

Saberes gramaticales en la escuela: una aproximación

María Cecilia Gaiser¹

RESUMEN

Las diversas investigaciones en el área de la didáctica de la lengua española, tanto en el ámbito hispánico como en el latinoamericano, acuerdan en la validez del aprendizaje consciente y sistemático de determinados contenidos gramaticales para hacer más efectivos los usos complejos de la lengua. No obstante, la enseñanza de categorías lingüístico-gramaticales según la edad de los educandos parece continuar, hoy en día, en la zona de las incertezas. Este trabajo está dedicado al relevamiento de datos vinculados con conocimientos gramaticales respecto de las clases léxicas y de la oración simple en español. El objetivo consiste en indagar los saberes que los alumnos poseen en relación a categorías gramaticales conceptuales propias del análisis interno del sistema de la lengua, como es el caso del reconocimiento de determinadas categorías léxicas, por un lado, y, por otro, el de la identificación de los constituyentes y funciones sintácticas básicas de la oración simple en español. Consideramos que se trata de saberes que, en el primer año de la educación secundaria, deberían estar afianzados en los esquemas cognitivos relativos a los conocimientos sobre el sistema de la lengua, ya que se trata de contenidos que están presentes en las propuestas curriculares de la disciplina escolar. La metodología consistió en la exploración, relevamiento y análisis de las pruebas diagnósticas implementadas durante el transcurso de los ciclos lectivos 2014 y 2015 en seis cursos del primer año del nivel secundario en escuelas de Santa Rosa, La Pampa.

Palabras clave: escuela; gramática; sintaxis; oración simple; clases de palabras.

1. Instituto de Investigaciones Literarias y Discursivas, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Correo electrónico: mariaceciliagaiser@yahoo.com.ar

Grammatical knowledge in school: an approach

ABSTRACT

The various investigations in the area of teaching Spanish, both in the Hispanic world and in Latin America agree on the validity of the conscious and systematic learning of certain grammatical content to make the use of complex language more effective. However, the teaching of linguistic and grammatical categories to students depending on their age, seems to continue today in the area of the uncertainties. This work is devoted to the collection of data about the grammatical knowledge of lexical classes and simple sentences in Spanish. The aim is to investigate students' knowledge of grammatical categories inherent to the internal analysis of the language system, such as the recognition of certain lexical categories on the one hand, and the identification of the constituents and basic syntactic functions of the simple sentence in Spanish on the other. We believe that, in the first year of secondary education, these contents should be already entrenched in the students' cognitive schemata related to language system knowledge, as they are contents already included in the curricular proposals. The methodology consisted of exploration, survey and analysis of diagnostic tests implemented during 2014 and 2015 school cycles, in 6 courses of the first year of secondary school level, in Santa Rosa-La Pampa.

Keywords: school; grammar; syntax; simple sentence; word classes.

Saberes gramaticales en la escuela: una aproximación

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de conceptos lingüísticos según la edad de los educandos parece estar, hoy en día, en la zona de las incertezas. Sin embargo, la investigación en el área ha considerado la validez del aprendizaje consciente de determinados contenidos gramaticales para hacer más efectivos los usos complejos de la lengua. Este trabajo está dedicado al relevamiento de datos vinculados con conocimientos gramaticales respecto de las clases léxicas y de la oración simple en español, en el marco del proyecto de investigación “De sujetos, prácticas y saberes en el aula de Lengua y Literatura”. El objetivo consiste en indagar los saberes que los alumnos poseen en relación a categorías gramaticales conceptuales propias del análisis interno del sistema de la lengua, como es el caso del reconocimiento de determinadas categorías léxicas, por un lado y, por otro, la identificación de los constituyentes y funciones sintácticas básicas de la oración simple en español. Se trata de saberes prácticos, según lo han expresado Giammatteo y Albano (2006), es decir, si queremos conocer las características formales y funcionales de la lengua materna y/o de otras lenguas, no podemos desconocer las unidades/elementos que dan cobertura y realidad a los patrones sintácticos de organización de cada sistema lingüístico en particular².

En el siguiente apartado abordaremos los lineamientos teóricos que enmarcan la investigación. A continuación, presentaremos la metodología adoptada y las características del estudio y describiremos: a) el universo de investigación, b) las características de la muestra y de los participantes y c) el instrumento de recolección de datos. En la próxima sección, expondremos los resultados mediante la exposición de los datos obtenidos y el análisis de cada consigna en particular. En el apartado Discusión general, triangularemos los resultados acotados y particulares obtenidos con los aportes teóricos de investigaciones y abordajes precedentes y, por último, consignaremos las consideraciones finales pero parciales a las que hemos arribado luego del proceso de análisis e interpretación de los datos.

2. MARCO TEÓRICO

Cada lengua posee un sistema particular de categorías expresadas formalmente en las denominadas “clases de palabras”, esto es, el mundo significativo tiene su correlato lingüístico en las unidades formales que lo expresan (Abad y Espinosa, 1983). Así, las palabras, como formas lingüísticas, organizan y permiten verbalizar el mundo extralingüístico en pos de establecer la comunicación humana. De Beaugrande y Dressler completan esta idea al indicar que “la sintaxis ha de proporcionar patrones homogéneos de varios tipos y de diferentes grados de complejidades en los cuales puedan acomodarse los materiales reales” (1997, p. 90), es decir, los seres humanos percibimos el mundo a través de las cosas, sus cualidades, los procesos que integran

2. Por ejemplo, para estas autoras, “El conocimiento sobre clases de palabras es el que hace posible saber qué terminaciones se pueden ir agregando, en primer lugar, para formar otras palabras y, en segundo lugar, para combinarlas entre sí adecuadamente respetando las relaciones sintácticas indispensables entre ellas” (2006, p. 21).

y las circunstancias que las rodean. En consecuencia, los usuarios del lenguaje deben ser conscientes de que, en la lengua, a cada uno de esos fenómenos perceptivos le corresponde una clase particular y específica de palabra (López García, 2005)³.

Asimismo, esas palabras son organizadas en textos y el sistema sintáctico es el que impone una serie de reglas o patrones organizativos a la superficie textual (De Beaugrande y Dressler, 1997). De este modo, materializamos el mundo mediante el lenguaje y cada realidad tiene su denominación; a su vez, esos componentes de los textos “dependen unos de otros conforme a unas convenciones, a unas formalidades gramaticales determinadas” (De Beaugrande y Dressler, p. 36).

La conceptualización respecto de las clases de palabras o “competencia léxica y/o morfológica” (Varela Ortega, 1992) y de las estructuras sintácticas del español forman parte de la “competencia lingüística”, o sea, del bagaje de conocimientos que los hablantes han internalizado sobre los mecanismos de funcionamiento de su lengua materna al abstraer las reglas de la gramática en el proceso de adquisición del lenguaje. Se constituye como un tipo de saber implícito, intuitivo y no consciente, por tales razones, no puede ser objeto de explicación por parte de los usuarios del lenguaje; sin embargo, es el que les permite a los hablantes producir y comprender estructuras gramaticalmente válidas (Chomsky, 1971; Gianmatteo y Albano, 2006). Se trata de conocimientos que no están disponibles para la reflexión metalingüística porque se encuentran en un nivel cognitivo implícito, primario y elemental. Al respecto, Karmiloff-Smith (1994) sostiene que se accede a la reflexión metalingüística mediante el proceso de “redescripción representacional”. Según este proceso:

[...] cuando el conocimiento [sobre el sistema de la lengua] se adquiere por primera vez, se almacena en el formato de nivel I (es decir, implícitamente) y un aspecto crucial del desarrollo consiste en la redescripción de ese conocimiento para pasarlo a diferentes niveles en formatos explícitamente accesibles (1994, p. 203).

Las representaciones lingüísticas iniciales no están disponibles como datos para la reflexión metalingüística; se almacenan y se utilizan como procedimientos que permiten comprender y producir enunciados de forma eficaz (son informaciones en la mente y no para la mente). Para convertirse en datos flexibles y manipulables y, por tanto, llegar a ser accesibles a la reflexión metalingüística, es preciso que ese conocimiento

3. Al respecto, el siguiente fragmento de Hernández Alonso resulta sumamente ilustrativo ya que, si bien retoma bases nocionales y tradicionales (el sustantivo sirve para nombrar la sustancia, el adjetivo indica propiedades de la sustancia y el verbo, acciones, estados o procesos) las reconceptualiza en función de parámetros formales y funcionales y sostiene que: “La operación específicamente humana del lenguaje es la de asignar un significante a un contenido, es decir, cumplir con la función referencial, representativa o lógica, aquella por la cual atribuimos un signo al concepto de algún referente. Esta función se cumple, ante todo, en el nombre o sustantivo. Esta función implica un proceso de abstracción, pues a fin de cuentas, un proceso representativo tiene como referente lingüístico el concepto –unidad abstracta– de un ente o conjunto de entes. Un paso de mayor abstracción en este proceso es el del adjetivo, ya que el referente del signo adjetivo es de carácter abstracto, una cualidad, una relación, etc., que no existe por sí, sino que se forma en un proceso de abstracción sobre hechos, fenómenos, seres. El referente de estos signos es la abstracción formada por el conjunto de rasgos distintivos que deducimos de una serie de seres, acciones, procesos, fenómenos. Mucho más complejo aún es el caso de los verbos. En el contenido de éstos se conjunta el campo simbólico o representativo del lenguaje, representado en el lexema, y el campo deíctico, de señalización referida a un actante de ese proceso y la temporalidad pasada, presente o futura de los hechos” (1996, p. 334-335).

implícito se re-represente (Karmiloff-Smith, 1994). Esto significa que el aprendiz tiene un camino que recorrer: debe avanzar del conocimiento representado implícitamente al conocimiento metalingüístico susceptible de hacerse consciente y expresarse verbalmente (Karmiloff-Smith, 1994). En suma, 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.

Al respecto, Camps comenta que se ha investigado y producido mucho material sobre la comprensión y la producción textual, sobre todo, en lo referido a los textos, los géneros discursivos, los procesos de comprensión y producción de textos, la clasificación de las tipologías textuales, entre otros. Sin embargo, advierte que

[...] no ha ocurrido lo mismo en un aspecto que, en general, aparece en todas las propuestas curriculares, y sobre el cual se ha investigado poco. Se afirma que para avanzar en el conocimiento de las lenguas, en especial de sus usos orales formales y en los usos escritos y también de las lenguas extranjeras es necesario que los alumnos tengan instrumentos y conocimientos para reflexionar sobre ellas, entendiendo que una parte importante de estos conocimientos se refieren a lo que habitualmente denominamos gramática: principalmente morfología, sintaxis y gramática del texto y del discurso (2010, p. 14).

Esta advertencia reposiciona nuestras inquietudes relacionadas con la enseñanza y la significatividad de los contenidos gramaticales y las reubica como parámetros de investigación válidos en un campo de estudio productivo y en construcción respecto de la enseñanza de contenidos gramaticales en la escuela.

3. METODOLOGÍA

La dinámica del análisis se asienta en la metodología que propone el uso de corpus lingüísticos como herramienta pedagógica⁴. En tal sentido, Liliana Tolchinsky sostiene que

La lingüística de corpus es un enfoque metodológico para el estudio de las lenguas. Por medio de la compilación y el procesamiento de corpus lingüísticos ofrece la posibilidad

4. Según Giovanni Parodi "la LC [Lingüística de Corpus] se define, stricto sensu como una metodología para la investigación de las lenguas y del lenguaje, la cual permite llevar a cabo investigaciones empíricas en contextos auténticos y que se constituye en torno a ciertos principios reguladores poderosos. Desde este enfoque, se estudia información lingüística original y completa, compilada a través de corpus, dado que la LC no se apoya en la indagación de datos fragmentados, inconexos o de textos incompletos, sino que de unidades de sentido y con propósitos comunicativos específicos" (2008, p. 96). Además, agrega que es un método innovador para la descripción, análisis y enseñanza de discursos de todo tipo y "también brinda una base empírica para el desarrollo de materiales educativos y metodológicos de diversa índole así como para la construcción de gramáticas, diccionarios y otros, tanto de discursos generales como especializados, orales o escritos" (p. 95).

de trabajar con datos reales y exhaustivos que permiten acercarse lo más posible a cómo usan su lengua o sus lenguas los hablantes (2014, p. 9).

Este estudio de tipo exploratorio se desarrolló en el ámbito institucional escolar. El recorte del universo de estudio se fundamenta en la variable locativo-espacial. En otras palabras, se seleccionaron instituciones ubicadas en la zona centro de la ciudad capital⁵. La muestra estuvo constituida por 162 alumnos que estaban cursando el primer año de la educación secundaria. De ese total, la distribución fue la siguiente: 32 participantes pertenecían a la escuela A, 29 a la escuela B, 22 a la escuela C, 16 a la escuela D, 40 a la escuela E y 23 a la escuela F.

Por otra parte, aclaramos que el presente estudio se funda sobre un muestreo no probabilístico, es decir, “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (Hernández Sampieri, 2004). Este autor sostiene, asimismo, que

Para el enfoque cualitativo, la muestra es una unidad de análisis o grupo de personas, contextos, eventos, etc., de análisis; sobre el/la cual se habrán de recolectar datos, sin que necesariamente sea representativo/a del universo o población que se estudia (2004, p.301).

Es así como la diversificación de la muestra de esta investigación permite considerar a los participantes de las escuelas seleccionadas como representativos del alumno promedio que cursa el primer año del ciclo secundario o medio en escuelas urbanas, ya que los encuestados revelan procedencias diversificadas, tanto de escuelas primarias públicas como privadas y de distintas zonas de la capital, del interior de la provincia y de otras localidades fuera de ella. En otras palabras, la representatividad de “la muestra de nuestro estudio es guiada por los lineamientos que según el mismo autor no pretenden generalizar de manera intrínseca los resultados a poblaciones más amplias” (2004, p. 13).

Para la recolección de información hemos utilizado el método de encuesta, que permite recoger datos proporcionados directamente por los propios informantes a pedido del investigador. Según Moreno Fernández, no hay que esperar a que el hecho se produzca porque, al contar con la colaboración del informante, simplemente se piden noticias de él (1990, p. 94). Una de las técnicas de encuesta directa es el cuestionario; en estos casos, el investigador presenta una serie de preguntas (estímulos) para que un informante responda. El mismo autor aclara que las preguntas deben establecerse previamente y presentarse de idéntica forma a todos los individuos que constituyan la muestra. Según estos lineamientos, se elaboró la encuesta que debía ser respondida por los alumnos secundarios de nuestra muestra (ver Anexo).

En este trabajo, nos dedicaremos a analizar las consignas vinculadas a los saberes sobre aspectos puntuales de la morfosintaxis del español, específicamente, el reconocimiento de sustantivos y adjetivos, por un lado, y el reconocimiento de los constituyentes básicos de la oración simple (sujeto, predicado y núcleo verbal), por otro.

5. Las escuelas involucradas en la presente investigación fueron el Instituto Domingo Savio y el Instituto María Auxiliadora (ambos con modalidad semiprivada), el Colegio de la Universidad (perteneciente a la UNLPam), la escuela Juana Manso, el colegio Ciudad de Santa Rosa y el colegio 9 de Julio (en el cuerpo del trabajo, las escuelas se designarán con letras en imprenta mayúscula).

4. RESULTADOS

En esta sección abordaremos el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos a partir de la resolución de las consignas propuestas en la prueba diagnóstica. El instrumento estaba compuesto de una serie de actividades y, para este trabajo, seleccionamos las que detallamos a continuación:

- En el texto anterior se han subrayado dos adjetivos. Indicá a qué sustantivo modifican
- ¿Qué otro adjetivo se usa, en el texto, para describir al sapo?
- En la siguiente oración marcá sujeto, predicado y el verbo núcleo del predicado:

[Los animales conversaban sobre la noche de Reyes]

Primera consigna

La primera consigna apuntaba a explicitar si los alumnos reconocían la funcionalidad y productividad del adjetivo como modificador de un núcleo sustantivo. La dinámica consistió en subrayar en el texto dos adjetivos (con función predicativa, es decir, ubicados en el sintagma verbal pero con proyección modificadora del núcleo del sujeto) y solicitar que indiquen a qué sustantivo modifican. Las categorías construidas para el análisis de los datos es la siguiente: reconoce bien, reconoce mal y no resuelve

Los alumnos presentaron los siguientes desempeños:

✓ Escuela A: Reconoce bien: 62,5% Reconoce mal: 34,375% No resuelve: 3,125%	✓ Escuela D: Reconoce bien: 31,25% Reconoce mal: 6,25% No resuelve: 62,5%
✓ Escuela B: Reconoce bien: 82,75% Reconoce mal: 10,34% No resuelve: 6,89%	✓ Escuela E: Reconoce bien: 56,52% Reconoce mal: 8,69% No resuelve: 34,78%
✓ Escuela C: Reconoce bien: 40,90% Reconoce mal: 13,63% No resuelve: 45,45%	✓ Escuela F: Reconoce bien: 85% Reconoce mal: 5% No resuelve: 10%

Como podemos observar, solo las escuelas B y F presentan un porcentaje elevado de alumnos que reconocen clases de palabras en función de la puesta en relación de criterios morfosintácticos (categorías léxicas de sustantivo y adjetivo y relación sintáctica que se establece entre ellas). El resto de las instituciones oscila entre un porcentaje apenas superior a la media o inferior.

De manera general, las fallas en el reconocimiento se concentraron en la identificación de una palabra equivocada (“tiempo”, “andaba”, “atareado”, “ocupado”) y

también a derivaciones de tipo morfológico o explicativo que no responden a lo solicitado. Algunos informantes contestaron, con cierta activación de saberes de tipo morfológico, que “atareado” deriva del sustantivo “tarea” o del verbo “atarear” y “nervioso”, del sustantivo “nervios” o que “atareado y nervioso” son adjetivos. Otros, ensayaron explicaciones o definiciones de los términos puestos a consideración: “nervioso que tiene nervios y atareado que no tiene tiempo” (A) o “atareado que anda con trabajo” y “nervioso por todo el trabajo que tiene por hacer” (C). Por último, se deslizan fallas en el dominio de las clases de palabras como paradigmas relativamente estables en cuanto a las características de las unidades que los componen: “nervioso: sustantivo abstracto y atareado también” (A) y “nervioso sustantivo común y atareado sustantivo propio” (D).

En el caso de la escuela B se presenta una proporción similar entre los que resuelven bien la actividad y los que no resuelven. No obstante, esto no nos permite arriesgar que no lo hacen porque no saben, ya que puede estar operando como variable interviniente el desinterés en responder a la consigna. Sin embargo, para acotar la incidencia de esta variable, indicaremos que, del total que no resuelve, la mitad no responde a ninguna consigna y la otra mitad deja particularmente ese consigna sin resolver.

Otra explicación posible es que no tengan en claro el significado de la relación sintáctica de modificación y esta hipótesis se ve confirmada con los datos obtenidos en las escuelas D y E. En estos casos, resultan notorios los porcentajes de aquellos alumnos que no resuelven la actividad y, dentro de ese grupo, la mayoría deja solo esa consigna sin resolver (70% en la escuela D y 100% en la escuela E). Este número permite arriesgar que posiblemente no se pueda realizar la tarea porque la noción de modificación en el plano de la sintaxis está operando como obstáculo; por ende, al no comprender lo que se solicita (porque no saben o no disponen del conocimiento que debe activarse para responder), se deja particularmente esa actividad sin resolver.

En contraposición, también encontramos alumnos que responden a la consigna incorporando más saberes y/o categorías que el solicitado. Así, por ejemplo, una alumna de la escuela C clasifica semánticamente al sustantivo modificado por los adjetivos subrayados: “Modifican al sustantivo común que sería sapo”; el mismo caso se presenta con un alumno de la escuela F: “Los adjetivos subrayados modifican al sapo, que es un sustantivo común”. En otro caso, una alumna extiende la explicación hacia la función sintáctica que cumple el sustantivo “sapo” en la oración que integra: “Los adjetivos subrayados modifican al sustantivo sapo que se encuentra en el núcleo del sujeto” (F).

Un aspecto colateral que resulta interesante poner a consideración es que la gran mayoría de los alumnos de las escuelas A, B y F que resuelven adecuadamente la consigna, construyen la respuesta de manera completa, es decir, retomando el enunciado de la pregunta, total o parcialmente: “En este caso, la palabras atareado y nervioso modifican al sustantivo sapo” (A), “Estos adjetivos modifican al sustantivo sapo” (A); “Los adjetivos atareado y nervioso modifican al sustantivo sapo” (B), “Los adjetivos subrayados modifican al sustantivo sapo” (F); “Modifican al sustantivo sapo” (A), “Están modificando a sapo” (B) “Afectan a la palabra sapo” (B), “Se refieren a sapo” (B), “Al sustantivo que modifican es a sapo” (F). Un porcentaje mucho menor responde de la consigna solo con la palabra “sapo”. Este pequeño detalle da cuenta de una

preocupación didáctica respecto del subgénero consigna y un trabajo especializado en relación al tipo de enunciado que se espera en una respuesta a pregunta en el ámbito formal-escolar. En consecuencia, los alumnos ensayan respuestas completas –total o parcialmente– las que, si bien con algunas fallas en el proceso de redacción, no invalidan la intencionalidad de responder a la pregunta de la manera esperada en la comunidad de aprendizaje de la que participan.

No obstante, en las escuelas C, D y E encontramos una situación diferente debido a que la redacción de las respuestas es inestable y oscila entre la respuesta parcialmente completa “modifica al sustantivo sapo” (C), “Describe al sapo” (C), “se refieren a sapo” (D), “hacen referencia a sapo” (D), “modifican al sapo” (E), “modifican al sustantivo sapo” (E), “al sapo modifican” (E) o la respuesta aislada y sin contexto “sapo”. Solo un alumno en el caso de las escuela D y E elabora una respuesta completa que retoma el enunciado de la pregunta: “El otro adjetivo que se usa para describir al sapo es mentiroso” (D), “Modifican al sapo los dos adjetivos que se han subrayado” (E).

Por último, también detectamos fallas en el nivel de la construcción del enunciado que pueden relacionarse con el factor distracción, o con la inestabilidad de los saberes porque la identificación es acertada: “Ambos pertenecen al sustantivo calificativo porque dicen cómo estaba el sapo” (A); “Se puede modificar como sapo” (A), “modifican al adjetivo sapo” (E), “modifican al sapo (sustantivo propio)” (F).

Segunda consigna

En la consigna siguiente, directamente vinculada con la anterior, se solicitaba el reconocimiento de otro adjetivo presente en el texto que también se refiera y modifique al sustantivo “sapo”. Esta consigna se analiza en función de las tres categorías utilizadas para la anterior.

Los alumnos presentaron los siguientes desempeños:

✓ Escuela A: Reconoce bien: 37,5% Reconoce mal: 59,37% No resuelve: 3,125%	✓ Escuela D: Reconoce bien: 62,5% Reconoce mal: 6,25% No resuelve: 31,25%
✓ Escuela B: Reconoce bien: 89,65% Reconoce mal: 10,34% No resuelve: 0%	✓ Escuela E: Reconoce bien: 73,91% Reconoce mal: 26,08% No resuelve: 0%
✓ Escuela C: Reconoce bien: 68,18% Reconoce mal: 9,09% No resuelve: 22,72%	✓ Escuela F: Reconoce bien: 95% Reconoce mal: 2,5% No resuelve: 2,5%

Los cursos de rendimiento más bajo corresponden a las escuelas A y D (no obstante, esta última, supera la media). La relativa lejanía del segundo sintagma nominal que tiene como núcleo a “sapo” puede ser la causa de que pierdan de vista la relación tanto sintáctica como semántica de las oraciones que conforman un texto. Como el

adjetivo “mentiroso” no está contiguo o muy cercano a la primera aparición del sustantivo “sapo”, que se constituye asimismo en el enunciado temático que abre el relato, identifican como tal otras palabras cercanas aunque visiblemente pertenezcan a otras clases de palabras (“andaba”, “juntando”, “revolviendo”). De este modo, no se hace una lectura global e integrada de las oraciones y/o frases que constituyen el texto, se quedan fijados en la primera aparición del sustantivo y no reparan en que la segunda vez que aparece, está acompañado del adjetivo calificativo “mentiroso”. La otra estrategia para responder consiste en inventar posibles adjetivos calificativos que no están en el texto: “ansioso”, “ocupado”, “sorprendido”, “feliz”, “triste” (A), “sabio” (D).

En las escuelas restantes registramos amplios porcentajes de respuestas acertadas, hecho que se convierte en indicador de otro tipo de proceso lector llevado a cabo por los alumnos. Estos grupos evidencian un nivel de lectura más global e integral del texto; de este modo, pueden relacionar las palabras y establecer los vínculos semánticos entre ellas y hacer un rastreo transversal de los ítems léxicos solicitados.

Tercera consigna

La última consigna que analizaremos en este trabajo solicitaba el reconocimiento de los constituyentes básicos de la oración simple en español. En una oración elaborada a partir de la información textual debían marcar el sujeto, el predicado y el verbo núcleo del predicado.

Los resultados son los siguientes:

✓ Escuela A: Marca bien: 100% Marca mal: 0% No resuelve: 0%	✓ Escuela D: Marca bien: 56,25% Marca mal: 0% No resuelve: 43,75%
✓ Escuela B: Marca bien: 41,73% Marca mal: 41,73% No resuelve: 17,24%	✓ Escuela E: Marca bien: 30,43% Marca mal: 21,73% No resuelve: 47,82%
✓ Escuela C: Marca bien: 4,54% Marca mal: 27,27% No resuelve: 68,18%	✓ Escuela F: Marca bien: 100% Marca mal: 0% No resuelve: 0%

En el caso de las escuelas A y F, el 100% de los alumnos marca la bipartición y las funciones de manera correcta. Es más, en muchos casos, se observa que intentan clasificar los otros constituyentes oracionales y les asignan funciones sintácticas existentes y propias de los modificadores del sintagma nominal o del sintagma verbal, pero de manera desacertada. En otros casos, realizan el análisis de todos los constituyentes de manera adecuada. Además, todos los alumnos de ambas instituciones identifican la estructura de la oración con metalenguaje y recursos metodológicos adecuados a la disciplina: al margen derecho de la oración, colocan la sigla OB (oración bimembre).

Particularmente, en estas escuelas, la tendencia general es a completar el análisis de todos los constituyentes de la oración simple propuesta. De este modo, no solo reconocen el núcleo del predicado, sino también el sustantivo núcleo del sujeto. Además, por un lado indican la presencia de otras funciones sintácticas dentro del sintagma nominal: al determinativo le colocan la función de “modificador directo” y, por otro lado, ensayan asignar función sintáctica al sintagma preposicional que está en el predicado, pero con resultados menos productivos ya que, en muchos casos, le colocan “objeto directo” (22,5% escuela A y 28,12% escuela F) y solo un alumno de la escuela F realiza el reconocimiento de todos los constituyentes de manera adecuada. Indudablemente, saben que OD es una función propia del sintagma verbal pero aún es inestable la forma de reconocimiento y la diferencia con el resto de las funciones sintácticas del predicado.

Es evidente la presencia de un planteo sistemático de enseñanza de contenidos gramaticales respecto de las funciones sintácticas en la oración simple en español porque la totalidad de estos grupos de alumnos resuelve la actividad de manera acertada e, incluso, buscan completar el análisis con identificaciones que no habían sido solicitadas. Deducimos entonces que se trata de contenidos trabajados en clase y sistematizados ya que, además, se observan determinados rasgos que dan cuenta de un trabajo didáctico sostenido: marcan con distinto color el sujeto y el predicado, al verbo le colocan la denominación NV (“núcleo verbal”) y encierran la oración entre corchetes y le colocan el tipo de estructura bipartita que posee OB (oración bimembre).

Asimismo, sería deseable la implementación de secuencias didácticas en las cuales estos saberes ya sistematizados permitan volver al uso con otras herramientas para hacer de los alumnos usuarios del lenguaje cada vez más eficientes. Una posibilidad podría ser la continuación del relato con el encuentro entre el sapo y la lechuza. Para ello, el docente ofrecería un listado de oraciones simples sueltas y la tarea tanto cognitiva como de escritura consistiría en proporcionar las relaciones para armar un texto cohesivo y coherente. De este modo, se habilita la reflexión respecto de que los hablantes no nos comunicamos con oraciones simples, ni en la oralidad ni tampoco en la escritura; además, se sistematiza el conocimiento gramatical relativo a la estructura elemental y básica de nuestra lengua materna.

Los datos obtenidos en las escuelas restantes muestran un escenario diferente en cuanto al grado de dominio de estos saberes gramaticales y se complementa con algunos rasgos que dan cuenta de una posible falla en la sistematización de estos conocimientos. Las marcas son muy personales, dicho de otro modo, no está unificado el sistema de denominación: colocan “S-P”, “suj-pred”, “sujeto-predicado”, “su-pre”, “su-pr”. En esta misma tendencia también observamos que segmentan de manera adecuada, pero no saben qué unidades marcar o cómo denominar las constituyentes (colocan “SP” al sujeto, VNP al predicado, P al verbo núcleo, entre otros). Otra variante entre quienes realizan una bipartición adecuada consiste en marcar como núcleo verbal a otra clase de palabra.

Por otro lado, se detectan dificultades en el proceso de segmentación. La marca distintiva es la vacilación en la identificación adecuada de los límites de las funciones sintácticas. Con la identificación del sujeto no se presentan obstáculos ya que todos lo hacen bien. El problema se suscita con las otras dos categorías, ya que,

mayoritariamente, dejan afuera de la función sintáctica oracional al verbo núcleo y marcan como predicado el sintagma preposicional “sobre la noche de reyes”. Es decir, en primer lugar, no saben cómo proceder y realizan la bipartición de manera azarosa y, en segundo lugar, dejan el verbo afuera de los constituyentes, aislado a manera de partícula suelta que no tiene relación con los otros elementos oracionales. En tal sentido, realizan una división tripartita de la oración simple en español, que no integra al verbo dentro del predicado. Puede ocurrir que los conceptos gramaticales estén en un nivel inestable y, al intentar responder a los tres elementos planteados por la consigna, resuelven esta partición azarosa. No obstante, reconocen el verbo como elemento nuclear y también las funciones sintácticas que su identificación les permite deslindar (“sujeto/predicado”).

Es evidente que los alumnos de las distintas instituciones realizaron recorridos diferentes en relación con el aprendizaje de estos contenidos gramaticales relativos a los componentes de la oración simple.

También se presenta el caso de que los porcentajes entre los que resuelven bien la tarea y los que la resuelven de manera desacertada son iguales o muy cercanos, pero la balanza se inclina si tenemos en cuenta el porcentaje que no resuelve. Podemos suponer trayectorias escolares en instituciones distintas, causa posible de la disparidad en el desempeño. De este modo, las fallas en la sistematización de saberes gramaticales en el inicio del ciclo secundario en colegios que reúnen matrícula proveniente de diferentes escuelas primarias se convierten en indicadores de la inestabilidad de la enseñanza de estos contenidos

En tal sentido, los alumnos de dos de las instituciones han tenido contacto con una enseñanza más sistemática de los contenidos gramaticales, hecho que hace posible que, expuestos a un cuestionario diagnóstico, dispongan de las herramientas necesarias para resolver las consignas planteadas. En suma, en su trayectoria escolar, este grupo ha estado en contacto con la enseñanza de contenidos gramaticales relativos a la oración simple, ha practicado y reflexionado sobre ellos y los ha integrado a sus esquemas de conocimientos sobre el sistema de la lengua. Con respecto a los alumnos de las otras instituciones, también es evidente que han tenido contacto con la enseñanza de estos saberes, pero no de manera sostenida y sistemática, razón por la cual las posibilidades de responder a la consigna se reducen y emergen las respuestas azarosas que derivan de un conocimiento precario, inestable y cuasi intuitivo.

5. DISCUSIÓN GENERAL

Ya es un acuerdo establecido entre los investigadores del área que el enriquecimiento y la sistematización del conocimiento gramatical redundan en el mejoramiento sustantivo de la competencia intelectual, lingüística y comunicativa de los estudiantes (Ciapuscio, 2006; Otañi y Silvestri, 2008). En este marco, el objetivo deseable desde la enseñanza de la lengua es que los conocimientos metalingüísticos de tipo gramatical puedan llegar a formar parte del sistema de conocimiento sobre el lenguaje, o sea, en parte de la experiencia del usuario de una lengua, ya que es un instrumento fundamental para estructurar los procesos de comprensión y producción (Bollini, 1997).

En esta línea, Anna Camps ofrece un punto de partida:

La hipótesis formulada hoy es que los conocimientos conscientes sobre la lengua y sus usos no sólo favorecen y facilitan el aprendizaje de estos usos complejos sino que, de algún modo, son necesarios para su acceso. El problema al que se enfrenta la investigación en didáctica de la lengua es saber cuáles son estos conocimientos y hasta qué punto, cuando son explícitos, inciden en un mayor dominio de los usos verbales (1998, p. 35).

Este aspecto relacionado con el tipo de saberes válidos para mejorar las prácticas de escritura constituye, entonces, un espacio de investigación necesario para el avance de la teoría y, sobre todo, para su correlato en el fundamento de las prácticas áulicas.

Como hemos visto, los alumnos poseen esquemas de conocimientos sobre su lengua que pueden modificarse y enriquecerse a partir del uso consciente de la reflexión metalingüística. En relación con esto, Vigotsky ([1934]1995) sostiene que los conceptos espontáneos (saber intuitivo sobre la lengua materna) surgen de las propias reflexiones del alumno sobre su experiencia cotidiana; en cambio, los conceptos científicos se originan en la actividad sumamente estructurada y especializada de la instrucción, e imponen al alumno conceptos definidos lógicamente (pp. 154-155). En vinculación a –esta cuestión, Vigotsky utiliza el término *zo-ped*, –“zona de desarrollo próximo”– para referirse al lugar en el que los conceptos espontáneos de un alumno, abundantes pero desorganizados, se encuentran con la sistematización y lógica del razonamiento adulto (p. 185). Por tal motivo, la instrucción educativa juega un papel central en relación con hacer a los alumnos conscientes de sus propios procesos mentales. Con la enseñanza explícita y el andamiaje del docente (Bruner, 2000, 1998), se pretende que los alumnos sean cada vez más conscientes de los conocimientos que ponen en juego cuando interpretan textos o cuando deben generarlos.

Por lo tanto, es posible incidir en un cambio positivo de los esquemas relativos a los saberes lingüísticos; pero esto no se logra con la exposición directa de los conocimientos gramaticales sino con el desarrollo de una toma de conciencia gradual a través de una intervención pedagógica instruccional e interactiva (Bruner, 1998). Para Vigotsky ([1934]1995),

[...] la enseñanza directa de conceptos es imposible y estéril y un docente que haga esto no conseguirá nada del alumno salvo verbalismo hueco, una repetición mecánica de palabras que simula un conocimiento de los conceptos pero que en realidad encubre un vacío (pp. 155-56).

En otras palabras, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos gramaticales sea significativo es necesario que, primero, sean presentados como objeto de aprendizaje consciente y, segundo, se integren en un sistema conceptual coherente.

En este contexto, la relevancia de conocer el nivel y tipo de conocimiento que los alumnos tienen respecto de las palabras del español y sus patrones sintácticos básicos radica en que ambos saberes nos permiten referirnos al mundo que nos rodea y a nosotros mismos. Por esa razón, los hablantes deben conocer los elementos

que la lengua les ofrece, sus rasgos particulares y su combinatoria para referirse verbal y conscientemente al contexto.

Por otra parte, consideramos que se trata de saberes que en el último año de la educación primaria y en el primero de la secundaria deberían estar afianzados en los esquemas cognitivos relativos a los conocimientos sobre el sistema de la lengua, ya que se trata de contenidos que están presentes en las propuestas curriculares de la disciplina escolar. En tal sentido, Camps, entre otros investigadores en el campo, han afirmado que para avanzar tanto en el conocimiento de la lengua materna como de otras lenguas, especialmente en sus usos complejos, es necesario que los alumnos tengan instrumentos y conocimientos gramaticales (morfología, sintaxis, léxico) para reflexionar sobre ellas. Para esta autora, la enseñanza explícita y significativa de los contenidos gramaticales permite el pasaje de “la lengua en uso” al “uso de las lenguas”, ya que,

[...] 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 (2010, p. 22).

En suma, el proceso de aprendizaje consiste en “aprender unos conocimientos científicos (adaptados para poder ser aprendidos) que sean instrumento para una mayor comprensión de cómo funcionan las lenguas y para mejorar los usos formales” (2010, p. 21).

Por otra parte, al tratarse de saberes básicos, elementales y fundamentales respecto de las unidades y del funcionamiento de la lengua materna, que posibilitan la construcción del razonamiento metalingüístico y de la actividad comunicativa en la variante del registro escrito, resulta necesario construir conocimiento respecto de cómo son apropiados por los estudiantes de esos niveles educativos. Esto requiere de estudios empíricos que permitan establecer de qué modo y en qué instancias de los procesos de enseñanza de la lengua y de la producción escrita resulta más conveniente introducir la información metalingüística (Zayas, 1999; Camps, 1998; Bollini, 1997). De este modo, se podrán articular secuencias posibles de esos saberes que habiliten la reflexión metalingüística y, en consecuencia, conduzcan a un conocimiento consciente y explícito de las reglas y mecanismos de funcionamiento del sistema lingüístico.

6. CONCLUSIONES

En este marco de investigación, planeamos, diseñamos e implementamos los cuestionarios a los alumnos de primer año de secundario de escuelas del centro santarroseño, con el objetivo de obtener datos empíricos y en contextos de enseñanza naturales⁶ respecto de los saberes gramaticales que poseen, luego de haber transitado de manera completa, la primera etapa de sistema educativo argentino.

6. Los teóricos del área insisten en la necesidad de investigar estas problemáticas en contextos de enseñanza naturales, ya que son los espacios que permiten la obtención de datos empíricos, fundamento imprescindible de cualquier estudio que aborde este campo de indagación. Como sostiene Rodríguez Gonzalo, “la investigación en situación natural de aula y centrada en los saberes de los estudiantes representa un avance necesario para repensar la relación entre investigación y la enseñanza de la gramática con el objetivo de

Como ya hemos mencionado, consideramos que las clases de palabras (al menos, las clases léxicas⁷) y la estructura sintáctica de la oración simple en español (la noción de bipartición y los núcleos de cada función oracional) deberían estar disponibles y sistematizados ya que son contenidos presentes en las propuestas curriculares institucionales para el área de lengua.

No obstante, los resultados demuestran que se trata de saberes inestables y asistemáticos; en algunos grupos o en algunos alumnos observamos que están en un nivel disponible y consciente y, en otros, resultan erráticos y/o no disponibles.

Una causa posible de estas diferencias se circunscribe a la falta de acuerdos institucionales respecto de la enseñanza de contenidos gramaticales; en consecuencia, su anclaje en las aulas depende de la orientación epistemológica, los intereses e, incluso, la buena voluntad de cada docente.

El terreno solitario e individual en el que queda confinada la enseñanza de la gramática es la posible explicación a los tres escenarios que surgen del análisis de los datos: por un lado, alumnos que saben y dominan estos saberes, por ende, estuvieron en contacto con una enseñanza sostenida y sistemática de la gramática; por otro, alumnos que poseen saberes parciales e inestables, hecho que indica una exposición incidental y asistemática al aprendizaje gramatical y, por último, alumnos que no tienen disponibles estos saberes.

Hemos podido vislumbrar que trayectorias escolares diferentes en relación con la selección de contenidos redundan en vínculos también diferentes con el conocimiento básico respecto del sistema de la lengua. Ello trae como consecuencia una inestabilidad y una asimetría entre los alumnos/as de cursos diferentes e incluso dentro del mismo curso respecto de los saberes necesarios para la reflexión metalingüística.

A modo de cierre, indicamos que se trata de un estudio exploratorio que apunta a cubrir un nicho de investigación poco explorado en lo que respecta a la disponibilidad de saberes gramaticales de la lengua materna. No pretendemos extrapolar ni generalizar resultados y categorías producto de muestras particulares, sino que, desde contextos de enseñanza-aprendizaje naturales y mediante los hallazgos realizados, intentamos someter a discusión un escenario escasamente debatido para, a partir de allí, proponer estrategias de intervención significativas y válidas que permitan remediar o revertir las situaciones descritas y analizadas.

Las metas que nos orientan se fundamentan en la búsqueda de posibles estrategias para refuncionalizar, resituar y reinventar el lugar de la enseñanza de la gramática en los distintos niveles educativos con el objetivo de integrarla como factor importante tanto en los procesos de textualización como en los de reflexión metalingüística. Todo esto con el objetivo de revertir, en algunos aspectos, las problemáticas descritas y lograr que todos los alumnos, más allá de las diferencias sociales, se conviertan en usuarios competentes, capaces de reflexionar sobre sus propias producciones y, por lo tanto, "ciudadanos" de la cultura escrita.

emprender la búsqueda de un modelo y una metodología que promueva la reflexión y el diálogo y que sea una contribución efectiva para el desarrollo de la capacidad metalingüística de los estudiantes" (2011, p. 395).

7. Según Giammatteo y Albano, las clases de palabras léxicas en español son cinco: sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio y preposición y presentan las siguientes particularidades: "1) poseen contenido semántico inherente, es decir, significado propio; 2) funcionan como núcleos, es decir que determinan la naturaleza categorial del sintagma que constituyen" (2006, p. 24).

BIBLIOGRAFÍA

1. Abad, F. y Espinosa, R. (1983). La sintaxis. En F. Abad y C. Berrio (Coords.). *Introducción a la lingüística* (pp. 155-183). Madrid: Alhambra.
2. de Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
3. Bollini, R. (1997). Consideraciones acerca del metalenguaje. En *Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 359-366). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
4. Bruner, J. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. España: Alianza.
5. Bruner, J. (2000). *La educación, puerta a la cultura*. España: Visor.
6. Camps, A. (1998). La especificidad del área de la Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En A. Mendoza Fillola (Coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 33-47). Barcelona: Horsori.
7. Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En T. Ribas (Coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp.13-32). Barcelona: Graó.
8. Chomsky, N. (1971). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
9. Ciapuscio, G. (2006). Los conocimientos gramaticales en la producción de textos. En R. Bein (Coord.). *Homenaje a Ana María Barrenechea* (pp. 157-169). Buenos Aires: EUDEBA.
10. Giammatteo, M. y Albano, H. (2006). *¿Cómo se clasifican las palabras?* Buenos Aires: Littera.
11. Hernández Alonso, C. (1996). *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
12. Hernández Sampieri, R. (2004). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw-Hill Interamericana.
13. Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. España: Alianza.
14. Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Volume I: Theoretical Perspectives. Stanford: Stanford University Press.
15. López García, Á. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.
16. Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
17. Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. En *RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (1), 93-119. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-48832008000100006>
18. Rodríguez Gonzalo, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de secundaria obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso lingüístico en la enseñanza de la gramática* (Tesis de Doctorado). Universidad de Valencia. España.
19. Silvestri, A. y Otañi, I. (2008). Conocimientos gramaticales, desarrollo cognitivo y habilidades comunicativas. En R. Bein y M. Malvestitti (coords.). *Homenaje a Ana María Barrenechea* (pp. 443-454). Buenos Aires: EUDEBA.
20. Tolchisky, L. (2014). El uso de corpus lingüísticos como herramienta pedagógica. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 65, 9-17.
- Varela Ortega, S. (1992). *Fundamentos de morfología*. Madrid: Síntesis.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. España: Paidós.
21. Zayas, F. (1999). Más allá de una didáctica de la gramática. En M. García (Ed.). *Enseñament de Lengües i Plurilingüisme* (pp. 83-92). Valencia: Universidad de Valencia.

Anexo

Instrumento de evaluación: Lengua 1er año Educación Secundaria **2015**

Apellido y nombre.....

Curso..... Escuela donde hiciste la primaria.....

1. Dictado

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Leer el siguiente fragmento y resolver las actividades que se enumeran debajo.

Noche de Reyes a saltos
Gustavo Roldán

El sapo andaba atareado y nervioso, revolviendo entre los yuyos y juntando cosas. No tenía tiempo casi ni para saludar.

-Esta noche vienen, ¿eh, don Sapo? -preguntó el coatí.

-Ay, don Sapo, no veo la hora de que lleguen -dijo la paloma.

-No sé si voy a poder dormir esta noche -dijo la iguana.

-Bah -dijo la lechuza-, ése es un sapo mentiroso. Seguro que les anduvo contando el cuento de los Reyes Magos.

a. En el texto anterior se han subrayado dos adjetivos. Indicá a qué sustantivo modifican

b. ¿Qué otro adjetivo se usa en el texto para describir al sapo?

c. Extraé cuatro sustantivos.

d. En la siguiente oración marcá sujeto, predicado y el verbo núcleo del predicado:

[Los animales conversaban sobre la noche de Reyes]