



Gramaticalidad, corrección y adecuación en el aula de lengua

Observaciones desde la gramática generativa*

Grammaticality, correctness and adequacy in the Language classroom

Observations from the Generative framework

Alex Martínez

Universidad Nacional del Comahue
IFDC-Villa Regina (Anexo Río Colorado)
aletine_92@hotmail.com
ORCID: [0000-0002-1972-7248](https://orcid.org/0000-0002-1972-7248)

Anabel Monteserin

Universidad Nacional del Comahue
ana_belmonteserin@yahoo.com.ar
ORCID: [0000-0002-4959-5645](https://orcid.org/0000-0002-4959-5645)

Recibido: 8 de febrero de 2019

Aceptado: 20 de junio de 2019

Estamos pues, en el terreno de lo natural no de lo ideal. Igual que un ser humano ideal no es, ni podría ser, un ser humano natural, tampoco una lengua ideal o con características ideales podría ser en ningún caso una lengua natural.

Moreno Cabrera (2014:12)

RESUMEN

El marco teórico de la Gramática Generativa argumenta que el ser humano posee una facultad del lenguaje con especificaciones lingüísticas heredada genéticamente. Desde este enfoque, el niño no asiste a la escuela para aprender su lengua materna ya que esta ya fue adquirida y no presenta aspectos deficientes o rudimentarios que deban ser perfeccionados. En este sentido, se plantea la necesidad de correrse de una pedagogía tradicional que solo focalice la práctica escolar en actividades como la memorización de reglas o análisis de oraciones. Este trabajo presenta posibles implicancias pedagógicas que la concepción innatista supone para la enseñanza de gramática en la clase de lengua. A la luz de estas implicancias teóricas, se busca reflexionar acerca de las nociones de *gramaticalidad*, *corrección* y *adecuación* y la manera en que estas pueden materializarse en una práctica pedagógica que permita explorar los mecanismos productivos de la lengua a través de tareas de análisis, comparación y generalización. Concretamente, esta discusión se presentará con actividades realizadas en el marco de dos talleres para docentes en Río Negro que muestran estos ejes centrales con temas como el uso del artículo definido con nombres propios y diferentes fenómenos de concordancia en la variedad de español presente en la Línea Sur de esta provincia.

Palabras clave: español L1, enseñanza, Gramática Generativa, corrección, gramaticalidad, adecuación y variación.

* Queremos agradecer de manera muy especial a la Dra. Mare por invitarnos a formar parte de los talleres de formación docente *Gramática en el Aula* y sugerir la escritura de este artículo. Cada encuentro de planificación, capacitación, lectura y discusión ha sido enriquecedor para la escritura de este trabajo. También queremos agradecer los comentarios de nuestro compañero José Silva Garcés que fueron esenciales en los aspectos relacionados a la variación dialectal.

ABSTRACT

The Generative framework argues that human beings are genetically endowed to acquire language. This capacity comes from a language faculty with linguistic specifications that shape the language acquisition process. According to this approach, the child does not attend school to learn his mother tongue since he has already acquired it and this language is as perfect and complex as any other human language in the world. In this sense, it is suggested that we move away from a traditional view on grammar teaching that only focuses school practices on activities such as rule memorisation or sentence analysis. This paper analyses the pedagogical implications that the Innatist programme has on the teaching of grammar in the language classroom. First, we reflect on the notions of *grammaticality*, *correctness* and *adequacy* and how these can materialise into activities that allow for the exploration of language through activities that involve the analysis, comparison and generalisation of linguistic phenomena. To achieve this aim, the activities proposed in two workshops for teachers, in Río Negro will be analysed. These show a possible way in which these central axes can be dealt with in grammar topics such as the use of the definite article with proper names and different agreement phenomena in the Spanish variety characteristic of people at Linea Sur in our province.

Keywords: Spanish L1, teaching, Generative Grammar, correctness, grammaticality, adequacy and variation

1. Introducción

Históricamente, la tarea de la escuela consistió en garantizar la homogeneidad lingüística y por mucho tiempo estableció su función primordial como la institución que dictaba el conjunto de saberes y prácticas que determinaban el “buen hablar y escribir” (Di Tullio 2015). Por esto, la enseñanza de gramática debe hacer frente al problema menos explicitado que ha definido su lineamiento en el aula: proporcionar el saber instrumental para enseñarle a los alumnos a hablar y escribir bien. Este tiene que ver con la concepción normativista que ha definido su pedagogía principal que descarta cualquier problematización del objeto de estudio, aspecto sí presente en otras asignaturas. Desde esta perspectiva, la gramática escolar y su estudio consisten en la práctica de las formas correctas de la variedad estándar para evitar o erradicar usos provenientes de las otras variedades presentes en el aula. Más adelante, aunque este componente normativo extremo se desplazó por un estudio sintáctico de la lengua y sus componentes, la atención solo se detuvo en ejercicios mecánicos como lo son la clasificación de palabras y la segmentación de oraciones. Si bien este fue un vuelco interesante con respecto a la concepción del estudio de la gramática, la lengua aún se concibe como un elemento externo que el alumno debe ejercitar. Por el contrario, la Gramática Generativa y su enfoque mentalista de la gramática implica tomar el conocimiento intuitivo e implícito que el niño posee de su lengua como objeto de estudio, explorar los mecanismos

productivos de esta y reflexionar acerca de los que serán adecuados para una u otra situación comunicativa.

El objetivo de este artículo es presentar la necesidad de la enseñanza de la gramática propiciando su descripción y análisis a partir de la reflexión gramatical que utiliza como herramienta fundamental el conocimiento que todo niño posee del sistema interiorizado. El abordaje de la lengua en el aula desde una perspectiva formal permite la aproximación del alumno a las actividades propias del trabajo lingüístico científico como la indagación, la experimentación y la argumentación. Este tipo de trabajo fomenta el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que llevan al alumno a tomar una actitud activa en relación con la lengua y el conocimiento en general.

La organización de este trabajo es la siguiente: en el apartado 2 presentamos la relación entre los objetivos científicos de la Gramática Generativa y su relación con el tipo de trabajo a realizar en el aula de lengua. En el apartado 3 se abordan las implicancias del tipo de trabajo propuesto. El § 4 discute algunos conceptos centrales para definir qué enseñar y propone que estos son estructurantes para planificar la enseñanza de gramática en la clase de lengua. En § 5 presentamos cómo esta propuesta de trabajo se presentó en dos capacitaciones docentes en relación a dos fenómenos particulares: las categorías de palabras como *sustantivos* y *verbos* y la *concordancia nominal* en una zona de contacto. En §6 se presentan las reflexiones finales.

2. La Gramática Generativa: sus aportes a la enseñanza de la gramática

El marco teórico de la Gramática Generativa argumenta a favor de una concepción biológica del lenguaje humano. Desde este enfoque, adquirir la lengua materna es una propiedad común a toda la especie humana: el ser humano posee una facultad del lenguaje con especificaciones lingüísticas heredada genéticamente que es previa a la experiencia. Específicamente, la lengua materna es el producto concreto que surge de la interacción de dicha facultad con el medio lingüístico. Este constructo gramatical posee un conjunto de patrones y generalizaciones finito que permite producir un número de oraciones infinito en la lengua madre.

Este enfoque mentalista acerca de la gramática supone que la adquisición de la lengua materna no requiere ningún tipo de acción educativa intencional ya que como sostiene

Moreno Cabrera (2014), las competencias lingüísticas naturales se construyen de manera automática y no son dirigidas de manera consciente por los adultos. Esta lengua, que se conoce como *lengua natural*, está en el cerebro del hablante y es la que el niño ya conoce y maneja adecuadamente cuando llega a la escuela. Y, aunque esta sea o no igual a la que el maestro posee, el niño la ha utilizado de manera intuitiva e inconsciente para comunicarse espontáneamente en diferentes situaciones informales de su vida cotidiana, construir oraciones novedosas e inventar palabras o emitir juicios sobre producciones de sus amigos o familiares.

Considerando esta visión acerca del conocimiento lingüístico, el objeto de su descripción, explicación y evaluación en el aula no puede pensarse en términos de la gramática tradicional y homogeneizadora de lo *correcto* y lo *incorrecto*. Concebir toda variedad lingüística como la manifestación perfecta y completa de dicha facultad del lenguaje impacta en el trabajo en el aula de lengua. Su materialización, por lo tanto, no debería consistir en la práctica o memorización de reglas gramaticales ya adquiridas. Por el contrario, la enseñanza y la planificación de la lengua requieren llevar adelante actividades que exploren los mecanismos productivos de la lengua y exploten el conocimiento intuitivo e implícito que el niño posee en tareas de reflexión, comparación, análisis y generalización.

Ante esta propuesta sobre el conocimiento gramatical es preciso dar respuesta a ciertos interrogantes que nos permiten redefinir qué se tendría que enseñar en el aula de lengua desde esta concepción: ¿para qué resulta relevante enseñar gramática?; ¿qué queremos que nuestros alumnos aprendan?; ¿de qué manera es preciso abordar su enseñanza para promover la reflexión sobre este sistema interiorizado?; y ¿cómo se introduce la noción de *variación* y en qué lugar se ponen las diferencias dialectales en diferentes variedades? Necesariamente esto nos lleva a replantearnos conceptos como *correcto*, *incorrecto* o *agramatical* para evaluar el tipo de ejercitación que servirá como herramienta para el desarrollo de la consciencia metalingüística sobre el funcionamiento de la propia lengua.

3. Implicancias: importancia del tipo de trabajo a realizar

Como mencionamos en el apartado anterior, la enseñanza de lengua se ha asociado a propiciar un tipo de saber práctico, también denominado conocimiento *instrumental* (Bosque & Gallego 2016) asociado a dos tipos de actividades principales que se realizan con los alumnos en la escuela tanto primaria como secundaria. La primera tiene que ver con

ejercicios que regulan hábitos no adquiridos por los alumnos como la lectura o hablar y escribir con fluidez y de manera apropiada en diferentes contextos. La segunda fomenta el estudio técnico de la lengua que se asocia a la ejercitación de diferentes aspectos morfológicos y sintácticos para asistir este primer uso de la misma. Así, este rol es el que ha dirigido, y aún guía, el tipo de ejercitación que reciben nuestros alumnos asociado, principalmente, a adquirir habilidades retóricas y/o practicar aspectos normativos. En relación a esto, nadie niega la necesidad de que los alumnos adquieran mayor dominio de vocabulario, ortografía y estrategias de expresión escrita para lograr una buena actuación en diferentes situaciones discursivas. Sin embargo, sostenemos que este conocimiento práctico no es el único que debe transmitirse y aún para hacerlo es preciso tomar los conceptos que atraviesan y definen la gramática actual. Por esto, la ejercitación propuesta no debe apuntar solo a entrenar de manera mecánica habilidades que el alumno ya posee por ser hablante nativo de esa lengua.

Este enfoque del lenguaje como un objeto externo que el niño debe aprender y el aula de lengua como un espacio de corrección no coinciden con la visión planteada en los apartados anteriores. Y, aunque no estamos sugiriendo que en el aula de lengua se enseñen todas las propuestas formales del marco teórico, sí creemos que sus implicancias en relación a su adquisición y la concepción del sistema gramatical como conocimiento interiorizado son relevantes para una práctica significativa. Es decir, hacer gramática implica que el estudiante reflexione sobre la lengua que ya conoce y descubra las distinciones más elementales del sistema gramatical que ya utiliza de manera inconsciente. Ciertamente, este tipo de enfoque implica correrse de considerar actividades de clasificación, identificación, agrupamiento y etiquetado como suficientes para realmente conocer el sistema interiorizado. Tal como sostienen Bosque & Gallego (2016), el objetivo de aprender algo sobre la estructura y el funcionamiento de la propia lengua no puede reducirse al de expresarse en ella con corrección. Es fundamental mostrarles a los alumnos que la lengua es un sistema rico producto de una capacidad exclusivamente humana y que sus principios y leyes regulatorias son deducibles a partir de la indagación, como en cualquier otra ciencia. Este tipo de propuesta invita a desarrollar en el alumno la conciencia metalingüística que no es propia solo del lingüista, sino de cualquier niño que detecta que su compañero de banco no habla igual que él y se hace preguntas sobre esas diferencias.

Para lograr todo esto, tal como plantean Santomero *et al.* (2015), es de vital importancia que el docente reflexione acerca de cómo su concepción sobre la lengua o el lenguaje como objeto de enseñanza determinará su práctica. Así, si su mirada es predominantemente prescriptiva y concibe la lengua como un elemento externo, la lengua se convierte en un objeto que debe aprenderse, y el docente asume el rol de reproductor de las normas sintácticas y discursivas de la lengua estándar para el desarrollo de la competencia comunicativa. Por el contrario, entender el lenguaje como conocimiento interiorizado llevará al docente a tomar la enseñanza de lengua como un objeto de estudio objetivable y sistematizable como el de cualquier otra ciencia. Solo en este caso considerará la clase como un espacio de reflexión sobre la lengua en el que la observación del sistema adquirido se convierte en el punto de partida.

De manera no menos relevante para el docente, su práctica y planificación, esta conceptualización de la lengua supone erradicar ciertas preconcepciones con respecto a la definición de lo que implica hablar y escribir correctamente. En diálogo estrecho con esta visión de la gramática se encuentra la necesidad de considerar los prejuicios que han tildado ciertas construcciones como incorrectas sin tomarlas como producto del conocimiento que un hablante tiene de su lengua. Por lo tanto, repensar la manera de evaluar determinadas producciones nos lleva a analizar conceptos como *gramaticalidad*, *corrección* y *variación* para repensar los modos de plantear la enseñanza de la asignatura.

4. Gramática y ciencia en el aula: definiciones estructurantes

En relación a la visión innatista sobre la lengua como conocimiento gramatical interiorizado, surge la necesidad de distinguir entre los conceptos de *gramaticalidad*, *corrección* y *adecuación* (Bosque y Gutiérrez-Rexach 2009) para explicitar las implicancias del trabajo en el aula de lengua. Bajo esta lupa, el estudio gramatical redefine sus lineamientos de estudio, ya no solo como instrumento de corrección sino como objeto formalizable a partir de la reflexión y problematización.

Así, estas tres posibilidades de descripción sobre ciertas producciones marcan tres niveles de análisis que impactan sobre la manera de enseñar gramática en el aula. En este sentido, cada concepto marca una línea de análisis de la lengua asociada a tareas delimitables

en el aula y la planificación en sí. Si observamos las oraciones de (1), seguramente, al evaluarlas nuestra primera intuición sea considerarlas todas incorrectas o agramaticales.

- (1) a. Comió dos pancitos se.
b. Se comió dos pancito al desayuno.
c. La Jose no para de bardearme.

Al observarlas detenidamente, notamos que algunas no son imposibles en nuestra lengua y podemos encontrarlas incluso en el habla de nuestros alumnos. La oración de (1a) que puede llegar a recibir un comentario informal tal como “no lo escuche nunca” se asocia al concepto de *gramaticalidad* que, según Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009), representa “la propiedad de pertenecer al sistema lingüístico de un determinado idioma”. Este concepto es de suma importancia ya que presenta la doble función de asociar una construcción lingüística a un sistema determinado y/o distinguir un sistema de otro donde esta secuencia sí sea posible. En otras palabras, nos permite, por un lado, reconocer si una determinada secuencia está bien formada y respeta los principios estructurantes del sistema del que forma parte. Por el otro, el tratamiento de una secuencia como gramatical o no permite reconocer sistemas lingüísticos diferentes. Es decir, invoca a la reflexión sobre esta secuencia en relación a su pertenencia o no al sistema con el que se la relaciona. Si indagamos la causa de rechazarla, seguro podríamos elicitarse la estructura de los constituyentes en el español y las razones de excluirla incluirían las posiciones que el clítico *se* puede ocupar en la estructura. Esta caracterización del concepto de *gramaticalidad* se vincula estrechamente con las reglas del sistema interiorizado y refiere a los aspectos internos y constitutivos del mismo. En este sentido, (1a) se separa radicalmente de (1b) que también se rechaza, pero su descripción puede llevar a admitir que “en la zona donde vivo lo escucho un montón”.

En relación a lo mencionado anteriormente, (1b) marca la diferencia entre *gramaticalidad* y *corrección* ya que muestra una regla de concordancia diferente a la que nuestra variedad presenta. En este sentido, la oración de (1b) es excluida por elementos externos a los principios que articulan el sistema lingüístico y se excluye por fundamentos externos de carácter social y normativo. Si volvemos a nuestro ejemplo, podemos ver que oraciones como esta forman parte de la variedad del español que encontramos en la Línea Sur

de la provincia de Río Negro, donde el español entra en contacto con el mapuchezungun¹ (Silva Garcés 2017). Por lo tanto, secuencias como las de (1b), aunque sancionadas, no son agramaticales. Por esto, para separar estas producciones de oraciones no posibles y agramaticales como (1a), explicar los mecanismos que permiten su producción será no solo tarea del lingüista, sino conocimiento fundamental que el docente deberá tener para promover la consciencia metalingüística en los alumnos. Siguiendo esta línea, el de *gramaticalidad*, como concepto interno, invita a desarrollar en los estudiantes la reflexión de los aspectos constitutivos de la propia lengua. En este sentido, trabajar con oraciones posibles y no posibles en la lengua permite que los alumnos analicen el sistema ya adquirido y sistematicen explícitamente las regularidades que rigen al mismo.

Otra tarea no menos relevante en el aula de lengua es la de examinar la contribución de la diferencia técnica entre (1a) y (1b). Esta última es sancionada por la escuela ya que no sigue la norma de la variedad estándar o prestigiosa de turno y es, por ende, a menudo rechazada hasta por los hablantes de esa propia variedad. Esto deriva en la segunda invitación que se le presenta a la enseñanza de lengua: reconocer la *corrección* como concepto externo y regulativo para aceptar la *variación*². Así, incluir explícitamente el contraste de estos dos ejes en las planificaciones debería constituirse como práctica regular en la enseñanza de gramática en el aula de lengua. Como consecuencia directa, no contemplada, se hace visible en este ámbito la existencia de otras variedades lingüísticas como objetos científicos con sistemas tan válidos como los que presenta la variedad estándar. Desde esta perspectiva, se las enmarca en un lugar de igualdad y se reconoce la validez de las mismas como objetos de enseñanza-aprendizaje.

El ejemplo de (1c) también se trataría de incorrecto con alguna apreciación como “bueno, no se lo diría a mi profe pero lo he dicho”. En este caso podemos ver cómo la *corrección* se asocia a cuestiones no reguladas por el sistema en sí, sino al registro o contexto comunicativo. Así, en casos como los de este enunciado, hablamos de *adecuación* y nos referimos a la posibilidad que tiene el hablante, al momento de hacer uso de la lengua según cada situación, de seleccionar una serie de opciones (léxicas, morfosintácticas, fonológicas)

¹ Utilizamos el término *mapuchezungun* para referirnos a la lengua hablada por el pueblo mapuche, ya que, como menciona Silva Garcés (2017), esta es la denominación utilizada en la Cátedra Libre de Lengua y Cultura Mapuche (UNCo), dictada por Elisa Tripailaf y Lucas Curapil.

² Aunque el término *variación* puede hacer referencia a cuatro tipos diferentes, en este trabajo nos concentramos en la *variación geográfica* llamada comúnmente *variación diatópica*. Este subtipo es en el que se encuadra el análisis de las diferencias en la concordancia nominal entre la variedad estándar del español rioplatense y la característica de la presente en la Línea Sur de Río Negro.

por sobre otras según el *registro* (Santomero *et al.* 2015, Mare & Silva Garcés 2018). Este tercer aspecto es, a menudo, el que se prioriza entre los objetivos de enseñanza en la clase de lengua. Dentro de este se encuentra el de enseñar el código escrito y ampliar las posibilidades de expresión tanto léxicas como comunicativas de los estudiantes para apropiarse de las formas asociadas a diferentes tipos de textos.

Como podemos observar, de este análisis se desprenden las principales implicancias sobre la enseñanza de la gramática actual. Entender que la lengua no es solo un elemento externo, sino que sus manifestaciones son el producto de un conocimiento internalizado lleva a redefinir sus manifestaciones concretas. Esto marca claramente la necesidad de prescindir de su enseñanza de un modo instrumental o desde el prejuicio y la desvalorización. En el apartado siguiente exploraremos la manera en que estas conceptualizaciones definen los objetivos disciplinares.

5. Actividades pedagógicas propuestas

A la luz de los preceptos principales sobre el lenguaje y su adquisición del enfoque innatista, resulta innegable que el estudiante, al escolarizarse, cualquiera sea su nivel educativo-primario o secundario-, ya ha adquirido su lengua materna. Por lo tanto, maneja las reglas propias de la misma y esto le ha permitido manejarse adecuadamente en todos los contextos lingüísticos de los que ha formado parte. Por esto, reconocer al lenguaje como conocimiento implícito cambia el enfoque del objeto de estudio hacia esta lengua interiorizada presente en la mente del estudiante. Por lo tanto, tal como sostienen Di Tullio (2015) y Bosque & Gallego (2016), hacer gramática en la actualidad implica un cambio de enfoque que lleva a reemplazar la visión tradicional o instrumental de enseñanza basada en la memorización de conceptos y definiciones o el análisis de oraciones para explorar los mecanismos productivos y constitutivos de la lengua, una lengua que el estudiante ya conoce.

En este sentido, en este trabajo sostenemos que una manera de inducir la reflexión sobre las propiedades del sistema gramatical se logra a partir del reconocimiento explícito por parte de los docentes de los diferentes matices que los conceptos de *gramaticalidad*, *corrección* y *adecuación* representan en el campo científico, más allá que se mezclen en la lengua ordinaria (Bosque & Gutiérrez-Rexach 2009: 29). De esta manera, nuestra propuesta concreta es propiciar actividades propias del trabajo científico que permiten el análisis, la

reflexión, comparación, sistematización y generalización de los aspectos formales de la lengua materna. Por consiguiente, consideramos que si el profesor logra comprender la lógica planteada, el énfasis debería estar en considerar los significados de los enunciados como punto de partida para llegar a deducir los elementos formales que los componen. Este trabajo en el aula permite indagar las propiedades del lenguaje individual e interno. Del mismo modo, logra justificar una determinada opción sintáctica que pueda resultar más o menos adecuada en una situación comunicativa particular y/o reconocer las diferentes variedades presentes en el aula como objetos válidos de análisis.

Una posible manera de integrar estos conceptos en la práctica en el aula de lengua se mostró en dos talleres de formación docente llevados a cabo en distintas localidades de la provincia de Río Negro. En el primero de ellos, se realizó una serie de actividades en torno a los conceptos de *gramaticalidad*, *corrección* y *adecuación*. En el segundo, se trabajó el concepto de *corrección* en relación a la *variación*.

5.1. Sobre *gramaticalidad*, *corrección* y *adecuación*

El taller ‘**Muy bien 10**’. **Sobre la corrección y la evaluación de la lengua** buscó establecer el diálogo entre docentes de la Universidad Nacional del Comahue y estudiantes y docentes de distintas instituciones educativas de la región con el fin de discutir sobre la gramática y su enseñanza a la luz de lo explicitado en las secciones anteriores. El eje estructurante de todo el encuentro fue la reflexión sobre la manera en que se corrige y se evalúa en el aula, a la luz de conceptos tales como el de *gramaticalidad*, *lengua estándar* y *registro*.

Entre los objetivos generales de este taller se encontraba el de repensar la enseñanza de lengua a la luz de los conceptos mencionados anteriormente. Para que esto fuera posible, se propuso llevar a cabo una revisión de distintos aspectos formales a través de los cuales puede realizarse el abordaje de la descripción de las lenguas. De esta manera, se esperaba promover un estudio reflexivo de la gramática que les permitiera a los docentes asistentes reflexionar sobre la corrección y la evaluación en el aula de lengua. Una vez que se logró este objetivo, se definió una tipología de errores que permitiera que los distintos aspectos a corregir recibieran el tratamiento adecuado de acuerdo a su naturaleza.

Las dos actividades que se presentan a continuación muestran la manera en la que se guio la reflexión sobre la enseñanza de la gramática. El objetivo primordial en ellas fue que

los docentes reflexionaran sobre el trabajo de enseñanza de gramática como aproximación al trabajo científico.

5.1.1. Clases de palabras de acuerdo a aspectos formales

La actividad³ que mostramos a continuación tiene como objetivo principal repensar las etiquetas y definiciones normalmente asociadas a ciertas categorías gramaticales. Como bien sabemos, algunas, como los *sustantivos* o *verbos*, aparecen asociadas a definiciones semánticas u ortográficas en los manuales de lengua. Por ejemplo, el sustantivo propio es definido como aquel que “se escribe siempre con mayúscula”, que “no puede ir precedido por un artículo”, o que “designa personas o lugares”. La primera definición “responde a principios de normativa ortográfica” que sólo aplican para la escritura, la segunda “resulta de una descripción sintáctica” que no aplica a todas las variedades del español, y la tercera “se enmarca en el plano del significado y la referencialidad” (Mare, [en prensa](#)).

De todas maneras, sin saber sus significados, podemos reconocer diferentes clases de palabras considerando criterios morfológicos y sintácticos para intentar definirlos y para nada nos vemos imposibilitados de responder las preguntas de comprensión que se explicitan más abajo.

Actividad 1:

¿Cómo se puede definir un verbo? ¿Qué definición daría de adjetivo? ¿Y de sustantivo?

Lea el texto a continuación y responda las siguientes preguntas:

- 1) ¿Quiénes son los personajes presentes en este fragmento?**
- 2) ¿Qué pasó cuando el broski manejó las grascas?**
- 3) ¿Por qué los misquis lo desgliparon?**
- 4) ¿Quién se frasló?**

³ El texto utilizado en esta actividad es una adaptación de Serra & Caballer (1997).

De cranta, un brosqi pidró las grascas y una murolla nascró filotudamente. No lo ligaron lligamente, pero lo sarretaron tan plam. Cuando el brosqi manijó las grascas, la murolla drinó priscamente. Al euridor suyo, los misquis lo desgliparon porque estaba nipando las grascas. Nalón, la murolla, estaba gastardando frascamente los nisquis, acrollándose del esqueleto. Por eso se fraslíó.

A continuación...

5) Identifique dos sustantivos y dos verbos. ¿Qué criterios siguió?

6) ¿Podrían aplicarse las definiciones de sustantivos y verbos propuestas anteriormente para justificar la clasificación de las palabras del texto? ¿Por qué?

7) ¿Cuáles son los problemas con las definiciones que damos en relación al uso de la lengua? ¿Cómo podrían resolverse?

Si tomamos la primera pregunta, *¿quiénes son los personajes de este fragmento?*, no resulta sorprendente que podamos responder acertadamente que son *el brosqi*, y *una murolla* cuyo nombre es *Nalón*. De ninguna manera se nos ocurriría pensar que *los nisquis* son otros de los personajes de esta historia. Esto se debe a que, más allá de desconocer el significado de las palabras, ciertos criterios formales nos guían. En el caso de la frase *Nalón, la murolla, estaba gastardando frascamente los nisquis, acrollándose del esqueleto*, resulta evidente que *Nalón* es un sustantivo propio mientras que *los nisquis* no puede serlo. El contexto sintáctico del primero nos indica que no está especificado por un determinante y recibe una modificación no restrictiva, ambas características propias de las entidades referenciales. Por el contrario, *los nisquis*, en este contexto, aparece como objeto del verbo sin la preposición *a* que es la marca de objetos animados en el español rioplatense. De la misma manera, siguiendo ciertos criterios morfológicos la presencia ortográfica de la *-s* nos muestra que es un sustantivo contable.

En el caso de los verbos, también es posible acudir a aspectos formales para reconocerlos, sin la necesidad de acudir a la definición tradicional, centrada en cuestiones semánticas, que ofrecen muchos manuales al describirlos como *estados* o *acciones*. Si tomamos como ejemplo la oración *los nisquis lo desgliparon porque estaba nipando las grascas*, podemos identificar a *desgliparon* como verbo. Podemos arribar a esta conclusión si nos guiamos por la morfología de la palabra, que tiene la misma terminación que encontramos en los verbos del español cuando estos aparecen conjugados en tercera persona del plural, y en el pretérito perfecto simple. Además, la presencia del clítico *lo*, que se utiliza

para reemplazar objetos, nos da una pista sobre la estructura argumental del verbo, el cual es transitivo. El clítico estaría reemplazando al sustantivo común *el brosqi*. A su vez, si nos enfocamos en los rasgos formales del verbo, podemos identificar que este concuerda en número y persona con el sustantivo *los nisquis*.

Esta actividad nos permitió hacer evidente la necesidad de repensar la metodología de la enseñanza de la materia lengua ya que las etiquetas propuestas para determinar la pertenencia de una palabra a una clase particular resultan insuficientes para lograr su reconocimiento independientemente de su significado. En este sentido, mostrar las contradicciones presentes nos permitió mostrar la eficacia de los criterios formales resulta no solo más adecuado sino más preciso, sin complejidades y redundancias innecesarias.

5.1.2. Registro informal vs. registro formal

La segunda actividad tiene como objetivo trabajar con los docentes los conceptos de *gramaticalidad*, *corrección* y *adecuación* en relación a los diferentes *registros*. A partir de la misma, se pudieron analizar los diferentes tipos de errores que normalmente los profesores corrigen. A partir de estos se procedió a reflexionar sobre la naturaleza de cada uno y a separarlos en diferentes categorías: ortográficos, de puntuación y los específicamente gramaticales. Sobre estos últimos se realizó un análisis más profundo para determinar si realmente eran oraciones *agramaticales*, en los términos discutidos en las secciones anteriores, o *incorrectos* en términos normativos. De esta manera se logró demostrar que existen diversas maneras de expresar un contenido determinado y que las secuencias empleadas pueden ser apropiadas en un determinado contexto como ciertas secuencias que resultan gramaticales en un contexto comunicativo más informal o coloquial.

1. Imagine la siguiente situación:

Usted es docente y un alumno le entrega el siguiente texto que corresponde a una consigna de práctica de escritura. Corríjalo. Tenga en cuenta que la consigna para el alumno fue la siguiente: ¡Vamos a escribir! Imaginá que te encontraste con un ex-compañera y se pusieron a hablar sobre sus pasos por la escuela. Más tarde le contás a tu mejor amiga que también fue a la escuela con vos qué conversaste con ella. Escribí un párrafo que refleje esta charla.

El otro día charlava con la Agus y nos acordábamos de nuestro paso por la escuela. Qué buenos tiempos! Siempre que nos vemos nos acordamos de lo difíciles que eran las pruebas de la profe Lucía, desaprobábamos todos, menos el Pedro que se sentaba en el primer banco, te acordás? Ese pibe era un genio!! Nada que ver con el otro Pedro, tu Pedrito, que siempre se sentaba en el fondo y era terrible desastre... Increíble que dos personas tan distintas se puedan llamar igual.

2. ¿Qué explicación daría con respecto a la corrección que hizo?

En el caso de nuestro texto, la lengua escrita se mezcla con el registro propio de la oralidad. Si observamos construcciones como *la Agus*, o *el Pedro que se sentaba en el primer banco*, encontramos formas no recomendables en la escritura. En el caso de la primera, los nombres propios son entidades referenciales en sí mismas, por lo que no necesitan ser especificadas. Sin embargo, dado el registro establecido por la consigna, esta construcción no podría ser considerada un error y la corrección debería centrarse en otros aspectos, como la ortografía. Si el docente deseara focalizarse en estas formas como errores, tendría que enmarcar la actividad en un registro formal que le permitiera señalar el uso de las mismas. Si persistieran, su tratamiento, análisis y contraste deberían llevarse a cabo para fomentar la reflexión gramatical teniendo en cuenta los conceptos de *adecuación* y *variación* en relación a las construcciones que son propias tanto de la lengua escrita como la lengua oral.

5.2. Sobre corrección y variación

El segundo taller, denominado “**Tipos de 'errores' en el aula de lengua. Qué mirar y qué evaluar**”, aborda específicamente la relación entre la *corrección* y la *variación*. Vale destacar que el mismo fue dictado en Los Menucos, una localidad de la Línea Sur de la provincia de Río Negro. En esta región, existen diversas diferencias dialectales, como es el caso de la concordancia nominal observada en (1a), que la normativa desconoce y la escuela sanciona, recomendando variantes alejadas de la propia variedad dialectal. Dada esta situación, el taller buscó erradicar la mirada prescriptiva sobre la variedad lingüística local y destacó que esta es una lengua natural compuesta por principios interiorizados en la mente del hablante y es por lo tanto igual de válida y compleja que cualquier otra variedad. A continuación, se incluyen dos de las actividades propuestas para trabajar con los docentes que asistieron a este taller.

La primera tenía como objetivo pensar en la *corrección* en relación a la *variación*. Para esto, se reflexionó sobre la importancia de establecer una tipología de errores que permitiera distinguir errores de puntuación y ortográficos, de otras construcciones que se consideran erróneas pero que no son más que un reflejo de la variedad dialectal de la zona, como por ejemplo *Lo barco chocaron*. Concretamente, se explicitó cómo abordar la corrección de un error de normativa como *egersito o acer* en contraposición a una producción característica de una variedad que difiere de la lengua estándar, como *lo zombis valiente*. En esta última construcción parece haber falta de concordancia entre el determinante singular⁴ y el nombre en plural.

Sin embargo, si se analiza este fenómeno con más profundidad, mediante el análisis de otros ejemplos, se puede observar que no se trata de construcciones agramaticales en la variedad del español de la Línea Sur. Acuña y Menegotto (1993) revelan que casos como el citado son muy frecuentes tanto en la oralidad como en la escritura de los hablantes de zonas donde el español y el mapuchezungun están en contacto. A la luz de este análisis, se distinguieron con claridad dos “lenguas” de diferente naturaleza: por un lado, la *lengua materna* o *lengua natural* -producto del contacto lingüístico entre dos lenguas: el mapuchezungun y el español- y, por otro lado, la *lengua estándar*. Específicamente, nuestro objetivo era el de explicitar esta problemática en relación a la *corrección* y *evaluación* por parte del docente para que ellos pudieran repensar su práctica en relación a este tipo de

⁴ El determinante *lo* en contextos como “lo barco” podría ser pensado como un determinante neutro. Entendemos, que en estos contextos, “lo”, al perder la marca de número, toma la forma del neutro singular: *lo*. Sin embargo, a nuestro leal saber no existen en la bibliografía argumentos suficientes para sostener que en este tipo de ejemplos haya tenido lugar una alteración del sistema de género.

producciones. En este sentido, se guió la reflexión para analizar estas construcciones en particular como sujetas a regularidad de este sistema perteneciente a dos lenguas en contacto.

Este análisis nos permitió analizar estas producciones propias de la variedad dialectal de la región, que como tales van a presentarse tanto en la oralidad como en la escritura, desde la relación entre *corrección* y *variación dialectal*. Por consiguiente, se profundizó en la necesidad de trabajar estas secuencias desde este ángulo y no desde el binomio *correcto/incorrecto*, como veremos en las actividades propuestas a continuación (§ 5.2.2.).

5.2.1. Correcciones en el aula

1. Leer y corregir esta producción de alumnos de primaria.



2. Analizar los errores y agruparlos en diferentes categorías.

5.2.2. ¿Cómo trabajar errores que no son errores?

Analizar el ciclo en donde se podrían enmarcar las siguientes actividades para trabajar la adecuación en relación a la concordancia de esta variedad dialectal. Justifique su decisión.

- a. Cambio de registro. Transformar una conversación informal entre amigos sobre cómo juntar plata para un viaje de estudios en comunicado radial. Reflexionar acerca de cómo se leería.
- b. Trabajos con rimas: dar como guía un verso con el cual deben hacer rimar.
- c. ¿Cómo lo decimos acá? ¿Cómo lo escribimos? Comparar extractos orales o videos cortos de niños de la provincia de Buenos Aires, Río Negro, Córdoba y/o el Noroeste.
- d. Describir contextos comunicativos donde se espera encontrar las diferentes concordancias: escrito vs. oral.
- e. **¿Quién dice la verdad?** Grabar a diferentes personas de diferentes lugares hablando sobre costumbres o fiestas regionales. Los alumnos tienen que decidir quién realmente dice la verdad y es de la zona.
- f. Colorear o dibujar una imagen a partir de instrucciones con oraciones en singular y en plural: combinar frases nominales con adjetivos y artículos.
- g. **Actividades de concientización/sensibilización gramatical proactiva y reactiva.** Analizar oraciones con concordancias diversas y guiar a los alumnos a inferir las reglas de ocurrencia.
- h. Agrupar oraciones al tipo discursivo donde su uso resulte apropiado. Justificar.

El objetivo de la segunda actividad, más allá de su consigna que era agruparlas según el ciclo lectivo en el que les pareciera apropiado su desarrollo, era mostrarles a los docentes asistentes cómo los conceptos de *adecuación* y *variación* pueden abordarse en el aula de lengua más allá de cuál sea el ciclo educativo del que se trate. Antes de realizar esta actividad, se sistematizaron las posibilidades de manifestación de *concordancia nominal* presentes en la variedad y se concluyó sobre su pertenencia a un sistema igual de valioso que la variedad estándar. A la luz de esta problemática planteada sobre cómo corregir errores que no son errores, se presenta la actividad en la cual se relacionan los conceptos de *corrección*

asociados a la *variación* y la *adecuación*. Específicamente, esta actividad intenta mostrar la manera en que las particularidades de la variedad de la zona pueden ser reivindicadas y asociadas a formas gramaticales en un registro oral y tal vez menos formal. Entre las mencionadas, podemos ver como algunas apuntan a reflexionar sobre la propia variedad en relación con otras variedades que pueden coincidir o no con la estándar. Este es el caso de las actividades propuestas en (c) y (e), donde se posiciona cualquier variedad como igual a la lengua estándar.

6. Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo mostramos el tipo de reflexión que se ha intentado fomentar en los docentes sobre la enseñanza de lengua en las aulas. La reflexión en los talleres en relación a la concepción de la lengua materna como conocimiento gramatical interiorizado permite repensar las capacidades y saberes que posee el sujeto que ingresa al sistema educativo. En este sentido, la escuela no enseña a hablar español a sus alumnos. Así, se comprende que todos los alumnos ya poseen una lengua natural que puede o no coincidir con la que el docente debe enseñar. Asimismo, se mostró que esta variedad o variedades lingüísticas son igual de complejas y válidas, lo que posiciona a los alumnos, en términos cognitivos, como iguales respecto de sus capacidades.

En general, a la luz del marco teórico, mostramos cómo las discusiones planteadas apuntan a mostrar el aporte concreto que el docente puede realizar desde su práctica, no solo en el diseño didáctico de la clase en sí, sino en las decisiones pedagógicas previas en general. El impacto del tipo de trabajo realizado en los talleres traspasa los límites de la clase ya que apunta a guiar diferentes prácticas como la selección de materiales, la resolución de actividades de reflexión metalingüística y su posterior forma de evaluación sobre los contenidos. En ambos talleres, respecto de la *corrección* y *evaluación* de la lengua, se intentó reflexionar sobre los distintos tipos de errores en el aula de lengua y sobre el tratamiento de cada uno. Para ello, se pensó en una tipología que permitiera dar cuenta de cuáles errores pueden corregirse de acuerdo a lo establecido por la normativa, y cuáles otros deben ser abordados de una manera diferente por ser inadecuados para algún registro o por tratarse de una variedad dialectal distinta a la estándar. Además, en relación al concepto de *gramaticalidad*- las posibilidades que el sistema permite- se intentó demostrar lo útil que

puede resultar el trabajo con aspectos formales para definir tipos de palabras y cómo este trabajo puede fomentar la reflexión metacognitiva en nuestros estudiantes.

En el contexto del taller sobre *Tipos de errores*, lo explicitado en relación a la *adecuación* y la *variación* permite reivindicar la variedad presente en las aulas y asociar sus formas a tareas comunicativas relacionadas a diferentes registros. En este mismo sentido, y teniendo en cuenta los conceptos considerados estructurantes para el dictado de la asignatura, se mostró cómo la reflexión metalingüística sobre estas posibilidades de concordancia puede ser abordada en el aula como ejercicio de reflexión gramatical del sistema interiorizado.

Referencias

- Acuña, María Leonor & Andrea Menegotto (1993). Plural nominal en la zona de influencia mapuche de las provincias del Neuquén y de Río Negro. *Actas de las Primeras Jornadas de Etnolingüística*. Rosario. 7-14.
- Bosque, Ignacio (2014). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. En Conferencia pronunciada en *I Jornadas GrOC*, EIS- UAB, Barcelona.
- Bosque, Ignacio & Ángel Gallego (2016). La aplicación de la gramática en el aula: recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada* 54(2): 63-83.
- Bosque, Ignacio & Javier Gutiérrez-Rexach (2009). *Fundamentos de Sintaxis Formal*. Madrid: Ediciones Akal.
- Di Tullio, Ángela. (2015). Reflexiones sobre el lenguaje: el lugar de la gramática en la escuela. En Conferencia pronunciada en la *Biblioteca Nacional de la República Argentina*, Buenos Aires.
- Mare, María (en prensa). Clases de palabras y predicación. Reflexiones para la enseñanza. *Revista de Lingüística y Filología*.
- Mare, María & José Silva Garcés (2018). “Estudiar las lenguas”. En María Mare & Fernanda Casares (eds.) *¡A lingüistiquearla!*. Neuquén: EDUCO, 27-61.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2014). Qué es el lenguaje. En M. Mendizabal Ituarte. *Hizkuntzen Berdintasun Komunikatiboa: Mitoa ala Errealitatea?* Donostia: Utriusque Vasconiae. 59-106.

Santomero, Lucila *et al.* (2015). La lengua en el aula de lengua, *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 7, Volumen 7, 6- 26.

Serra, Rosaura & M. Jesús Caballer (1997). El profesor de ciencias también es profesor de lengua. *Alambique: Didáctica e las Ciencias Experimentales* 4(12), 43-49.

Silva Garcés, José (2017). Casos de no-concordancia en el español de la Línea Sur, Río Negro. Ponencia presentada en las *III Jornadas Patagónicas de Lingüística Formal*, General Roca, Universidad Nacional del Comahue, abril de 2017.