

# Gramática en el aula: Discusiones y propuestas en torno a la metodología de enseñanza

*Lucas Gagliardi*

Dentro de las discusiones en torno a la configuración de la disciplina escolar Lengua y Literatura, la gramática es frecuentemente uno de los temas que despierta mayores polémicas: ¿Qué se hace con ella? ¿Hay que “enseñar gramática”? ¿Se trata de un cuerpo de saberes “obsoleto”? ¿Qué gramática se debe enseñar? Estas son sólo algunas de las preguntas que suelen formularse los estudiantes, docentes en ejercicio, pedagogos, lingüistas y otros actores del complejo entramado que une la formación con los espacios de ejercicio de la docencia; todas ellas ponen en evidencia que la discusión en torno a la injerencia del conocimiento gramatical y su rol dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje no está cerrada aún. Por el contrario, se trata de un debate que es parte constitutiva de la historia disciplinar y curricular, así también lo es para las investigaciones en lingüística aplicada en nuestro país.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Si bien no recorreremos la historia de la lingüística aplicada a la enseñanza, destacamos dos hechos relevantes para nuestra exposición: por un lado, el preponderante rol que tuvo el paradigma estructuralista dentro de la formación docente y la *curricula* escolar. Por otro lado, algunos de los expo-

En este capítulo revisaremos el lugar de la gramática dentro del conjunto de conocimientos disciplinares escolares y, a partir de dicho análisis, realizaremos una propuesta metodológica para el trabajo en el aula que, desde una perspectiva “circunstanciada” (Cuesta, 2012), denominaremos *gramática escolar*.<sup>2</sup> Este objetivo implica superar (nunca anular) algunas discusiones sobre el estado de la cuestión y dar un paso en función de las necesidades del docente al momento de encarar el trabajo en el aula, así como brindar a los investigadores en la materia algunas consideraciones que permitan ampliar la mirada sobre la enseñanza de la lengua y las posibles relaciones entre el conocimiento disciplinar-científico y los contextos de enseñanza.

### **¿Por qué hablar de “gramática escolar”?**

Nuestra intención es diseñar una propuesta que responda a las necesidades específicas del espacio escolar. Para ello resulta necesario tener en cuenta una multiplicidad y heterogeneidad de factores que, en ocasiones, desborda las posibilidades de la mirada del investigador que proviene desde las disciplinas científicas de referencia como la lingüística o los estudios literarios. Para tales

---

nentes del estructuralismo local –Ana María Barrenechea, Nicolás Bratosevich, Mabel Manacorda de Rosetti, Ofelia Kovacci, entre otros– dan cuenta de una formación profesional que aunaba la formación académica y la transferencia a los espacios escolares, por ejemplo, editando sus propios manuales (Bombini, 2001; Silva, 2008; Ciapuscio, 2010; Cuesta, 2012). Para una periodización de los derroteros de la lingüística estructuralista aplicada a la educación, véase Riestra y Tapia (2014).

<sup>2</sup> Este trabajo recoge algunas reflexiones y conclusiones elaboradas a partir del curso-taller “Propuestas y reflexiones en torno al lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua” que dictamos en conjunto con la Dra. Carolina Cuesta durante el segundo cuatrimestre de 2015 desde el Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas. En este sentido quiero agradecer especialmente a los asistentes de dicho curso con quienes tuvimos intercambios sumamente interesantes que contribuyeron sustancialmente al diseño de esta propuesta.

finés, adoptamos la perspectiva de la línea de investigación en trabajo docente (Cuesta, 2012, p. 55; Riestra y Tapia, 2014), la cual nos permite partir de las coyunturas propias de la tarea del profesor y la escuela para configurar un diseño metodológico y revisar el rol de las disciplinas de referencia, en este caso, el de la lingüística, dentro de dicha tarea.

Comencemos por revisar lo que entendemos por gramática o, más bien, lo que se ha designado con ese término en diferentes momentos y a partir de diferentes discursos. A modo de ejemplo, reseñamos la visión que se desprende de los siguientes fragmentos de la *Gramática de la lengua castellana* (1893) de Baldmar Dobranich y Ricardo Monner Sans –una de las obras fundamentales para el estudio de la configuración de la gramática destinada a los espacios educativos– y reelaborados en la *Gramática castellana* (1911), de Monner Sans:

El estudio de la Gramática es uno de los más importantes, puesto que con él aprenden los hombres el mejor modo de expresar sus ideas para entenderse con claridad y precisión en todos los actos de la vida social (Dobranich y Monner Sans, 1893, p. 12; Monner Sans, 1911, p. 9).

Por *Gramática general* entendemos la ciencia razonada de los principios comunes a todas las lenguas. [...] La *Gramática particular* es el arte de expresar el pensamiento de una manera conforme á las leyes generales de la ciencia gramatical y a las particularidades de una lengua (Monner Sans, 1911, p. 421).

En estos fragmentos observamos no sólo una proyección de la gramática como conjunto de saberes que hacen posibles la intervención y regulación de la lengua (aspecto tradicionalmente

denominado “normativo” y “prescriptivo”) sino su vinculación al pensamiento; esto último forma parte de una concepción del lenguaje que encontramos en muchos discursos sobre la escuela, su rol y también ocasionalmente en algunas líneas de la Didáctica de la Lengua (Bronckart y Plazaola Giger, 2007; Bronckart, 2007).

Trabajos como los de los autores citados (e innumerables ejemplos más, por supuesto) se recortan sobre una coyuntura histórica (el cambio de siglo, el primer centenario) en el que se configuraron concepciones del lenguaje hegemónicas y su rol en diversas interacciones sociales: concretamente, se sitúan en relación con los debates en torno a la noción de idioma nacional.<sup>3</sup> Esta reflexión histórica nos sirve para observar la fuerte imbricación entre las concepciones sobre los saberes gramaticales, sus roles en la configuración de propuestas educativas y el conjunto de expectativas sociales en un momento dado en torno a todo este conjunto. La revisión de este entramado –tanto en forma sincrónica como diacrónica– resulta fundamental para la investigación sobre enseñanza de la lengua en espacios escolares.

En otro extremo del *continuum* histórico podemos pensar los modos en que la discusión en torno al rol de la gramática persiste bajo algunas condiciones diferentes. Si tomamos en cuenta los testimonios de docentes e investigadores en diferentes trabajos constatamos que la Didáctica de la Lengua ha tenido un desarrollo menos pronunciado que el de la Didáctica de la Literatura (Cuesta,

---

<sup>3</sup> Esta línea de investigación (historiografía lingüística, a grandes rasgos) se ha interesado por rastrear tanto en gramáticas como en manuales escolares, artículos periodísticos y otras fuentes documentales, la configuración de las políticas lingüísticas de dicho período y su relación con las discusiones en torno a la lengua nacional. Véase Di Tullio (2003), Degiovani y Toscano y García (2009), Lidget (2011), López García (2012), Martínez y Gagliardi (2014).

2012);<sup>4</sup> junto con desplazamientos que analizaremos más adelante, esto ha contribuido a generar incertidumbre y la sensación de un vacío metodológico en la práctica docente. A su vez, la *lengua* y su estatuto como objeto didáctico permanece en discusión: en la escuela ¿se enseña el español o se enseña a “reflexionar sobre dicha lengua”? ¿Se enseña la gramática o se enseña a reflexionar sobre la gramática que el hablante ya utiliza? (Pérez y Rogeri, 2007, p. 109; Gaspar y Otañi, 2005, p. 71; Rodríguez Gonzalo, 2011, p. 61). Todos estos interrogantes, a nuestro parecer, no son sólo resultan de interés para quien ejerce la docencia en el nivel primario y secundario sino que resultan importantes también para interperlar la lingüística como disciplina y observar sus relaciones con las situaciones de enseñanza-aprendizaje.<sup>5</sup>

Dentro de este panorama, el estatuto de la gramática resulta problemático. Para empezar, existe una dificultad relacionada con la polisemia de dicho término. Sólo a título orientativo agrupamos las muchas definiciones que hemos encontrado:

- *Acepciones generales*: el *Diccionario de la Real Academia Española* en la versión online consultada (RAE, 2016) incluye la definición del término en referencia a un tratado o libro (“La gramática de Monner Sans”) y la ya clásica definición

---

<sup>4</sup> Esto puede constatarse también en la existencia de iniciativas como los planes de lectura y la entrega de manuales escolares para el área disciplinar. Estos materiales, en conjunto con las propuestas disponibles en sitios web relacionados con el Ministerio de Educación muestran, a grandes rasgos, un mayor desarrollo e innovación en el trabajo con la literatura frente a las propuestas más “clásicas” para el trabajo con la lengua materna, además de escasas iniciativas para los contextos de plurilingüismo e interculturalidad.

<sup>5</sup> Las relaciones entre teorías de referencia y práctica docente han sido vistas de forma variable a lo largo del tiempo –en términos de aplicación, de trasposición, etc–. Véase Bronckart (2007) y Cuesta e Iturrioz (2010).

“arte de hablar y escribir correctamente una lengua”, con la aclaración de que se trata de una definición “tradicional” (Di Tullio, 2010, p. 204). Esta salvedad en las últimas versiones se justifica dado que el diccionario también incorpora definiciones del término específicas del campo de la lingüística, las cuales nos llevan al siguiente conjunto.

- *Acepciones científicas*: desde el punto de vista de las ciencias del lenguaje, se puede entender, por un lado, que este término refiere a una porción de los conocimientos lingüísticos de los hablantes –especialmente los de índole morfosintáctica para algunas teorías (Gaspar y Otañi, 2005, p. 79; Di Tullio, 2010, p. 203)– y como un campo de estudios particular dentro de la lingüística.<sup>6</sup> Otros enfoques y teorías han agregado algunas dimensiones también destacables; por ejemplo, la perspectiva de Paul Hopper y los desarrollos de la Lingüística Cognitiva así como la Et-nopragmática conciben a la gramática como “emergente”, es decir, como una configuración a partir de rutinas, necesidades y perspectivas de la comunidad de habla (Martínez, 2014, p. 102).
- *Acepciones didácticas*: como mencionamos con anterioridad, cuando intentamos situar la gramática dentro de

---

<sup>6</sup> Este campo de investigación o discurso sobre el conocimiento gramatical está claramente atravesado por variables históricas. Saussure y el estructuralismo dieron forma a este estudio científico de la lengua, el cual permitió separar el abordaje de la gramática del aspecto normativo-prescriptivo con el que se la abordaba en épocas precedentes. No obstante, y como abordaremos más adelante, el surgimiento de la lingüística se superpone o convive con otras disciplinas que abordan el lenguaje e incluso con otras concepciones: un claro ejemplo es el sistema educativo, atravesado por diferentes voces en torno a este tema a lo largo de su historia.

situaciones de enseñanza formal, constatamos que las definiciones científicas no encuentran necesariamente una correspondencia exacta con el uso que se da a algunos de sus conceptos dentro la práctica educativa. Este hecho tiene que ver, en primer lugar, con el concepto de trasposición didáctica y sus diferentes revisiones (Bronckart y Plazaola Giger, 2007); por medio del mismo se ha postulado dicha falta de correspondencia. Investigaciones disímiles entre sí han planteado esta distancia en términos de *saberes pedagógicos* (los de la formación docente) y *saberes del docente* (Cuesta, 2012; Carrió, 2013; Bassano, 2014).

Nos interesa profundizar las acepciones dentro del tercer grupo, es decir, las que nos permiten enfocar la gramática desde la perspectiva del trabajo docente y la disciplina escolar Lengua y Literatura. Dicho término remite a un entramado complejo que excede las categorías de análisis lingüístico o la descripción de un conjunto de conocimientos; en cambio, remite a

- Un conjunto de saberes acerca de la lengua, ya sean conocimientos *implícitos* (los que hablantes los poseen por su mera condición de usuarios de un código y miembros de una comunidad de habla) o *explícitos* (los denominados *conocimientos declarativos*, es decir, el metalenguaje compuesto por categorías y definiciones). Estos últimos son los que se vinculan más claramente con la lingüística como disciplina de referencia y los que frecuentemente son examinados por la lingüística aplicada en detrimento de las otras dimensiones de las situaciones de enseñanza de la lengua.

- Una serie de prácticas en torno al conocimiento gramatical (análisis sintáctico, descomposición de palabras, clasificación, manipulación de piezas verbales, etc.) puestas en juego por alumnos y docentes en una coyuntura específica como es el aula. Este conjunto de prácticas constituye lo que algunas líneas de investigación sobre el tema relacionan con los *conocimientos procedimentales* que configuran el discurso escolar acerca de la gramática.
- Una serie de políticas lingüísticas y educativas que regulan contenidos, prácticas y construcciones de saberes. Estas políticas, a su vez, dialogan con los actores de la situación de enseñanza. En esta dimensión se situarían las preguntas sobre el estatuto didáctico de la gramática, las construcciones metodológicas de la enseñanza, el rol de los documentos curriculares en su constitución del “trabajo prescrito” (Riestra y Tapia, 2014)<sup>7</sup> al docente.
- Un conjunto de expectativas sociales en torno a la gramática y su rol en la educación.

Este tejido sumamente urdido nos plantea dificultades que no sólo abrevan en el correcto dominio de una teoría lingüística que posean o no los docentes a partir de su trayecto formativo. A modo de ejemplo, podemos señalar la diferencia entre nuestra perspectiva y algunos trabajos más cercanos a la perspectiva de la lingüística aplicada como los de Carrió (2013)<sup>8</sup> o

---

<sup>7</sup> Dora Riestra y Stella Maris Tapia (2014) organizan el análisis del trabajo docente conforme a tres categorías: *trabajo prescrito* (el que las políticas educativas organizan para el docente), *trabajo representado* (el que el docente considera que lleva o debe llevar a cabo) y *trabajo real* (el que sucede efectivamente dentro de la clase).

<sup>8</sup> Si bien Carrió desarrolla estos trabajos a partir del análisis de propues-

Bassano (2014),<sup>9</sup> también enmarcados dentro de la formación docente en Didáctica de la Lengua. En los mismos, las discordancias entre las propuestas de los docentes en formación y las fuentes teóricas a las cuales remitirían se refieren en términos de “obstáculo”; estos “desajustes” o “banalizaciones” de categorías lingüísticas no necesariamente deben verse sólo como un problema desde la óptica de una perspectiva circunstanciada sino como una de las configuraciones de la disciplina escolar, atravesada por la trasposición didáctica y por las formas de resolución del trabajo docente.

Por todo lo expuesto, escogemos el término *gramática escolar* para designar a ese complejo entramado. Se podría objetar la superposición de nuestro término con el de *gramática pedagógica*, que suele vincularse al diseño de propuestas e investigaciones centradas en la enseñanza de la gramática provenientes sobre todo de los grupos de investigación españoles GREAL y GIEL (Camps y Zayas, 2003; Zayas 2003; Rodríguez Gonzalo, 2011, 2012). Nuestra propuesta, si bien recupera muchos de los aportes de las líneas

---

tas de alumnos en situación de práctica docente, su mirada sobre la Didáctica de la Lengua se acerca más, a nuestro parecer, a la mirada de la lingüística aplicada que a la que proponemos en esta sección. Algunas de las inconsistencias que observa la investigadora responden al cruce de definiciones de teorías como el generativismo con prácticas y actividades pensadas a partir de las lógicas escolares que el estructuralismo instaló en la escuela y en las trayectorias de alumnos y docentes. No obstante, queremos destacar que a pesar de que conceptualizamos de modo diferente lo que la autora considera “obstáculos”, sí constatamos que algunas de las propuestas analizadas por ella manifiestan inconsistencias conceptuales. Otras investigaciones diversas entre sí que hemos consultado también abordan esta escisión entre las disciplinas de referencia, prácticas y saberes pedagógicos (Marín, 2007; Ochoa Sierra, 2008; Rodríguez Gonzalo, 2012; Otañi y Gaspar, 2005; Gaiser, 2013)

<sup>9</sup> Desde la perspectiva de la autora, quien se posiciona explícitamente desde la Lingüística, “son los paradigmas los que determinan la pedagogía a seguir” (Bassano, 2014, p. 210).

españolas, considera algunos elementos más: la mirada situada en la práctica como forma de interpretación; el rol de la interacción para interpretar y (re)diseñar propuestas de enseñanza; la dimensión de las políticas lingüísticas y educativas en el trabajo real.<sup>10</sup> En este sentido podemos decir que la denominación *gramática escolar* que estamos proponiendo es consecuente con una metodología circunstanciada, como la define Carolina Cuesta, la cual

se localiza tanto en programas, proyectos, propuestas, materiales, consignas como en las reutilizaciones y reelaboraciones de aquellos que los docentes consideren apropiados para su trabajo. También en las maneras en que los docentes interpretan el trabajo de los alumnos, a saber, sus modos de decir, de mostrar y validar los saberes sobre la lengua y la literatura en los que son enseñados y los que ya poseen, han hecho para sí, en las instituciones y por fuera de ellas (Cuesta, 2012, p. 56).

Ya no se trata de una teoría aplicada en un método, sino de una metodología articulada en la construcción de un marco teórico que, a la vez, se señalan mutua y constantemente sus alcances y límites (Cuesta, 2012, p. 72).

## **Problemas específicos de la gramática escolar**

### ***El eclecticismo: ¿obstáculo o condición necesaria?***

La compleja relación de la gramática escolar con las teorías lingüísticas se encuentra sujeta a fluctuaciones históricas como los cambios de denominación y orientación de las asignaturas (Castellano, Idioma nacional, Lengua y Literatura, Prácticas del lenguaje) o los contenidos prescriptos para las mismas. Así, dia-

---

<sup>10</sup> Desarrollaremos estos puntos a lo largo de la siguiente sección.

crónicamente constatamos que se ha llegado a incluir dentro de los espacios curriculares aspectos disímiles como la ortografía, selecciones léxicas y la lectura en voz alta que han sido identificados como *gramática* (Lidget, 2011, p. 113; López García, 2012, 2015; Gaiser, 2013, p. 2).

Sabemos además que las formulaciones científicas no penetran al interior de las instituciones educativas reemplazando completamente las concepciones previas. Así, pueden verse en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) vigentes a nivel nacional una superposición de contenidos que remiten a tan diversos marcos teóricos como el estructuralismo, la pragmática, la lingüística textual, la semiótica, todas ellas teorías que pasan a coexistir con otras y, fundamentalmente, con usufructos de las mismas por parte de docentes e instrumentos como los manuales escolares.<sup>11</sup> Se observa también que las superposiciones e intentos de permutación de teorías unas por otras pueden redundar en el trabajo de los profesores (Cuesta, 2014, p. 5) generando inquietud sobre el objeto y el contrato didáctico.<sup>12</sup>

Dicha situación curricular sumada a los trayectos formativos diversos y nuestra mirada circunstanciada en el aula y la práctica educativa nos lleva a pensar que el abordaje de la gramática escolar es *necesariamente ecléctico*. Este eclecticismo puede ser visto como negativo desde los estudios del lenguaje pero desde

---

<sup>11</sup> Cecilia Gaiser (2013) analiza esta superposición en los lineamientos curriculares y su relación con las prácticas docentes.

<sup>12</sup> Es el caso que se constata con la reforma curricular de la década de 1990 que cristalizó en los Contenidos Básicos Comunes (CBC). La reforma implicó “capacitar” a los docentes que no habían recibido formación en enfoque comunicativo; un escenario similar se encuentra en la Provincia de Buenos Aires en torno al cambio del espacio curricular de Prácticas del Lenguaje y el planteo acerca de la diversidad lingüística.

una mirada didáctica se revela como propiedad inherente, hecho en el que coincidimos con algunos estudios (Millán, 2001, p. 23; Rodríguez Gonzalo, 2011, 2012).<sup>13</sup> De este modo, la terminología o metalenguaje empleado en una clase de Lengua no siempre es equivalente al del lingüista ni tampoco resulta reemplazable por la aplicación de una teoría particular. Este es el caso de conceptos muy transitados como *conectores*, *sujeto* y *predicado*, *sinónimos*, y podríamos mencionar otros cuya validez ha sido revisada por la lingüística sin por ello redundar en su abandono dentro de las aulas. La didáctica de la lengua debate entonces con las diferentes teorías lingüísticas a las que se les puede reconocer aportes diversos pero no respuestas definitivas que agoten el objeto.

### ***Desplazamientos histórico-curriculares***

La dimensión curricular es otra arista fundamental. Esta perspectiva nos sirve para pensar cuáles son los objetivos de su enseñanza en nuestro diseño metodológico.

Sabemos que a partir del retorno de la democracia y con la posterior sanción de los Contenidos Básicos Comunes (1995)<sup>14</sup> en el marco de la Ley Federal de Educación (1993) se suscitó un primer desplazamiento en cuanto a la unidad de trabajo para la disciplina escolar Lengua y Literatura que resultaba privilegiada hasta entonces: se pasó del ámbito oracional al textual. Esto dejó en un lugar secundario la gramática oracional (al menos a nivel de los

---

<sup>13</sup> “La complejidad del objeto hace inviable la aplicación de teorías elaboradas externamente, y pone de relieve la necesidad de pensar maneras de observar –de investigar– que permiten articular la interrelación entre factores cognitivos, afectivos y sociales que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua” (Millán, 2001, p. 23-24).

<sup>14</sup> Para un estudio más detallado de estos desplazamientos y la coyuntura disciplinar e histórica de este período remito a (Batistuzzi, 2011; Cuesta, 2012; López García, 2015).

lineamientos curriculares) para dar cabida a otros contenidos impulsados desde el denominado “enfoque comunicativo” (Ciapuscio, 2010, p. 185). Posteriormente, a raíz de la reforma del año 2006 (Ley de Educación Nacional) se implementa en la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires el enfoque y espacio curricular “Prácticas del lenguaje”, el cual abrevia en los desarrollos de la psicogénesis y su impacto en la escuela primaria. En esta nueva propuesta se mantiene la vigencia del desplazamiento de unidades de trabajo presente ya en los CBC a la vez que identifica la gramática con la *lengua* del modo en que este concepto saussureano ha sido frecuentemente interpretado, como una abstracción (DGCyE, 2008, p. 24). En su lugar deberían enseñarse las *prácticas* en las cuales se pondrían en juego los diferentes componentes que constituyen al lenguaje, siendo su descomposición en unidades y categorías algo poco fomentado por los diseños vigentes. Esta concepción, si bien posee orígenes diferentes a los del enfoque comunicativo, es consecuente con la idea de “aprender haciendo”.<sup>15</sup>

Si revisamos la abundante bibliografía sobre los cambios glotopolíticos y su impacto en la educación (Di Tullio, 1990; Gaiser, 2011; Carrió, 2013) observamos frecuentemente que estos trabajos (realizados principalmente por especialistas en las ciencias del lenguaje) suelen realizar un diagnóstico acerca del estado de la cuestión teniendo en cuenta qué teorías lingüísticas se encuentran legitimadas o en boga dentro de los ámbitos escolares en un determinado momento y cuáles son los movimientos al interior de la *curricula*. Sin embargo, la dimensión propositiva de muchos

---

<sup>15</sup> Los problemas epistemológicos del concepto de prácticas han sido analizados por Cuesta (2011). Riestra y Tapia (2014) comparan los diseños curriculares de tres provincias a partir de la última reforma educativa y constatan el desplazamiento hacia la idea de prácticas en todos esos documentos.

de estos trabajos en general queda reducida a pensar algunas líneas posibles pero no se manifiesta en propuestas específicas que sean analizadas de acuerdo con su factibilidad dentro de la escuela. Por ejemplo Di Tulio (1990, 2010) enfatiza la necesidad de no concentrar el trabajo en torno a la gramática en el tradicional análisis sintáctico (visto, a su vez, como fin y no como medio) para focalizar la atención en ambigüedades y problemas que contribuyan a mejorar la comprensión lectora. Se trata de una opción que nos parece válida, pero que también conlleva a preguntas: ¿Cómo suscitar esa reflexión? ¿Cuáles son esas ambigüedades que serían un objeto de reflexión valioso? ¿Son hechos de alta frecuencia dentro del uso de la lengua o casos periféricos? A su vez, esta propuesta puede entrar en conflicto con la distribución de tiempo y planificación didáctica, dimensiones consustanciales al trabajo docente. Algo similar ocurre con el diagnóstico sobre el estudio de las diferentes variedades regionales del español en Argentina: por un lado, se postula la necesidad de respetar las diferencias pero a la vez se produce un vacío metodológico para la intervención didáctica. Mientras tanto, cabría preguntarse cómo estas propuestas dialogan con algo indispensable a toda escena de enseñanza dentro del sistema formal: la sistematización de conocimientos abordados y la evaluación de los mismos, esa práctica ritual, caprichosa y a la vez específica de la escuela como la denomina Chevallard (2010). Los lineamientos curriculares tampoco exponen en profundidad las opciones metodológicas para realizar este acercamiento sino que plantean la necesidad de no sancionar las variedades –siempre identificadas como regionales, como observa acertadamente López García (2015)– y la tensión entre adecuación e inadecuación (DGCyE, 2008, p. 187).

## **Dimensión propositiva**

Pasaremos ahora a realizar propuestas metodológicas a partir de la reflexión en torno a casos que hemos estudiado. Ofrecemos las siguientes orientaciones para organizar la enseñanza de la gramática.

### ***Alternancia de mirada ascendente y descendente***

Para el diseño de propuestas de enseñanza, consideramos conveniente sostener un abordaje que alterne diferentes posibilidades de enfoque para las formas lingüísticas que tomemos como unidades de trabajo: proponemos como primer principio metodológico una alternancia necesaria entre una mirada *ascendente* o *sintética* y *descendente* o *analítica*.<sup>16</sup> La primera ha sido la más preponderante y aún tiene vigencia dentro del ámbito escolar; podemos detectarla en propuestas que parten de unidades del ámbito morfológico y oracional para llegar (ocasionalmente) a un nivel textual-discursivo. La segunda halla su fundamentación en los estudios de Jean Paul Bronckart (2007) y Marc Angenot (2010) e implicaría un movimiento inverso: partir desde la interacción (Bronckart) y la discursividad social (Angenot) para ir hacia la palabra; es necesario destacar que esta segunda mirada forma parte de la práctica de muchos docentes en su desempeño cotidiano y alterna con la primera aunque no se tenga plena conciencia de su uso. En este sentido, nuestra formulación no pretende erigirse como un producto original sino que, como parte de una propuesta circunstanciada, busca recoger y repotenciar las prácticas ya existentes en la interacción escolar.

---

<sup>16</sup> Esta alternancia, por ejemplo, se encuentra presente, aunque no enunciada con los mismos términos, en las propuestas de las investigaciones españolas que hemos citado con anterioridad.

### ***Entrada por el significado***

En relación con el punto anterior, el rol del significado dentro de la reflexión gramatical también debe ser revisado.

Entre las críticas que recibiera la enseñanza identificada con las metodologías surgidas de la aplicación de formulaciones estructuralistas se ha señalado, precisamente, la falta de atención al significado semántico-pragmático junto con una excesiva concentración en el nivel oracional, la fuerte impronta descriptiva y la ausencia de correspondencia de las categorías descriptivas con los usos reales de la lengua (Ciapuscio, 2010, p. 190).

En consecuencia surgen preguntas que giran en torno al lugar de la construcción de sentido en la reflexión gramatical: ¿Cómo lograr una retroalimentación entre la reflexión gramatical, la producción de sentidos y la escritura, por ejemplo? ¿Es posible conciliar en una propuesta el trabajo con macro y microunidades?

En este punto nos parece conveniente retomar las reorientaciones que proponen Liliana Pérez y Patricia Rogeri (2007) al proponer como ordenadores del trabajo didáctico las distinciones oración vs. enunciado y significado vs. sentido, así como aquella por la que opta Cuesta (2012): la palabra señalizada. Por otro lado, los aportes de Angenot nos permiten conceptualizar el rol del significado en la enseñanza de la gramática y su relación con las orientaciones propuestas.

En su libro *El discurso social* (2010), Angenot establece que su objetivo es estudiar esa enorme masa discursiva que no se limita solamente a lo verbal sino que incluye al total de las producciones culturales, a “todo lo decible e imprimible” en una época dada: el discurso social. Como se observa, *discurso* no es equivalente aquí a como lo define la lingüística y posee implicancias didácticas diferentes. Angenot postula que el entreve-

ro de la discursividad social es donde se producen los sentidos e interpretaciones y que dichos sentidos son co-inteligibles. Si bien el autor no reflexiona específicamente sobre el ámbito educativo o la lengua, podemos retomar una propuesta que esboza allí y nos resulta estimulante: los discursos sociales poseen sus propias gramáticas y “reglas de encadenamiento” que generan formas de interpretación y regímenes de sentido, co-inteligibilidades que, por ende pueden manifestarse en la lengua, entre otros sistemas posibles.<sup>17</sup> Muchas de las expresiones que utilizamos parten de “repertorios tópicos”, formas más o menos estereotipadas y estables de vehicular sentidos. Allí es donde podemos localizar las unidades de la lengua para la gramática escolar vistas desde la mirada descendente: podemos considerar que los recortes que escojamos sobre el *continuum* de la lengua para construir propuestas educativas funcionarán como parte de un repertorio de opciones posibles. Ese repertorio tensiona los usos más prototípicos y preestablecidos con la explotaciones específicas de cada hablante y situación.

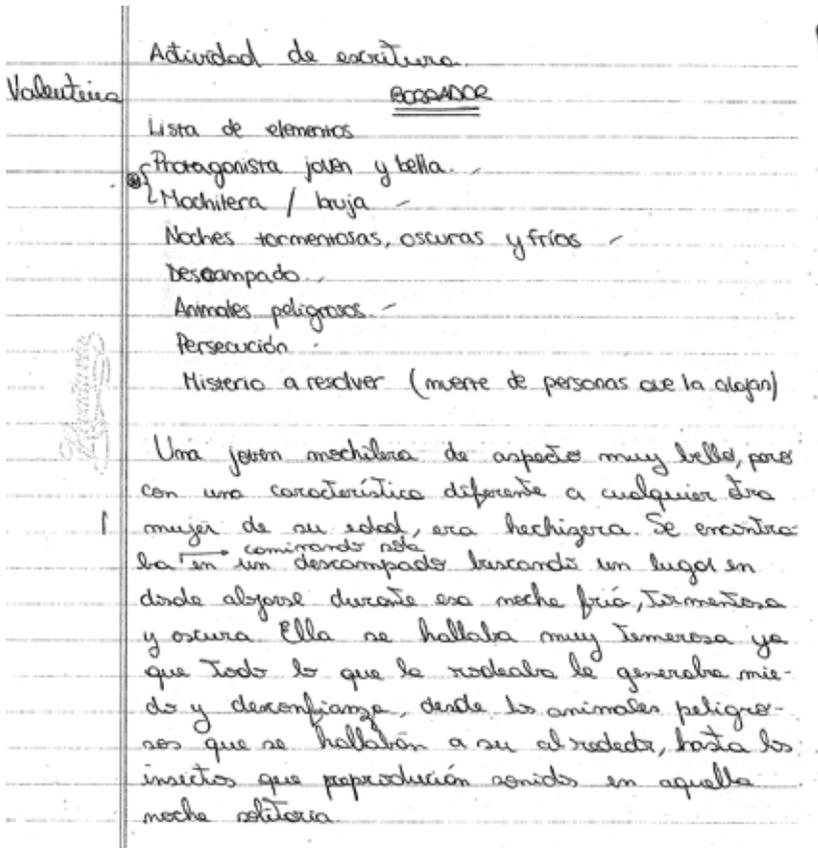
Analicemos algunos casos para comprender el alcance de los aportes de Angenot a nuestra propuesta metodológica. Lo que veremos a continuación son los resultados de una consigna de escritura realizada por estudiantes de tercer año de la escuela secundaria. En este primer ejemplo, tenemos un borrador de un relato de

---

<sup>17</sup> Angenot habla de “bloques discursivos”, un término que puede designar ideas que se presentan como unidades compactas (lugares comunes, por ejemplo); en términos de unidades verbales, podemos llevar ese término a las expresiones lexicalizadas o fijas estudiadas por la fraseología, a una colocación o encadenamiento de formas verbales más o menos predefinida por la expresión de ese discurso social. En estos encadenamientos es donde se pueden hallar, para la perspectiva de este estudioso, las formas de producción de sentido que imbuyen la lengua y los usos de los hablantes.

terror que fue realizado en el marco de una secuencia de trabajo con literatura de terror por Valentina (15 años).<sup>18</sup>

Imagen 1. Borrador de cuento de terror



<sup>18</sup> Este trabajo proviene de una experiencia llevada a cabo con los estudiantes de 3° año del Colegio Secundario Nuestra Señora del Valle (La Plata) durante el año 2012, en el marco del espacio curricular Prácticas del Lenguaje.

## Imagen 2. Borrador de cuento de terror

Durante todo el camino en busca de un alojamiento ella se sentía muy perseguida, observada y vigilada por alguien a quien ella no podía ver. Igualmente, a pesar de todos los trabajos y complicaciones que se le presentaban ella seguía en su búsqueda de algún lugar en el cual pudiera pasar su primera noche de meditación en la Patagonia Argentina.

Finalmente halla una casilla de madera a lo lejos entre los patosales, allí se encuentra Ester, una anciana muy deteriorada que se encontraba solo viviendo en ese gran descompo. Ello le ofrece alojamiento durante algunos días para tener compañía. Pero una mañana la joven al despertarse observa a Ester tirada en el piso con varios manchas de sangre.

En la desesperación no sé cómo reaccionar y decide irse rápidamente y seguir su camino recorriendo toda la Patagonia.

Imagen 3. Borrador de cuento de terror

Valentina  
 Juego de muchas horas de encontrarse vacada  
 y sin compañía. Logra encontrar a una pareja  
 de compañeros que le ofrecen su casa vacante  
 para habitar las noches que fueran necesarias.  
 A la semana siguiente ella muy agradecida  
 decide ir a la casa para brindarles una vez  
 compaña al favor que le habrán hecho.  
 Al entrar a la casa ve al hombre tirado  
 en la lavadora abogot y a la compañera  
 en su habitación con el cuello atado a la  
 cama. Al ver esta situación muy aterrada  
 decide optar por matarse, y sacrificarse su vida  
 ya que sabía que por su culpa los personas  
 que habrán sido bondadosos con ella abogando  
 la en sus hogares, habían fallecido.

9<sup>50</sup>  
 (nueve  
 minutos)

Tomemos en consideración la alternancia de formas verbales de presente y pretéritos dentro de la narración de los hechos, un caso de variación lingüística. Si nos posicionamos desde una mirada normativa sobre la escritura de la secuencia narración y la concatenación de tiempos verbales se diría que esa alternancia resta coherencia y homogeneidad al desarrollo del texto; para esta mirada, la heterogeneidad en las elecciones morfosintácticas en el texto de Valentina no construiría con precisión el hilo temporal del relato. Ahora bien, siguiendo a Angenot, podemos pensar la narración literaria de terror como parte de la discursividad social y desde allí los ecos de sentido que vehiculan las elecciones gramaticales señaladas.

Los narraciones de este género que muchas veces toman como referencia los estudiantes provienen no sólo de fuentes literarias sino también y sobre todo de películas, *creepy pastas*, cómics, se-

ries, videojuegos. Todas coinciden en su propensión a la dilatación narrativa como procedimiento esencial en los momentos en que se busca el sobresalto o agitar las emociones del receptor. Esos puntos de inflexión, a modo de constante genérica, pueden ser los que se intenta enfocar por medio del cambio brusco del pretérito perfecto al presente: este último tiempo estaría siendo desplazado de su uso más prototípico o canónico con el objetivo de generar sensación de mayor tensión y proximidad de lo narrado para con el lector, es decir, enfocar hechos puntuales y recortarlos sobre el resto del relato generando sentidos. No se trata de un ejemplo del llamado *presente histórico* sino de una variación en el uso de tiempos verbales que busca *enfocar* ciertos eventos narrados y generar efectos de sentido, pues el significado del presente y del pretérito son manipulados dentro de las posibilidades tópicas de su uso para lograr algo similar a lo que la cámara de cine y la banda sonora logran en el momento de suspenso y posterior susto (o *jump-scare* en la jerga cinematográfica anglosajona). Observamos, además, que no se trata de un uso único sino frecuente en relatos de terror, como por ejemplo en la transcripción del siguiente texto de Mauro (15 años) titulado “Casa embrujada”:<sup>19</sup>

A la hora de la cena *estaban* sentados y comiendo tranquilos. De pronto se escuchan pasos que bajan de la escalera; entonces, Cario *pregunta* “¿Quién está ahí?” y nadie *contesta*. – ¡No es divertido. ¿Quién está bajando la escalera? – grita. Nadie *contesta* y *siguen* los pasos una y otra vez, cada vez más ruidosos hasta que de pronto *paran*. Los hermanos van a ver

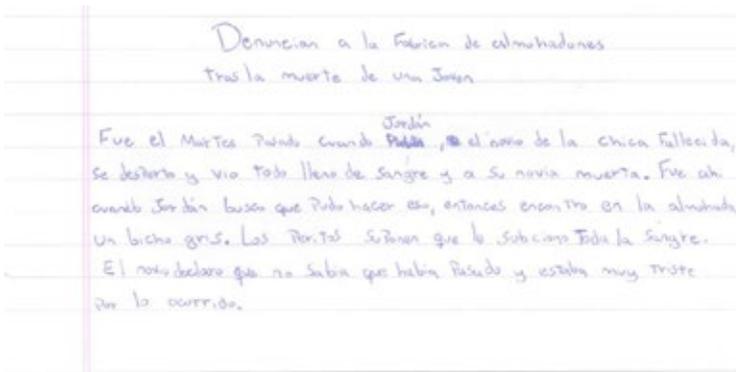
---

<sup>19</sup> Este texto parte de una consigna similar a la anterior pero implementada en el curso 3º 1º de la EES N° 46 (La Plata) durante el ciclo 2015. Tanto este relato como otros textos producidos por el curso fueron reunidos en una recopilación, *Tercero pisa fuerte. Antología*, que puede consultarse en línea.

quién *estaba* ahí molestándolos. No *hay* nadie pero *aparece* escrita la pared diciendo que si no se *iban* ya mismo de la casa, morirían. Aunque se *sintieron* un poco angustiados, al final no le *dieron* bola a lo que *decía* la pared.

Pasemos a un segundo grupo de casos: se trata de resoluciones de una consigna de escritura de invención (Alvarado, 2003) que implicaba la re-narración de cuentos de Horacio Quiroga y Guy de Maupassant por medio de un cruce con el género noticia periodística.<sup>20</sup>

#### Imagen 4. Noticia policial



---

<sup>20</sup> Esta actividad fue llevada a cabo durante el mes de mayo con el curso 3° 1° que tuve a cargo en 2015 en la EES N° 46 de la ciudad de La Plata. Los relatos que habíamos leído previamente con el grupo habían sido propuestos con el eje “literatura y hechos reales o posibles”. Los cuentos seleccionados fueron “El almohadón de plumas” y “La gallina degollada”, de Horacio Quiroga y “El collar”, de Guy de Maupassant. Por otro lado, no brindamos rasgos textuales específicos de la noticia sino que trabajamos a partir de los conocimientos de referencia que los estudiantes poseían. Los títulos de los textos (un total de siete) fueron armados a partir de propuestas de los estudiantes y anotados en el pizarrón para ser utilizados como disparadores de la sesión de escritura.

### Imagen 5. Noticia policial

Resumen

° Muere Un Joven Por Almohada Vampiro °

El día de hoy se ira un allanamiento en la avenida Alberti en la casa de Carlos José Luis González.

Revisa el cuento: se dice el nombre del personaje. Cambialo

Cuyo cuerpo fue encontrado allí en la residencia, sin vida. Los peritos son confusos ya que la causa de su muerte no era nada común ni frecuente o alguna anterior.

° Nunca vimos nada parecido a esto ° dijo el oficial de peritos. Hasta ahora el único detenido es el marido quien fue encontrado en la cama del crimen, con las manos ensangrentadas y sin tener un resaca de almohada manchada de sangre. ⊕

El caso por lo siguiente sigue sin ser resuelto pero sigue abierto.

Si no se resuelve, sigue

### Imagen 6. Noticia policial

Denuncia a Fábricas de Almohadas por la muerte de un joven

El marido de la joven denuncia a estas fábricas tras la trágica muerte de su esposa. Que al ver que unos de los almohadones de estas fábricas tenía una costura muy extraña que tenía como colmillos de vampiro... El marido pide que cierren la fábrica.

Podemos observar recurrentes usos tópicos que los estudiantes, en su interpretación de la consigna, identifican con el género periodístico y hacen surgir dentro de sus escrituras, a saber:

- Variaciones sintácticas como la anteposición de adjetivos (“trágica muerte”, “sangriento crimen” en algunas otras muestras del corpus) y la de ciertos elementos que se consideran más relevantes que el sujeto sintáctico que pasan a la posición inicial.
- Ocultamiento del referente mediante la elisión del sujeto. Esta elipsis, en lugar de generar una pérdida de la referencia, puede ser interpretada como un recurso para generar intriga y anticipación en el lector.
- Construcciones pasivas que buscan la despersonalización u ocultamiento de los agentes.
- Selecciones léxicas propias del ámbito judicial y policíaco.
- Compuestos como “almohada vampiro” que, desde el punto de vista connotativo, generan impacto.

Se puede pensar que algunas de estas recurrencias están orientadas por la búsqueda de impacto, tremendismo y la necesidad de generar anticipación en el lector dosificando la información. De este modo, dichas elecciones gramaticales hacen participar a los textos de una línea sensacionalista, mostrando así no solo una evaluación social de la noticia como género periodístico de referencia sino, a la vez, el artificio que siempre atraviesa al trabajo con la lengua en el aula. Una mirada que busque el sentido de las elecciones gramaticales en el discurso social permite recobrar el mismo y su relación con la forma. A su vez, esta mirada nos permite reintroducir la escritura y su revisión no sólo para “corregir” a partir de categorías gramaticales –la gramática como caja de herra-

mientas de revisión normativa, lugar que algunos autores discuten (Pérez y Rogeri, 2007, p. 110; Riestra y Tapia, 2014, p. 183)–; por el contrario, permite el ingreso por el significado, no sólo semántico sino discursivo, una interpretación que el propio escribiente puede ejercer en la situación áulica sobre su propia producción.

### ***Objetivación de unidades verbales***

Lo que hicimos en el apartado anterior, a partir de las producciones de estudiantes fue una *objetivación*, es decir, un recorte y selección a partir del *continuum* de escritura y lengua. Nuestro tercer principio metodológico se relaciona con dicho recorte y agrupamiento de unidades de trabajo, sea a partir de producciones de los estudiantes o de textos producidos por otros.

En los casos referidos, los usos que hemos objetivado no necesariamente constituyen elecciones conscientes. Una metodología circunstanciada supone que estas regularidades observadas en el corpus son susceptibles de ser convertidas en unidades de trabajo: es posible señalarlas, someterlas a discusión y sistematizar estas variantes y sus posibilidades como productoras de efectos de sentido. De este modo, la objetivación funcionaría construyendo conocimiento gramatical explícito y permitiendo continuar la intervención didáctica alternando las dos miradas que hemos mencionado. Incluso, a partir de la construcción de conocimientos declarativos con el grupo de alumnos se podría pensar una nueva intervención sobre esos textos que busque reforzar, por ejemplo, la alternancia de tiempos verbales en función de señalar los fragmentos que se quieran realzar para generar un efecto pertinente para los relatos de terror.

Los recortes que hemos analizado hasta aquí, como se observa, no son meramente “errores” sobre los que haya que intervenir por

medio de la reflexión gramatical sino recursos que pueden sistematizarse y que forman parte de tópicos en los que la discursividad social se manifiesta. Ahora bien, también es posible, mediante las dos miradas propuestas como parte de nuestra metodología, localizar unidades en las que sí encontremos dificultades que propicien situaciones de corrección lingüística (Cuesta, 2012). Por ejemplo, en el texto de la imagen 2 se observa una subordinada relativa (“cuyo...”) <sup>21</sup> que no posee antecedente explícito y un marcador discursivo (“pero”) que no corresponde a las relaciones que su texto parece querer generar. A partir de la observación de este caso –y eventualmente de otros problemas recurrentes en otras producciones sobre la misma situación didáctica– se podría trabajar los modos de conexión de ideas dentro del texto, agrupando unidades como los marcadores discursivos pero también marcas como la puntuación.

Esta última situación nos lleva a pensar en las formas de agrupar las unidades verbales recortadas sobre el *continuum* de la lengua, las cuales pueden pertenecer a niveles de análisis y categorías diversas para el lingüista pero que, desde la intervención didáctica, pueden ser reagrupadas de modos productivos para el trabajo en el aula. Por ejemplo, la temporalidad en la construcción de un texto narrativo se manifiesta por un lado en el uso de los morfemas temporales del verbo pero también en marcadores y adverbios que, aunque no posean el tiempo como flexión, sí participan de la ila-

---

<sup>21</sup> Es interesante señalar la aparición de “cuyo”, palabra poco utilizada en la lengua actual y en especial por las generaciones más jóvenes. Lo que este uso –incorrecto en términos cohesivos– muestra es cierta representación en los alumnos sobre la existencia de ciertas expresiones que resultan “más propias” de la escritura, expresiones quizá más estilizadas y que no son utilizadas en su oralidad. Esto explicaría la inclusión de ese subordinante así como algunos otros ejemplos que veremos en las siguientes muestras.

ción temporal. Una propuesta didáctica que busque la “entrada por el significado” debería plantearse este (re)agrupamiento.

En este punto, destacamos los aportes de los grupos de investigación GREAL y GIEL. Desde esta perspectiva, se postula la necesidad de realizar una exploración lingüística a través de diferentes materiales como instancia fundamental de las secuencias didácticas. Las secuencias en sí pueden orientarse a resolver problemas en la escritura, a comparar lenguas o a establecer diferencias entre oralidad y escritura. Dentro de esta propuesta, la producción textual puede pensarse como un disparador para motorizar el uso de la lengua o también como el punto de llegada en el marco de un proyecto que haga surgir la pregunta ¿Qué conocimientos gramaticales emergen en la construcción de este texto?

Resulta clave para este enfoque pensar que los contenidos gramaticales pueden trabajarse a partir de la inducción para luego sistematizarse a través de las reflexiones con los estudiantes, la observación de regularidades y excepciones. Veamos unos ejemplos:<sup>22</sup>

Cómo perder tiempo en clase

Paso 1: *guardas* lo que  *tienes* en el escritorio

Paso 2: con ese lugar que te *hiciste*, te *pones* a dormir

Paso 3: *Asegurate* de que alguno de tus compañeros te despierte si el profe se acerca (es recomendable hacer esta actividad en el fondo del salón)

Paso 4: *tenes* que evitar los ronquidos

Paso 5: despertar de la siesta y descubrir que el profesor te

---

<sup>22</sup> Algunos de estos casos fueron estudiados en Gagliardi (2014) y corresponden a consignas de escrituras producidas por alumnos de diversos cursos. Transcribimos respetando la ortografía y puntuación de las muestras y destacando en cursiva algunos elementos.

puso 25 amonestaciones por perder el tiempo. *Buscas* la forma de evitar que tus padres se enteren de las amonestaciones.

*Instrucciones para hacer un twitter*

Para realizar esta actividad *debes* seguir estos pasos:

Paso 1: completar el formulario principal de twitter para poder registrarse

Paso 2: una vez completado todo con tus datos, *acepta* las condiciones y bases

Paso 3: luego de aceptar las condiciones *haz* click en aceptar

Paso 4: una vez obtenida tu cuenta, *rellena* los datos de tu perfil: biografía (cuenta los datos que *quieras* sobre *ti*), tu nombre, tu apellido, una web, el lugar donde *vives* y *vuelve* a repetir tu usuario

Paso 5: *pon* una foto que te identifique

[...] (Milena, 15 años, 3º B, ISB)

*Cómo llegar tarde a un evento*

Primero, *tenes* que elegir una fiesta o lugar para llegar tarde.

En segundo lugar, *fijarse* a qué hora es la fiesta. Luego *llegue* a su casa para prepararse y *tarde* todo lo que pueda. *Llama* a algún amigo que este en la fiesta para avisarle que estás en camino [...]

En estos textos aparecen diferentes formas verbales que manifiestan función instructiva: formas no conjugadas (infinitivo), formas de segunda persona de imperativo (tanto en la variedad rioplatense como en otras), y perífrasis con verbos modales; este ramillete de posibilidades pone en suspenso la frecuente identificación de la expresión de instrucciones solo con el modo imperativo (Cuesta, 2012, p. 181).

A partir de la observación de estas producciones notamos que la gramática de la receta o del manual de instrucciones pone en juego una tensión entre la cortesía verbal como estrategia pragmática y las variedades del español. ¿Cómo se explica, por ejemplo, la alternancia *tienes* vs. *tenés* en algunos de estos textos? Para empezar, los estudiantes no siempre “escriben como hablan” (axioma hartamente repetido) sino que su escritura incurre a veces en usos sumamente diferentes a los que utilizan regularmente en la oralidad. ¿Cómo se explica el uso de “quieras” en un alumno cuya lengua materna es el español rioplatense y que lleva años utilizando?

Retomemos la idea de que existe un *modelo hipotético de realizaciones lingüísticas* (Bronckart, 2007) que Cuesta denomina *lengua enseñada*, un modelo propio del ámbito escolar; esto nos permite advertir la presencia de usos al parecer inesperados. A su vez, la escritura siempre supone una suerte de extrañamiento y dado que constituye una de las tecnologías preponderantes del trabajo escolar en ella emergen las evaluaciones de los hablantes sobre lo que es adecuado o no escribir por oposición a lo que se puede hablar dentro del ámbito escolar. En segundo lugar, debemos pensar nuevamente con Angenot, que en el estado actual del discurso social, las instrucciones se producen no sólo por medio de textos sino también del lenguaje audiovisual: no solamente tenemos recetas escritas y manuales impresos en un supuesto español estandarizado sino recetas presentadas en televisión, tutoriales en videos (frecuentemente hablados en otras variedades del español) que funcionan como objetos de referencia para muchos estudiantes. La evaluación de los alumnos como hablantes del español identifica este tipo de textualidad con unas variedades y formas verbales determinadas que no necesariamente son las que ellos utilizan en sus interacciones cotidianas por fuera de la escuela (Gagliardi,

2014). Esto también pone en crisis la idea de lengua estándar para, en todo caso, evidenciar la necesidad de hablar de diferentes estándares regionales o situacionales (López García, 2015) o, mejor aún, de una lengua legitimada (Bourdieu, 1997) por las políticas lingüísticas y educativas.

Toda esta reflexión nos sirve para concluir que en el caso de estas producciones es posible pensar una objetivación sobre determinadas formas verbales que no necesariamente son trabajadas en forma conjunta desde la lógica descriptiva consolidada por el estructuralismo escolar; constatamos la misma, por ejemplo, en instrumentos organizadores del trabajo docente como los manuales, cuyos contenidos sistematizan los aspectos morfológicos y sintácticos en cuanto a una lógica progresiva (“de menor a mayor complejidad”) y por categorías basada en rasgos formales (clases de palabras, por ejemplo). Esta lógica lleva a “enseñar el infinitivo” cuando se trabajan las formas no conjugadas (la categoría en que el infinitivo comparte rasgos formales con el gerundio y el participio) y no en usos específicos como los que los estudiantes pusieron en práctica en estas producciones. Además, la fuerza ilocutiva del texto (directiva, en sus diferentes grados) no descansa sólo en los verbos sino que puede rastrearse en otros elementos como construcciones lexicalizadas y hasta frases hechas (“no haga...”, “por favor”, “Procure hacer...”, “Si gusta, puede...”, “tenga en cuenta...”) que pueden ser utilizadas también. Esto último nos permite realizar recortes transversales de unidades y convertirlas en contenidos, cruzando las rígidas fronteras entre las categorías formales. La objetivación o aislamiento de unidades para la enseñanza debe partir de criterios puestos en función del rol que queramos dar a la reflexión gramatical. En el caso del trabajo que podría realizarse a partir de las instrucciones escritas por

los alumnos, se puede reflexionar sobre las diferencias que implica el uso de imperativos vs. infinitivos (cuál es más impersonal, cual busca implicar directamente al otro) en relación con el tipo de instrucción, cómo se busca configurar al interlocutor y con qué otras expresiones del texto hay coherencia o discordancias en ese intento de dirigirse al otro.

De este modo, no se busca reemplazar el nivel de análisis morfosintáctico y oracional por el del texto. Los fenómenos gramaticales que hemos señalado deberían ser recuperados y sistematizados, sea por medio de explicaciones del docente o con otras actividades que permitan *enfocar* dichas unidades.

### ***La interacción áulica y las tipologías de actividades***

A partir de la identificación de unidades para la enseñanza de la gramática escolar, debemos reflexionar también sobre las prácticas que pueden realizarse en torno a las mismas.

Una propuesta coherente con la alternancia de miradas, el tipo de recorte propuesto y las consideraciones sobre el trabajo docente no puede determinar que toda clase sobre gramática deba partir de la producción escrita o la revisión de textos producidos por otros. No debemos olvidar que la programación de la enseñanza resulta otro vector del trabajo docente. Si bien el empleo de propuestas con instancias inductivas resulta beneficioso para la reflexión metalingüística, las mismas no deben entenderse como un sustituto absoluto de algunas actividades deductivas a lo largo del desarrollo de una secuencia didáctica. Es por este motivo que creemos en la necesidad de observar las prácticas en su concatenación y no postular que un tipo de actividad u organización de la clase siempre dará por resultado una construcción de saber específica. Lejos estaríamos de aproximarnos al fenómeno escolar si sostuviésemos tal cosa.

Observemos un ejemplo con el cual se podría construir una secuencia de trabajo sobre los textos que hemos analizado:

Era abril, ya nos habíamos despertado y ..... (estar) lloviendo la mañana en que Ralph Laverty, el hijo de unos vecinos, ..... (venir) a traernos un telegrama del padre de Clarisa. No bien el chico ..... (irse), el papel pegajoso ..... (empezar) a embebernos de silencio como una planta hipnótica. A los dos, digo, pero el silencio de Clarisa ..... (ser) turbio, y cuando a eso de las diez ..... (poder) romperlo fue para anunciar que de una vez por todas iba a hacerse agujeros en las orejas.

Marcelo Cohen. *El oído absoluto*

Este ejercicio de llenado de blancos es generalmente considerado una actividad de resolución cerrada (una única respuesta que confirma un modelo preexistente a partir del cual se deducen las aplicaciones). En este sentido, los criterios de evaluación quedarían reducidos a dos resoluciones posibles (correcta o incorrecta) y su carácter sería plenamente resultativo. Ahora bien, este mismo ejercicio podría tomarse como disparador para reflexionar sobre las diferentes respuestas que se susciten o también para localizar la unidad de trabajo y luego expandir la reflexión a través de otras actividades. Lo que habilita dicha posibilidad es el rol que el docente decida conferir a ese tipo de actividad y el lugar que se le confiera a las intervenciones de los estudiantes.

En el ejercicio en cuestión (llamado *cloze*, de amplia presencia en manuales escolares y propuestas que circulan en la web) la resolución sobre la concatenación de formas temporales probablemente no arribe a resultados unánimes. Es probable que se registren variaciones lingüísticas que, en tanto usos alternantes

y estratégicos (Martínez, Speranza y Fernández, 2009), produzcan efectos de sentido diversos y atendibles por sus aportes a la construcción del texto. En lugar de suponer un obstáculo, la estructura cerrada del ejercicio y la emergencia de la variación podría reorientarse y funcionar como disparador para sistematizar diferentes efectos de las formas gramaticales en cuestión. Las actividades propuestas no son inmutables sino que dependen de la interacción que ocurra dentro del aula y las negociaciones que tanto el docente como el alumno ejerzan en torno a las mismas. De este modo, no resulta necesario considerar una tipología de ejercicios como la “más adecuada” o la “incorrecta” sino que la alternancia y el modo en que las actividades se afectan unas a otras constituyen una dimensión fundamental para analizar la construcción didáctica.<sup>23</sup>

Sólo a título orientativo repasamos una posible tipología de actividades en torno a la lengua:

Tabla 1. Tipología de actividades de enseñanza de la lengua

TIPO DE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN GENERAL
Actividades de descripción	Describir piezas lingüísticas conforme a categorías (por ejemplo, la clasificación de palabras, la identificación y etiquetado de funciones sintácticas, el reconocimiento de conectores y referentes dentro de la oración).
Actividades de manipulación verbal	Orientadas a que el alumno explore modificaciones posibles sobre diferentes piezas verbales, como por ejemplo la creación de neologismos, completar blancos en un texto, la conjugación de verbos, etc.

<sup>23</sup> En un carril similar, se pueden pensar actividades que sean variaciones de prácticas conocidas porque introduzcan nuevas dimensiones a la construcción didáctica. Por ejemplo, Funes y Poggio (2015) y Poggio (2016) analizan una serie de clases y actividades en las que se propone, a partir de algunos conceptos aplicados desde la lingüística cognitiva, una clasificación razonada de sustantivos en un *continuum* en lugar de recurrir a categorías estancas.

Actividades de producción textual	Tienen como fin vehicular el uso de la lengua por medio de la escritura.
Actividades de revisión	Su meta es la revisión de diversos aspectos de la escritura a partir de algún saber declarativo (por ejemplo, la concordancia, las normas de tildación, el empleo de los marcadores discursivos)

Cada actividad cuenta a su vez con diversas posibilidades de resolución en cuanto al margen de intervención que permiten a los estudiantes: desde una resolución abierta (por ejemplo, una consigna de escritura libre) a una cerrada. Debemos mencionar también que, teniendo en cuenta la perspectiva centrada en el trabajo docente, existen contingencias que vuelven necesarias las instancias de trabajo con actividades de resolución cerrada y, en ocasiones, la alternancia con metodologías deductivas: por ejemplo, la necesidad de planificar y programar contenidos que todo profesor atraviesa. Esto conlleva a reconocer, nuevamente, la necesidad de alternancia metodológica. A su vez, algunas de estas actividades funcionan como forma de localización de un eje de trabajo y no impiden luego el uso de otro tipo de actividades que puedan llevar a trabajar otros saberes. También debemos desestimar el uso constante de la escritura de invención (Alvarado, 2003) como intento de salvar las dificultades que presenta el trabajo con la lengua a partir de la constante producción escrita que no necesariamente produce en sí mismo aprendizajes si no se vuelve objeto de nuevas reflexiones para localizar y objetivar contenidos.

Cabe destacar otra dimensión inherente al trabajo educativo: toda actividad conlleva implícita una evaluación, pero esta puede enriquecerse al estar abierta a la interacción entre las diversas actividades y su efectiva realización dentro del aula. Las interaccio-

nes son fundamentales para un enfoque circunstanciado en tanto las circunstancias de clase son parte de la construcción de conocimiento, como podemos ver desde los aportes de la etnografía educativa. A su vez, retomando la propuesta de Camps y Zayas (2003), el trabajo a partir de la inducción puede también a construir conocimientos más localizables y atentos a los usos dentro del aula en lugar de recurrir a generalizaciones o abstracciones más acordes con el abordaje científico del lenguaje.

Esto nos lleva a abrir la mirada para atender problemáticas propias de una mirada que ve el aula como un espacio micropolítico que configura sus propios usos en interacción. Como se constata en los últimos años, existe una presencia de lenguas como resultado de procesos migratorios es cada vez mayor. Estas lenguas también se vuelven parte de la interacción en el aula, sea por ser utilizadas, por influir en el uso del español o por ser ocultadas por los propios hablantes a raíz de cuestiones de prestigio. Esta configuración lingüística nos incita a encarar el trabajo con la lengua atendiendo fuertemente a los usos observables dentro del aula antes que a partir de la normativa o, al menos, la necesidad de poner ambos cuerpos de saber en diálogo; para ello, es necesario pensar a partir de un repertorio de actividades posibles cuáles pueden generar situaciones de discusión y aprendizaje que pongan en juego estos aspectos.

### **A modo de conclusión**

Como hemos mencionado a lo largo de este capítulo, los cambios dentro de la escuela no son el producto de intervenciones y virajes bruscos o revoluciones copernicanas que ingresan a ella unidireccionalmente. Por el contrario, las prácticas educativas adoptan mejor una re-conceptualización y variación de lo cono-

cido en tanto se atiende a dimensiones específicas de la situación de enseñanza. Nuestra propuesta no implica un “borrón y cuenta nueva” sobre el discutido rol de la gramática dentro de la enseñanza de la lengua sino una redefinición acerca de sus alcances, dificultades y posibilidades para el desarrollo de nuevas propuestas. Los objetivos de esta propuesta se dirigen principalmente a la tarea del docente en el aula, pero también pueden resultar de interés para profundizar en líneas de investigación que indaguen en el trabajo con el lenguaje dentro de la coyuntura específica del espacio escolar.

### **Referencias bibliográficas**

- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. *Revista Propuesta Educativa*, 26, 1-6.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bassano, M. (2014). Cómo pensar el saber pedagógico en la formación docente universitaria en lingüística. *Saga. Revista de Letras*, 1(1), 207-226. Recuperado de <https://goo.gl/JyX5pX>
- Batistuzi, L. (2011). Políticas educativas como políticas democráticas y de Estado: otras variables de investigación para el abordaje de los CBC. *El toldo de Astier*, 2(3), 74-86. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-3/m-battistuzzi-nro-3.pdf>
- Bombini, G. (2001). Entrevista a Ana María Barrenechea. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1), 37-43.
- Bourdieu, P. (1997). Entrevista sobre la educación. En P. Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social* (pp. 145-176). Buenos Aires: Siglo XXI.

- Bronckart, J. P y Plazaola Giger, I. (2007). La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. EnJ. P. Bronckart, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 101-132). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Camps, A. y Zayas, F. (Coords.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Carrió, C. (2013). Ni trabalenguas ni trabas en Lengua: son de los que no son... Ana, aunque crezca, no será anón. *El toldo de Astier*, 4(6), 82-91. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero6/MCarrio.pdf>
- Chevallard, Y. (2010). ¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación “como capricho y miniatura”. Conferencia inaugural del II Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires. Recuperado de <https://goo.gl/NuZKtC>
- Ciapuscio, G. (2010). Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria. En S. Melgar y E. Botte (Eds.), *La formación docente en Alfabetización Inicial 2009-2010* (pp. 183-200). Buenos Aires: Ministerio de educación.
- Cuesta, C. (2012). *Lengua y literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte641>
- Cuesta, C. (2014). Políticas educativas, enseñanza de la lengua y diversidad lingüística. *Revista Pilquen*, 14(11), 1-9. Recuperado de <https://goo.gl/LdsWBJ>
- Cuesta, C. e Iturrioz, P. (2010). Tengo una concepción de la didáctica de las lenguas que otorga gran importancia al objeto y a la

- lengua en tanto realidades sociales e históricas. Entrevista a Jean-Paul Bronckart. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, 5(5), 56-63.
- Degiovani F. y Toscano y García, G. (2009). Las alarmas del doctor Américo Castro: institucionalización filológica y autoridad disciplinar. *Variaciones Borges*, 30, 4-41.
- DGCyE (2008). *Diseño curricular para la educación secundaria, 3° ES*. La Plata: DGCyE.
- Di Tullio, Á. (1990). Lineamientos para una nueva gramática pedagógica. *Revista de lengua y literatura*, 8, 3-14.
- Di Tullio, Á. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Di Tullio, Á. (2010). En S. Melgar y E. Botte (Eds.), *La formación docente en Alfabetización Inicial 2009-2010* (pp. 201-214). Buenos Aires: Ministerio de educación.
- Dobranich, B. y Monner Sans, R. (1893). *Gramática de la lengua castellana: primero y segundo año*. Buenos Aires: La Argentina.
- Funes, S. y Poggio, A. (2015). Enseñar Gramática en la escuela media: una propuesta desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico. *Lenguas en contexto*, 12, 100-115.
- Gagliardi, L. (2014) Variación y “escrituras” en la escuela. Algunas reflexiones desde la etnopragmática. *Plurentes*, 3(4), 1-18.
- Gaiser, M. C. (2011). Apuntes sobre teorías lingüísticas, sus postulados gramaticales y su impacto en la enseñanza. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 87-114. Recuperado de <https://goo.gl/KoWTjv>
- Gaiser, M. C. (2013). La enseñanza de la gramática: un debate pendiente en el contexto de la educación argentina. *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*, 3(1), 1-21. Recuperado de <https://goo.gl/jWz4C5>

- Gaspar, M. P. y Otañi, L. (2005). La gramática. En M. Alvarado (Coord.). *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 71-99). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Lidget, E. (2011). Gramática escolar y políticas lingüísticas en la Argentina: un análisis de la Gramática de la lengua castellana (1893) de Baldmar Dobranich y Ricardo Monner Sans. *Revista argentina de historiografía lingüística*, 3(2), 109-132. Recuperado de <https://goo.gl/FdqTuK>
- López García, M. (2012). La enseñanza de la lengua escolar como proyecto de identidad nacional: el contexto socio educativo. *Revista argentina de historiografía lingüística*, 4(2), 109-132. Recuperado de <https://goo.gl/sVYHMC>
- López García, M. (2015). *Nosotros, vosotros, ellos: La variedad rioplatense en los manuales escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Marín, M. (2007). ¿Enseñar lengua o practicar el lenguaje? *Educ. ar.* recuperado de <https://goo.gl/ca95Hq>
- Martínez, A. (2014). La ruta de la Etnopragmática. En A. Martínez y L. Gagliardi, *Rutas de la lingüística en la Argentina* (pp. 101-115). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/25>
- Martínez, A. y Gagliardi, L. (2014). *Rutas de la lingüística en la Argentina*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/25>
- Martínez, A., Speranza, A. y Fernández, G. (2009). *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires: La crujía.

- Millán, M. (2001). Interacción de contexto en la investigación sobre composición escrita. En A. Camps, *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 9-35). Barcelona: Graó.
- Monner Sans, R. (1911). *Gramática castellana*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Ochoa Sierra, L. (2008). La gramática y su relación con la lectura y la escritura. *Educación y ciudad*, 15, 9-20.
- Pérez, L. y Rogeri, P. (2007). La gramática en la escuela. Criterios de decisión para su enseñanza. *Anales de la Educación Común*, 3(6) 108-113.
- Poggio, A. (2016). Los artículos definidos e indefinidos y la distribución de la información. *El toldo de Astier*, 7(12), 80-93. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-12/pdf/MPoggio.pdf>
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática del español*. Madrid: Epasa-Calpe.
- Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/>
- Riestra, D. y Tapia, S. M. (2014). El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿Explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos? *Saga. Revista de Letras*, 1(2), 178-206. Recuperado de <https://goo.gl/O9uyG1>
- Rodríguez Gonzalo, C. (2011). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 18(58), 60-73.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista iberoamericana de educación*, 59, 87-118. Recuperado de <http://rieoei.org/rie59a04.pdf>

- Silva, A. E. (2008). Nos guiaba la moda y la convicción de la moda. Entrevista a Nicolás Bratosevich. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 4(4), 46-52.
- Zayas, F. (2003). Hacia una gramática pedagógica. En A. Camps y F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 17-30). Barcelona: Graó.