ¿Tenés alguna respuesta intuitiva?
- (64) **D:** No, no se me ocurre por qué no la usan peo hasta los nombres propios por ahí. Porque vos le preguntas por qué un nombre va con mayúscula. Ellos te dicen que es un sustantivo propio. La teoría la tienen pero de ahí a usarla no. Y el tema de puntuación creo que es algo fundamental porque eh, si no hay puntuación no podemos comunicar y si no podemos comunicar la intención que yo quiero transmitir no llega. Bueno, creo que puntuación es algo fundamental que tenemos que enseñar, eh, concordancia también. Concordancia más que nada no en una oración son en un texto. Eh, poder trabajar el tema de referencia, conectores que no sé por qué motivo, por qué el "cuyos" es uno de los conectores emblemas de los alumnos cuando escriben: "porque cutos, porque cuyos". Le digo "a ver a quién hace referencia, ¿por qué en vez poner "cuyos" no usás un sinónimo? " Eh, creo que esos son como temas fundamentales, el tema de la puntuación y de la referencia... es poco ambicioso lo mío pero bueno, estoy en los primeros años y es como que me limito a eso. Y, bueno no sé, después creo que ahí abarca varas cosas porque si vos hablás de lo que es

referencia, hablás de un universo bastante amplio, pero bueno, referencias mínimas vamos a hablar tampoco vamos a hacer algo demasiado ambicioso,

(65) E: Vos hablás de referencia, ¿en qué sentido?

(66) D: Referencia pronominal, elipsis, para no reiterar ideas, o que la referencia este en el texto. Porque ponen Juan y por allá siguen hablando de Juan y no hay una referencia que haga alusión al sujeto. O no utilizan por ahí el sujeto tácito. Van poniendo el nombre, el nombre, el nombre. Primer año es difícil, segundo también.

(67) E: Mi trabajo está centrado en segundo

(68) D: Ah, segundo. En segundo, es como que. Porque en primero uno puede llegar a entender algunas cosas, pero en segundo ya hicieron un año es como que hay cosas que no están incorporadas.

(...)

(69) E: ¿En una situación de examen como tomás gramática? ¿Lo evaluás o no lo evaluás?

(70) D: A ver, no es algo que condiciona la nota del examen para decirlo de una manera, pero si entregan un examen donde no hay determinadas cuestiones básicas para que yo pueda entender la respuesta, esa respuesta está incorrecta. No es que yo le voy a poner: ¿hay concordancia o no hay concordancia? Bajo un punto. No, es parte de lo global. Los DC, volvemos sobre el principio. Tienen que comunicar, son textos que tienen una intención y tienen que comunicar algo. Si vos pedís, describir, el alumno no puede analizar, tiene que tratar de describir, Si vos pedís analizar, no puede describir, es al revés. A ver, tiene que haber una relación con la consigna y tiene que ser coherente lo que escriba. No pedimos que sea híper pulido el texto, pero tiene que haber una respuesta, tiene que tener un lenguaje que es propio de la materia. No puede poner "el coso y la cosa". A ver si tenés que armar un texto expositivo o una red conceptual, bueno, que responda a las características de ese relato que obviamente trabajaste en ese relato porque no le vas a pedir que haga una red conceptual si no trabajaste redes conceptuales; y no le vas a pedir armar un texto expositivo si no lo trabajaste, si el alumno no sabe cómo empezar. Pero sí respetar esas normas básicas.

Entrevista Docente 2

Parte 1:

1.- **Título/s:** Profesora y Licenciada en Letras.

Magister en ciencias sociales con orientación en políticas educativas.

2.- **Algunos estudios realizados sobre gramática (Postítulos, seminarios, cursos):** Seminarios orientados a lingüística en la Licenciatura.

3.- **Actualización docente en torno a las Prácticas del Lenguaje:** No

4.- **Años de antigüedad:** 25 años

5.- **Desempeño laboral (nivel/es):** Profesora de *Prácticas de Lenguaje* en el nivel secundario: 2do y 3er año. Las escuelas son de gestión privada.

Profesora de *Lingüística y gramática II y III* del profesorado de Lengua y Literatura del ISFD N° 163

Profesora de *Prácticas discursivas del ámbito académico del español* del Profesorado de Ingles.

Parte 2:

(11) E: Vos que sos profesora de Lengua, ¿enseñas gramática en segundo año?

(12) D: sí enseño gramática. Yo digo que enseño gramática. No enseño gramática sistemáticamente. Siempre es como un gran problema para mí y en la

reflexión conmigo misma y demás. ¿Puedo seguir hablando? Digo, no sistemáticamente porque no hay un, o sea, los contenidos de gramática que yo enseño vienen a colación de otros contenidos vinculados a distintas prácticas del lenguaje que son los que traccionan de alguna manera, eh, el contenido central. ¿Hay planificación de contenidos, enseñanza de contenidos de gramática? Sí, hay. Pero en general, siempre me supera y nos supera en el aula todo lo que tenga que ver con la curiosidad, la pregunta que emerge a partir de algo cómo se dice, cómo no se dice. Y cuando digo “como se dice y como no se dice” no solamente de cuestiones prescriptivas. Por ahí surge que están escribiendo y entonces, aparecen dudas en relación con cómo armar la oración y yo trato de instalar siempre la respuesta a esa pregunta a partir de una reflexión gramatical. Trabajo mucho con el concepto de la estructura argumental en relación con los verbos y eso lo tienen casi como instalado como una forma de pensar en términos de la gramática, sobre todo, insisto, cuando hay que entender una oración. Están leyendo un texto y dentro del texto una oración que se les complica o tienen que producir. Entonces, ¿enseño gramática? Sí, enseño gramática, bastante caóticamente diríamos. Yo digo siempre que enseño a pensar en términos de gramática. A reflexionar sobre gramática, pero no gramática en sentido de tal contenido y vamos por ahí.

(13) E: Entonces, en relación con eso ¿para vos o qué entendés por lo que denominamos gramática áulica, o gramática escolar o gramática dentro del aula?

(14) D: Para mí es como una forma de pensar la lengua digamos. Para mí es instalar como una forma de poder reflexionar sobre la lengua que ellos usan y que ellos escuchan. Para mí eso es enseñar gramática, es acompañar al otro a hacer, digamos, a poder, no quiero decir a hacer explícito eso, pero sí a como poder pensar aquellos mecanismos que ponen en juego ellos u otros cuando hablan, cuando escriben, cuando leen. Sobre todo yo le pongo atención a poder desandar el camino que les permita pensar cómo hacen y cómo hicieron otras las cosas.

(15) E: Entonces, ¿Cuáles pensás vos que son los propósitos de la gramática dentro de la escuela?

(16) D: Para mí, el propósito de la gramática dentro de la escuela tiene que ser, no sé si es, pero debería ser esto de, emmm, brindar herramientas para poder hablar, leer, escuchar, escribir. Pero herramientas en términos de, insisto, herramientas que les permitan emm, pensar y reflexionar sobre cómo escribir eso que quieren escribir, cómo leer eso que tiene adelante y cómo entenderlo, emm, me parece que ese debería ser el gran propósito de enseñar gramática en la escuela. O sea, y con esto no quiero decir que no la gramática en sí misma, sí, porque para poder hacer eso necesito enseñar gramática en sí mismo porque si no queda como en una en cosa un poco instrumental. No la quiero pensar así, pero digo, saber *hacer* gramática, que es como para mí lo más importante; saber gramática y saber *hacer* gramática tiene que ver con poder después sentirse como más libre al momento de hacer uso de la lengua.

(17) E: Y pero cuando vos decís que no querés enseñar pero sí enseñás gramática en sí misma, ¿a qué te referís?

(18) D: Ehh, por ahí, en esto en que no es la gramática, lo que yo te decía hace un rato, mi gran complicación, que nunca es la gramática la que lleva el hilo conductor de la selección de contenidos, del contenido a enseñar, pero en algún momento nos detenemos a hacer gramática, a pensar gramática. Lo pienso, no puedo dejar de pensarlo en contraste con otras épocas en las que la gramática era, de alguna manera, el gran eje conductor de nuestras materias y enseñábamos por acá y seguíamos por acá y teníamos un rumbo como mucho más certero y mucho más seguro. Hoy, las cosas, los contenidos gramaticales aparecen porque uno provoca que aparezcan en el salón pero quizá, sin esa secuencia, o sea la secuencia de contenidos que aparece en el aula no es la secuencia disciplinar que en otro momento seguíamos, que empezábamos por el morfema, seguíamos por acá y llegábamos hasta allá. Hoy el contenido va apareciendo en función de otras prácticas mucho más amplias que tienen que ver con leer textos de estudio y demás en las que vamos

deteniéndonos a pensar algunas cuestiones gramaticales. ¿Hay una reflexión sobre el lenguaje? Sí y ¿hay una reflexión sobre la gramática? Sí. Mucho más, eh, muy poco metalingüística si se quiere. Muy poco...O sea, a mí no me importa que puedan clasificar los adjetivos e sus diferentes grupos y demás, si por ahí que puedan ver que un adjetivo calificativo genera ciertas cosas que un relativo no, un relacional no. Sin ponerle el nombre, cosa que también, a veces es difícil porque puede hablar sobre gramática sin usar términos gramaticales, pero no porque yo no los quiera usar sino porque lo que no quiero es que quede como en el nombre de la etiqueta, aunque a veces la necesitamos para decir cosas sobre gramática.

(19) E: Bien, vos viste que el DC de la Escuela Secundaria menciona una necesidad de vincular a enseñanza de la gramática con los usos. ¿A vos te parece posible esto? ¿Qué opinás?

(20) D: Sí, me parece, claro me parece posible. Emmm

(21) E: ¿Y cómo lo hacés?

(22) D: Emmm, sí, me parece posible. A mí lo que me parece que, a ver, lo que me parece es que en términos teóricos y generales es una propuesta sumamente interesante y muy potente. Y lo que me parece es que es una propuesta que a la vez nos deja como muy faltos de orden. ¿Qué creo yo? Que en esto que es vinculado con el uso, eh, hay tantos usos y tantas posibilidades que todo depende de aquello que cada uno elija que caiga en el aula por así decirlo. Eh, yo siempre insisto con que para que esto fuese un poco más ordenado y los chicos hicieran una reflexión un poco más sistemática deberíamos tener muy bien definido, al interior de cada institución, al interior de cada año, o al interior, digo tendría que haber como un....Por empezar uno consigo mismo en su propio programa, proyecto anual y demás y después en relación con los otros. Tendría que haber una secuenciación, quizás de *usos* para poder vincularlo con cuestiones gramaticales. Pero qué queremos...

(23) E: ¿Qué entendemos por *uso*?

(24) D: Cuando decimos *uso*, qué *usos*, dónde, en qué tipo de prácticas, de textos. Esos usos que contenidos gramaticales son los que van a traccionar. Digo, me parece que ahí sí queda como.... A mí el diseño me gusta, comparto mucho. Lo que creo es que es tan amplio este concepto de usos y da lugar a tantas posibilidades que creo que en esa amplitud se pierde todo. A mí criterio, esto es puramente persona, debería haber una clara secuenciación quizás de qué prácticas del ámbito discursivo, que prácticas del ámbito literario y qué prácticas de la reflexión sobre el lenguaje son las que vamos a trabajar no sé, en un año, en otro año. Por lo menos para poder garantizar como una plataforma mínima de contenidos a enseñar. Ehh, porque si no, insisto, me parece que a veces, es lo que yo veo y es lo que o intuyo, tampoco tengo... en esa cuestión tan amplia yo veo como dos extremos: o no hacemos nada en relación a la reflexión sobre el lenguaje o hacemos cosas mucho más atadas a prácticas más tradicionales vinculadas muchas con el análisis sintáctico o con el análisis, con el etiquetamiento que no necesariamente repercuten en el uso, eso lo sabemos y eso ya mucho se ha dicho. Y también creo algo, eh, creo en algo que para poder hacer una enseñanza de la gramática en esos términos hay que saber mucha gramática porque exige un estar alerta a muchas cosas que no son las que están necesariamente encasilladas sino poder hacer, para poder vincularla con el uso hay que poder encontrar...

(25) E: En ese momento

(26) D: En ese momento, en esa práctica, en esa irrupción de la oralidad el contenido agarrarlo, traerlo, sistematizarlo. Por eso, yo siempre les digo a mis alumnos del nivel superior que para poder enseñar gramática ellos, yo sé que a veces se quejan y demás de determinadas cosas, digo, pero solamente creo que puede enseñar gramática, sobre en el marco de este diseño curricular, alguien que sabe mucha gramática y que no la, y que no la, encasilla en términos de "esto es de acá", "esto es de allá". Uno tiene que tener como un estado de alerta permanente para poder tomar lo que pasa alrededor y convertirlo en un objeto de enseñanza. Sí, que no

es poco, ya lo sabemos. Pero, y ahí también radica esto que yo te decía hoy, mi incertidumbre de si eso sirve o no sirve porque queda, a veces, en esa reflexión que salió. Pero, por lo menos, instala esto que, digo, una, como un pensamiento acerca del lenguaje, como esto de la lengua que habla, esto de poder reflexionar sobre qué es lo que estamos poniendo en juego cuando escriben, cuando hablan, cuando leen. Por lo menos, más que en términos de contenido, sí una especie, si se quiere, de actitud reflexiva en términos de la lengua que usan.

(27) E: Y teniendo en cuenta eso, ¿no?, el tema del uso y del aula, de lo que surge dentro del aula, ¿qué situaciones te parece que favorecen el aprendizaje de contenidos gramaticales en los alumnos?

(28) D: Todas. Para mí es cualquier situación desde el que viene a pedir permiso al salón para hacer algo o buscar una pelota como siempre les digo yo. Eh, cuestiones que sirven para pensar la gramática en relación con la oralidad que es un tema tan distinto a como estamos acostumbrados a pensarla. Ehh, situaciones, a veces un acto escolar y el discurso del acto o cualquier otra situación. La verdad es que cualquier situación en la que este de por medio la lengua me parece que es una situación que favorece. Por supuesto que hay situaciones didácticas más potentes si se quiere. Cuando uno busca determinado tipo de texto en el que aparecen determinadas cosas más intencionadas. Pero, la verdad es que cualquier situación que tenga lugar en el aula. Y yo siempre los invito, les digo que estén como atentos o que busquen, que piensen cosas que les generen dudas o preguntas por lo menos, en el afuera también. Que traigan al salón cosa que a ellos, no sé, carteles, ehh cuestiones que escuchan, por ahí, en la tele (yo digo en la radio, pero la radio los pibes no escuchan). Ehh cosas que, ideas, sobre todo carteles. Vienen muchas veces con fotos de carteles: “esto que..., hay algo en esta oración, hay algo que no va, pero no me doy cuenta”. Ese tipo de, no sé, a mí me fascina que puedan tener esa actitud curiosa. Además porque es un desafío, “bueno, algunas cosas esperen porque las tenemos que pensar veinte mil veces” porque tan fácil no es. Pero creo que cualquier situación incluso cuando viene alguien, no sé, sin afán, no por la crítica, cuando viene alguien e interrumpe la clase, sea quien sea, cómo lo dijo, por qué lo dijo así, qué otra palabra, esa es la mejor palabra para... cualquier situación.

(29) E: Bien. ¿Tenés o hiciste alguna secuencia para poder enseñar gramática?

(30) D: Tengo algunas. Sí, hice. Todos los años tengo alguna. Sobre todo con esto de la estructura argumental del verbo hemos. En algún momento hemos pensado con un grupo de gente. Para mí es tan importante que puedan pensar esto de que cada palabra tiene requer..., cada palabra tiene sus requerimientos y en torno a esos requerimientos se forman oraciones. Para mí el concepto de oración es fundamental. Y digo que es fundamental porque o en la escritura, una de las cuestiones que veo que más les complica es generar oraciones, armar oraciones que tengan un inicio, un final y no solamente en términos gráficos de la mayúscula y el punto, sino en término de poder generar una construcción que denote una idea completa con todo lo que tenga que decir. Eh, asique alguna secuencia vinculada con el concepto de oración en torno a la cuestión del verbo, de las exigencias que el verbo tiene y demás hemos construido, sí.

(31) E: ¿Y has arribado a buen puerto?

(32) D: A mí.... No sé si a buen puerto pero...

(33) E: ¡O a algún lugar!

(34) D: A algún lugar sí. En su momento cuando armamos con Martina, Florencia y las chicas una secuencia, pensamos mucho una cuestión que tuviera que ver con, con, una secuencia que los ubicara en un lugar activo, que los sacara solo del papel. En ese momento trabajamos como con unas tarjetas on la posibilidad de, tipo de poner en esto de, en movimiento, no sólo el pensamiento incluso un movimiento real, eh, de hacer algo dinámico, ehh, que creo que, por lo menos, para instalar esta idea del verbo como eje, digamos, de la oración, con todo lo que requiere y demás, eh,

servió. Y después tomo unas partecitas de algunas sec..., el libro de Zayas, por ejemplo, lo uso, el de *Secuencias didácticas para enseñar gramática*, ese lo tomo bastante.

(35) E: Hay varios artículos con Anna Camps

(36) D: Sí, las adapto, voy trabajando en función, qué se yo, hago como un recorte. El otro día trabajé mucho con, con eh, titulares de diarios para trabajar distintas formas de presentar la información. El titular tiene esto de lo conciso, lo cortito, lo... que da pie para muchas cosas. Sí, voy probando, ¡qué se yo! Por ejemplo, nunca pruebo cuestiones que tiene que ver con subordinación, siempre me queda como en el tintero. Me doy cuenta que lo enseñé más desde... No enseñé subordinación, enseñé sí por ejemplo, a hacer oraciones en las que aparezca clara la causa, la consecuencia e insistimos mucho en de qué manera puedo, qué significa traerme la causa para adelante, llevarla para atrás. Todo eso sí, pero sin una reflexión que ponga el foco en *subordinación*.

(37) E: Claro.

(38) D: Eso no. Trabajamos mucho con el *pero*, el *sino*, sí, *coordinación* no. Así con en ese nombre no aparece nunca en ningún tipo de propuesta que yo trabajé. Por eso digo que tengo como un lío mental conmigo misma.

(39) E: ¡Y qué se yo!

(40) D: Sí porque yo siento que lo que aprenden, lo aprenden pero por ahí no sé cuánto les queda de esas cosas así como más sueltas. Tampoco sé si deberían aprender otras cosas, no lo sé; siempre me lo planteo, digo. Mi gran pregunta es si después lo pueden transferir a otras situaciones. Si cuando salimos de ese entorno, si cuando salimos de la clase, porque yo en la clase veo que por ahí piensan, que pueden arribar a conclusiones muy

(41) E: ¿Y pero esas situaciones vuelven algún otro momento?

(42) D: No, me gustaría que pudieran transferir eso cuando están pensando en términos de otra materia. Lo que pasa es que también habrá que generar la inquietud para que eso aparezca, que eso me parece que no....

(43) E: ¿Y lo que trabajaste una vez, después vuelve a reflotar?

(44) D: sí, sí, sí

(45) E: ¿Y qué, tenés que volver a explicarlo o...?

(46) D: No, yo más que nada trato de hacer alguna revisión y vuelve a aparecer. No, no, la verdad es que no todos. Habrá alguno que algo haya captado y algo recuerde. Miramos mucho, yo soy de mirar mucho lo que hay escrito en los salones, no con el ánimo de criticar, sí de tomar eso como un insumo para... Insisto, esa es la mejor palabra para esta oración en las que está incluida, de qué otra manera se podría haber dicho, esto que está ahí... Si no me parece que esos carteles quedan como una cosa estática.

Entrevista Docente 3

Parte 1:

1.- **Título/s:** Profesor de Lengua y Literatura para tercer ciclo de la EGB y Polimodal, egresada en el ISFD N° 163 de la ciudad de Necochea.

2.- **Algunos estudios realizados sobre gramática (Postítulos, seminarios, cursos):** *Licenciatura en Lengua y Literatura* UNL (sin finalizar)

Maestría en Enseñanza de Lengua y Literatura (sin finalizar) UNR

3.- **Actualización docente en torno a las Prácticas del Lenguaje:** Dicta los cursos del CIIE.

4.- **Años de antigüedad:** 16 años

5.- **Desempeño laboral (nivel/es):** Profesor de *Prácticas de Lenguaje* en el nivel secundario. 2do.

Profesor de *Lingüística y Gramática I y Psicolingüística* del Profesorado de Lengua -

Profesor de *Didáctica de las prácticas del lenguaje y la literatura* en el Profesorado de educación Primaria.

Las instituciones educativas son de gestión estatal

Profesor de *Didáctica de la Lengua y Taller de alfabetización inicial* en Psicopedagogía. Institución de gestión privada.

ETR del nivel inicial y primario en *Prácticas del Lenguaje*.

Parte 2:

(11) **E:** Vos que sos docente de Prácticas del lenguaje ¿enseñás gramática?

(12) **D:** Eventualmente sí

(13) **E:** ¿Y qué es lo que considerás vos que es enseñar gramática dentro del aula?

(14) **D:** Yo entiendo, a mí manera, que enseñar gramática es enseñar a reflexionar

sobre el lenguaje a partir del uso sobre el lenguaje y lo que los chicos saben sobre su propia lengua. Entonces a medida que leen o escriben, eventualmente y de manera poco sistemática los chicos tiene oportunidad de reflexionar sobre algunos aspectos en función de las cosas que yo les propongo o que eventualmente surgen.

(15) **E:** ¿Y cuáles serían esos propósitos de enseñar gramática?

(16) **D:** La enseñanza de la gramática tiene como propósito final, por decirlo así, mejorar las prácticas de letra y escritura en los estudiantes. Lo que ocurre es que es poco probable que se pueda comprobar esa idea, es más bien una sospecha. Por lo tanto, en la mayoría de las propuesta de reflexión gramatical vos lo que leés es: “es esperable que”, “en una de esas quizá”, “probablemente si”, sumamente modalizadas porque no hay forma de comprobar la relación que existe entre la capacidad del usuario, del pibe, de reflexionar sobre su lengua con sus competencias como lector y escritor. Pero, pongamos que uno entiende que tener un conocimiento más... lo digo de otra, manera, ser conciente del saber que uno tiene sobre su lengua es condición para ser un lector y escritor competente. En la medida en que cada persona tiene la capacidad de reflexionar sobre lo que sabe, uno espera que lea y escriba de la mejor manera, supongo. Pero la verdad es que no lo sé muy bien. También entiendo que hacer reflexión gramatical tiene otros tipos de propósitos Por ejemplo y cito a Ángela Di Tullio. Angela Di Tullio dice que enseñar gramática tiene un valor por sí mismo, se trata de un conocimiento que los chicos tienen sobre su lengua y que no merece mayores explicaciones de por qué vamos a enseñar a reflexionar gramaticalmente sería como justificar por qué los chicos tienen que aprender sobre el aparato respiratorio. Eso es lo que dice ella. Después también es cierto que tiene valor como ejercicio intelectual poner la atención plena en lo que una hace de manera intuitiva, yo creo que es muy valioso. Poner a reflexionar sobre aquello que yo sé pero que de alguna manera desconozco que sé. Eso.

(17) **E:** Bueno, en función de lo que vos decís y el DC de secundaria. Vos al principio habías hablado de los usos y de vincular la gramática con los usos. ¿Cómo haces vos para llevar a cabo eso dentro del aula, teniendo en cuenta que estás de acuerdo, según todo lo que me dijiste, con lo que dice el DC?

(18) **D:** Sí, lo que pasa es que no es necesariamente el uso. El uso hay que agarrarlo más a menos entre... entre. Cuando uno dice el uso está hablando de situaciones en las que los chicos están escribiendo básicamente. Pero también es cierto, a mí me parece hasta más productivo reflexionar sobre el lenguaje mientras los pibes leen, no?, también, tanto cuando leen como cuando escriben. Pero también es cierto que el conocimiento que tienen sobre la lengua no es necesariamente discursivo, es decir, también tiene un aspecto discursivo pero en términos gramaticales, la reflexión gramatical, ¿cuáles son los límites de esa reflexión gramatical? Una pregunta.

(19) E: ¿A mí?

(20) D: Sí

(21) E: Y depende la postura que vos tengas.

(22) D: Bueno, por eso. En el DC los límites son básicamente, eh, el discurso, no? Yo creo que, no obstante, uno puede hacer determinados recortes, ¿sí?, determinados recortes y forzar un poco esta idea de que hay que hacer lenguaje, una discusión en torno al lenguaje en uso. Yo creo que hay aspectos del lenguaje que se pueden discutir indistintamente de donde vienen. Es decir, puedo prescindir del discurso, lo que no puedo prescindir es del saber que tienen los chicos sobre el lenguaje. Por ejemplo, hace nada se puso de moda una expresión que era “siempre diva, nunca indiva; siempre perra, nunca imperra”. A nadie le calienta quien lo dijo o por qué lo dijo, ni nada por el estilo. O sea yo puedo prescindir del contexto de producción, lo que no puedo prescindir es del significado. O sea, el significado que.. es decir, lo que yo tengo como meta es atender al significado general, digamos, no el significado de la palabra, ese significado que se configura a partir de todos los elementos que están en juego. Entonces “siempre perra, nunca imperra” a mí honestamente las condiciones de producción no me interesan, sé que es un buen fenómeno ese. Entonces ¿cómo hago para reflexionar sobre eso? Básicamente a partir de los saberes que tienen los pibes que es un saber vinculado a qué, a determinados morfemas que generan eh, determinadas combinaciones con otras partecitas de palabras, para no hablar técnicamente.

(23) E: Y generan algo nuevo.

(24) D: Y generan algo nuevo. ¿Cómo despierta la simpatía de los pibes y además que incluso pueden...? No solo que lo entienden al toque sino que productivamente lo utilizan. Entonces s eles ocurre decir “siempre estudiante, nunca inestudiante”.

(25) E: Claro, empiezan a armar tipo memes.

(26) D: “Siempre Boca, nunca imboca”. Puedo inventar cualquier cosa. ¿En base a que eso? En base al saber que uno tiene. Y bueno, por eso. No estoy muy seguro ni muy convencido que sea... Lo que sí no se puede prescindir es del significado en su totalidad, o sea, jamás propondría una reflexión que... Por ejemplo, hay una reflexión que es vinculada al léxico. Entonces vos tenés una palabra como “agarró”. La palabra “agarró” en sí misma no tiene nada para decir, solamente en una oración tiene algo para decir. Entonces vos decís “Agarró y se fue”. Y después decís “agarró un palo y se lo partió en la cabeza”. El *agarro* ese es distinto y yo creo que merece la reflexión en alguna ocasión en torno al “agarró”. ¿Y dónde sale? Se me acaba de ocurrir a mí. Ahora, tengo que darle alguna razón? Sí porque es medio como que si no, no funciona. Y bueno, en tren de discutir sobre los aspectos del lenguaje creo que se puede hacer mil quinientas cosas. Una es tomar el uso y otra también, prescindir de él de alguna manera. Lo que no creo que se pueda son esos proyectos de reflexión gramatical que dice Camps. Me parece que son básicamente propuestas mentirosas,

(27) E: ¿No son viables?

(28) D: O que las hacés en contextos en los cuales uno casi que ni se calienta por la enseñanza porque los pibes...

(29) E: ¿Ya lo saben?

(30) D: Como la de publicar en el blog escolar, en el blog de la escuela los resultados, esas cosas....

(31) E: Entonces, vos decís que esas secuencias que proponen Camps no son...

(32) D: Viables, capaz que sí.

(33) E: No podrías llevarlas a cabo. Entonces qué situaciones te parecen que favorecen la enseñanza de contenidos gramaticales. ¿En qué situaciones vos crees que podrías, o que secuencias podrías armar...? No sé si tenés alguna secuencia.

(34) D: Ahhhh

(35) E: Vamos por las situaciones.

(36) D: Sí. NO creo que se puedan hacer secuencias y salvo que tenga el interés, no sé, de analizar titulares de diarios que es un caso excepcional, el resto me parece poco valioso.

(37) E: ¿Pero no puede aparecer como parte de un tema global, alguna reflexión sobre el lenguaje?

(38) D: Sí, considerando que no se dan temas.

(39) E: Bueno, sí. Digo, pero vos estás haciendo otra práctica y...

(40) D: Por ejemplo hay situaciones que Masullo incluye situaciones de reflexión sobre el lenguaje, por ejemplo, situaciones de lectura. Las siguientes de lectura, yo leo con los pibes y rara vez leen solos de movida. Por lo general, en una segunda parte leen de manera individual. Pero en el momento que leen de manera colectiva, yo pienso qué cosas pueden ser un problema al momento de comprender lo que quiero que más o menos comprendan de lo que están leyendo. Entonces pienso tanto de manera oral, a veces lo hago por escrito pero queda medio feo, algunos tipos de intervenciones que les permitan reflexionar sobre algún aspecto del lenguaje. Y cuando digo aspectos del lenguaje, me refiero cuando están leyendo desde la puntuación, es decir, desde la utilización de dos puntos, comillas, rayas, ese tipo de cosas, hasta la utilización de negritas, de por qué se destaca algo y no otra cosa, ¿sí? Uhmmm. ¡Qué sé yo!

(41) E: ¿Algún tipo de construcción?

(42) D: Sí. Por ejemplo, cuestiones vinculadas a referencia, que se refiere una cosa a otra, como se establecen relaciones entre, no sé cómo llamarlo, pero, técnicamente se podría llamar relaciones de sinonimia que se dan en el texto vinculadas a la coherencia y cohesión. A mí me parece que eso vale la pena, inclusive desambiguar palabras que sean importantes a partir de la lectura, me parece que eso se puede hacer. Pero son todas situaciones que se dan en el marco de una situación que es la lectura. En el caso de las situaciones de escritura, ahí no es tan así, tan tirado, tan ocasional, digamos. Pienso más sobre qué aspectos creo que se podrían discutir. Entonces por ejemplo, si están escribiendo un cuento, quiero que por lo menos cuando utilicen el formato del diálogo sea correcto. Entonces, les pido que... les pido nada, charlamos....

(43) E: ¿Eso es normativa?

(44) D: En realidad, no. Es una reflexión sobre quien está hablando y en qué situación comunicativa, es una reflexión sobre el lenguaje, después esa discusión si ortografía o coso, a mí eso no... no lo entiendo.

(45) E: Bien

(46) D: Pero por ejemplo, ¿qué es lo que hace que una raya de diálogo sea importante? que discrimina enunciadores, y ¿cómo te das cuenta de eso? Porque están en distintas situaciones comunicativas. Y vos te das cuenta en base a tiempos verbales básicamente, a pronombres o a cosas que no quedarían claras. Eso me parece que sería parte de la reflexión sobre el lenguaje.

(47) E: ¿Y cómo haces esa corrección?

(48) D: De manera colectiva. Nunca se los corrijo yo. Yo no corrijo faltas y esas cosas.

(49) E: Pero por ejemplo, los tiempos verbales

(50) D: Sobre los tiempos, algunas cosas en particular. Por ejemplo, quisiera que estuviéramos atentos... lo que pasa es que no se puede revisar todo a la vez, revisamos algunas cosas, entendiendo que es mucho más valioso una cosa que la revisan ellos a que se las revise yo y no le importe nada. Por ejemplo, leemos una narración o volvemos a un texto, o se los explico y listo, de que los tiempos verbales no pueden ir cambiando. Uno narra en presente o narra en pasado, no hay mucha vuelta. Y lo que es importante es tomar una decisión sobre cuál va a ser el tiempo y hay que estar atento para que queden los tiempos verbales organizados. Y si uno tiene más o menos atento el tiempo verbal de base de la correlación genera menos

problemas, pero los chicos tampoco están acostumbrados a establecer relaciones en distintas temporalidades, o sea, los chicos en alguna ocasión ponen un pretérito porque en determinado momento tienen que hacer referencia a algo que pasó antes de lo que ya había pasado, pero eso es muy ocasional. Uno eso no... y tampoco pienso que sea un problema de la escritura, me parece que no. Emmmm Entonces después, por ejemplo, si en algún momento después considero no sé, que la acentuación es un problema, es decir, considero algunos problemas, dos o tres y les hago revisar eso, y después les corrijo eso. En todo caso, se los miro, no se los corrijo. Con la acentuación no creo que sea fácil la acentuación no sé por dónde pasa, pero sí por ejemplo cuestiones vinculadas sobre el uso de mayúsculas en los nombres, que en un texto escriban como en un cuento que tengan un uso adecuado de las mayúsculas, que haya diálogo entre los personajes y que tenga ciertas organizaciones párrafos que uno dice bueno, funcionaría eso, pensando cómo sería eso, va como piña.

(51) E: ¿Y sobre gramática?

(52) D: ¿Sobre gramática cuando están escribiendo? Por ejemplo, ¿a qué llamas vos gramática?

(53) E: Algo de lo que vos decís es normativa.

(54) D: ¿Sujeto y predicado te referís? Eso no lo hago

(55) E: Pero sí hacés sobre los tiempos verbales, dijiste, sobre pronombres, reiteraciones, eso es gramática...

(...)

(56) D: La reflexión sobre las repeticiones que vos decís que es gramatical es tan gramatical como poner una raya de diálogo. Eso que vos llamas gramatical es un aspecto... a mí no, no sé cuál es la diferencia. Yo creo que hay que hablar sobre reflexión sobre el lenguaje, y la reflexión sobre el lenguaje incluye un montón de cosas. Por ejemplo, cuando están escribiendo yo les pido que escriban una nota de opinión sobre un libro que están leyendo, una crítica literaria. Básicamente el formato empieza con "bueno chicos, después de haber leído un montón de cosas vamos a enlazar los argumentos." Y cómo hacemos, después de haber leído diez artículos que dicen... "por una parte, por otra parte y finalmente; en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar", yo espero que escriban eso y si no que lo revisen. (...) Lo que pasa es que hay que tener cuidado, porque cuando se habla de gramática incluso en algunas teorías, los límites son peligrosos. Porque por ejemplo, si se trata de una reflexión textual, bueno uno la encasilla en una gramática textual, si fuera una oracional, y así. Bueno, a quién le hace algún tipo de aporte esa discusión en torno a la gramática. La gramática es un solo aspecto de la reflexión sobre el lenguaje. Yo entiendo ese punto. Ponele que yo lo entienda, pero me parece que es muy amarrete cuando uno lo que propone es, entre otras cosas, por ejemplo, tener algún tipo de impacto positivo en las producciones de los pibes o los modos en que lee. ¿Entendés lo que te digo?

(57) E: ¿Por qué?

(58) D: Y porque sí. Por ejemplo, sin ir muy lejos, si vos revisás las propuestas de ciertos seminarios que andan dando vueltas, decime cuántos de eso que leíste contribuye a las producciones de los chicos. Porque también es cierto que uno puede decir mil cosas, pero yo no las digo ya. A mí me importa muy poco. Todo lo que leímos se pudo haber escrito hace veinte años atrás con una cosita más vinculada a lo que se llama Análisis crítico del discurso. O sea, en el análisis crítico del discurso hay algo que se llama "reflexión gramatical". ¿Te das cuenta que lo de reflexión gramática es como medio...? Entonces, a mí me encantaría, por ejemplo.... Hay cuestiones vinculadas al léxico que son más que nada de orientación eh, en una corriente más que nada de comprensión lectora, no? Bueno eso es claramente parte de la reflexión sobre el lenguaje. Eso lo hacemos más que nada cuando leemos más que cuando escribimos que tengan reflexiones vinculadas al vocabulario. Eso lo hacés.

(59) E: Bueno, entonces ¿No tenés ninguna secuencia de reflexión sobre el lenguaje, de reflexión gramatical?

(60) D: No, de ninguna manera. Aparte no creo que valga la pena. Vamos a ser justos en esto, ¿cómo enlazarías una secuencia en torno a la gramática (porque vos me hablás de enseñar gramática ya no reflexión sobre el lenguaje) que es lo que vos me preguntás? ¿Cuáles serían...

(61) E: ¿Me estás preguntando vos a mí?

(62) D: No, no, quiero saber si lo entiendo, capaz se me ocurre algo.

(63) E: Pero si no las pensaste.

(64) D: Pero no las pienso porque considero que no son dadas a hacer.

(65) E: Está bien.

(66) D: Porque no es porque...uno piensa, ¿cómo organizar la enseñanza? Bueno, voy a trabajar con alguna secuencia que tiene que ver con qué..., entonces yo les propongo a los pibes no sé, podemos leer en torno a un género, a un personaje, una osa por el estilo, podemos leer, no sé publicidades. Ponele que sea publicidades, que capaz sí se puede.

(67) E: Bueno, pero ahí vos enlazás la reflexión sobre el lenguaje a otra secuencia superior.

(68) D: Claro, porque vos ¿cómo validás una secuencia exclusivamente sobre reflexión gramatical? Yo creo que lo que se puede entender como una secuencia sobre reflexión gramatical es justamente en situaciones que están pensadas en el marco de la producción de textos y no en cualquier momento. Específicamente en la revisión de textos, creo yo. En la cual uno puede pensar determinados momentos pero son desprendimientos que uno hace a propósito de discutir una cuestión. Entonces vos querés, por ejemplo, hacer visible la importancia de escribir con pronombres personales, elipsis, o sinónimos entonces presentás un fragmento que vos podés corregir entre todos. Un fragmento que puede ser escrito por vos o agarrás un texto cualquiera y lo descuajeringás, tomás un fragmento de los mismos chicos, da lo mismo. Entonces vos tenés un momento específico de reflexión de la gramática. Eso, yo lo hago todo el tiempo, pero eso no es una secuencia.

(69) E: No.

(70) D: Eso no es más un instancia de reflexión gramatical que se encuadra en una secuencia. Porque vos tenés que recordar que esto tiene que ver con una lógica que es: el uso es lo que genera la reflexión, la reflexión debe tener en algún punto un cierto grado de sistematización y tiene que haber una vuelta al uso. O sea, por sí misma no va a funcionar. O sea no creo que sea merecedora de una secuencia como las que propone Camps. Porque vos lo que me decís es lo que dice Camps.

(71) E: Te estoy preguntando en función de la bibliografía. Porque otras personas pueden decir que sí.

(72) D: Yo trabajo en un contexto en el cual trato que las cosas vayan por otro lado. No es así yo supongo que si estuviera trabajando en el Alemán y quisiera, capaz que en una de esas funciona porque les pedís ocho abdominales y se tiran al piso y las hacen. Pero en un contexto no todo se reduce a lo que saben los pibes y demás si no a otras variables, no creo que se puedan hacer eso. Aparte me parece una tontería galopante, por más que lo haya escrito Camps.

(73) E: O Fontich.

(74) D: Lo de Fontich me parece peor, pero no me voy a explayar porque a ver. Te explico cuál es mi punto de vista sobre esto, yo creo que hay una suerte de... es decir, la gente que sabe de gramática está tratando de hacer lo imposible por seguir reflatando algo que hicieron toda la vida. Y hay esfuerzos muy nobles. Por ejemplo, esto de analizar titulares, no en función de la estructura argumental y demás. Muy bien. Por demás, no es un conocimiento que tenga que ver con el común de los mortales, digo yo, qué sé yo. Capaz sobre los titulares de los diarios sí, pero sacando los titulares de los diarios, qué otra cosa vas a hacer, en qué otro contexto vale la pena discutir sobre las estructuras argumentales. Puede ser ...

(75) E: Los carteles de la calle.

(76) D: Los carteles de la calle, ponele. ¿Y vas a armar una secuencia sobre eso? Lo que podés hacer es construir situaciones habituales de reflexión gramatical lo cual sería todo lo contrario a lo que dicen ellos. Vos podés caer, y esto lo dice Pascual Masullo que vos caer un día con una inquietud que te generó un cartel, un aviso clasificado, un no sé qué cosa, escribirlo en el pizarrón y discutir con los pibes en torno a eso. ¿Eso para vos puede ser convertible en una secuencia? No, porque es otra forma de organizar la enseñanza. A mí me parece que eso va como piña, tomar carteles, ¿no?