

Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy

Xavier Fontich*

Resumen

En este texto defendemos el estudio y la importancia de la gramática en la escuela obligatoria. Justificamos la necesidad de promover en el aula la reflexión sobre la lengua en uso y describimos algunos de los rasgos que esta reflexión debería reunir. Presentamos un modelo de intervención, el de Secuencia Didáctica, y sus particularidades, entre las que destaca el objetivo de redimensionar no sólo la metodología de enseñanza sino también la concepción sobre el propio objeto de aprendizaje, en este caso la gramática. Cerramos el texto haciendo referencia a algunos de los retos de futuro de la enseñanza de la gramática.

Palabras clave: Escuela. Lengua. Uso. Gramática. Reflexión. Secuencia didáctica.

Enseñar lengua es enseñar a usar la lengua

Pensemos en el siguiente personaje: un profesor de lengua de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria en España, alumnos de 12 a 16 años). Entra en el aula dispuesto a enseñar a usar la lengua: a escuchar, hablar, leer y escribir. Cuando manda escribir aborda los rasgos de géneros discursivos varios (entrevistas, sinopsis, críticas...) y trabaja la normativa ortográfica, la vertiente comunicativa (destinatario, registros...) y aquellos recursos que ayudan a los alumnos a gestionar a la vez el proceso creativo y textual (lluvia de ideas, mapas...). Lo hace quizás en el marco de un proyecto, que será colgado en un wiki o en un blog de aula.

* Profesor de secundaria y del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat Autònoma de Barcelona. Investigación en enseñanza y aprendizaje de la lengua. E-mail: xavier.fontich@uab.cat

Recibido: 17/03/2011 – Aprobado: 18/05/2011

Quizás está trabajando historia de la literatura española, concretamente de la primera mitad del siglo XX. Manda leer textos elaborados antes, durante y después de la guerra. Promueve la discusión colectiva y en pequeño grupo y explicita las reglas del habla exploratoria que los alumnos deberán seguir. Pregunta sobre el sentido y la relación de estos textos con obras de otras literaturas y con la lectura obligatoria de curso. Presenta el hecho literario como una vía para reflexionar sobre las preocupaciones del ser humano: el amor, la naturaleza, el más allá, etc. También la guerra: para trabajar el tema literario de la guerra en sentido amplio (el frente, los campos de concentración, la soledad, la esperanza, la degradación...) conoce el rendimiento de explorar narraciones de formato diverso (novela, cuento, cómic, largometraje...). Sabe que el vehículo para esta exploración será el texto expositivo escrito.

También oral formal si los resultados tienen que ser explicados a alumnos de otros cursos. Autores de referencia han ayudado nuestro profesor a ver que enseñar y aprender lengua y literatura es algo muy complejo y que para ello es perentorio integrar las habilidades de escribir, leer, hablar y escuchar. Pero, ¡ay!, nuestro profesor sabe que de vez en cuando también toca dar gramática...

La enseñanza gramatical

Gil y Bigas, profesoras de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), en recientes estudios sobre la gramática en el aula, muestran como niños de 2º de primaria son capaces de generar una reflexión rica, original e interesante

(GIL; BIGAS, 2009; GIL, 2010). Una de las actividades propuestas es un dictado en pareja en el que las palabras no están segmentadas. Comparan la reflexión desencadenada con la de niños y niñas de 4º y 6º en la misma actividad y remarcan que a medida que se sube de grado la reflexión metalingüística deviene más pobre y menos exploratoria. Los alumnos más pequeños muestran iniciativa y curiosidad y avanzan posibles explicaciones, pero esto se pierde cuando son mayores.

Las autoras se interrogan sobre las causas de este fenómeno, con preguntas del tipo “¿Por qué pasa esto?”, “¿Por qué cuesta tanto la reflexión gramatical?”, “¿Por qué en ciclo superior no se mantiene el grado de implicación que podemos encontrar en ciclo inicial?”, “¿Que hacemos mal?”, “¿Qué podemos hacer para mejorar?” Estos interrogantes son compartidos por otros trabajos centrados en alumnos de secundaria, como Rodríguez Gonzalo (2009) y Durán (2009).

Una primera respuesta a estos interrogantes es la correlación entre el interés de los niños por la gramática y su interés por el mundo en general. Este mundo va siendo progresivamente más complejo y requiere de procedimientos que guíen nuestra mirada y faciliten el paso a una observación paulatinamente más sofisticada y estructurada, que permita mayores niveles de integración del saber. Esto pasaría en todas las materias escolares: también en la gramática.

Aquí es donde fallaríamos. La escuela no encuentra maneras de articular esta curiosidad sobre la lengua y proporcionar ayudas que la estimulen.

Afinando más por este camino, una segunda respuesta hace referencia a las razones por las que la escuela no encuentra las maneras de proporcionar ayudas efectivas para los alumnos. Varios autores sitúan estas razones en relación a dos cuestiones de orden diferente: los modelos lingüísticos de referencia y la metodología de aula.

La lingüística y la enseñanza de la gramática

Uno de los interrogantes planteados es si la enseñanza de la gramática tiene que tomar como modelo de referencia los estudios lingüísticos o tiene que desarrollar su propio modelo. En el contexto catalán las dos obras básicas que nos sitúan en esta situación son Desclot (1977) y Camps (1986).

Las dos obras abordan el trabajo sobre nociones oracionales básicas. La primera lo hace a partir de los postulados lingüísticos percibidos como hegemónicos (los modelos generativistas del momento) para adaptarlos en bloque al contexto escolar. La segunda toma el contexto escolar como punto de partida para plantear caminos y propuestas que ayuden a dar respuesta a las necesidades de aprendizaje. Ha sido esta segunda perspectiva la que encontramos ampliamente desarrollada por la investigación posterior en estrecha colaboración con docentes de distintos niveles. Sin embargo ha sido la primera perspectiva la que está plenamente instalada en libros de texto, currículum e imaginario colectivo de los docentes.

En este sentido, por lo tanto, hay que continuar señalando que la escuela y la lingüística tienen objetivos diferentes. Los objetivos de una gramática escolar y de las teorías científicas no son ni pueden ser coincidentes. La teoría es un modelo de la realidad que no es la realidad. La escuela tendrá que recurrir a la teoría no en bloque sino eligiendo aquellas nociones más rentables para sus objetivos, el más básico de los cuales es la formación lingüística de los alumnos y el desarrollo de un repertorio amplio de usos comunicativos.

Para lograr este objetivo el conocimiento gramatical es imprescindible, pero entendido como un conocimiento orientado no tanto al estudio del sistema gramatical *per se* como a la reflexión gramatical.

Saber lengua es *también* saber gramática

Después de un período en el que han prevalecido posicionamientos comunicativos partidarios de minimizar o incluso eliminar la enseñanza gramatical explícita, distintas voces remarcan la necesidad de esta enseñanza. Se trata de autores provenientes de tradiciones tan diferentes como la francesa o la inglesa y que reclaman recuperar y redimensionar el rol de la gramática en el aula, tanto de primeras como de segundas lenguas, yendo más allá de la transmisión de nociones de base estructuralista. Trata-se de autores como A. Trévise (Francia), C. James (Inglaterra) o C. Fisher (Canadá). Algunos alertan

sobre el destierro radical que se ha hecho de la gramática y remarcan la banalización en la que cae a menudo el enfoque comunicativo, en el que por ejemplo alumnos de segundas lenguas aprenden a comprar billetes de avión para viajes que nunca realizarán y a comprar en tiendas donde nunca entrarán.

Se ha remarcado, por el contrario, que la gramática es imprescindible para la composición escrita y la expresión oral formal en primeras lenguas. Para la adquisición de nuevas lenguas y el contraste interlingüístico con aquellas que ya conocemos. Para la ortografía y aquellos aspectos normativos ligados a la oración y a la relación de las palabras en el texto. Y *last but not least* para la cultura general que tenemos que esperar de cualquier ciudadano escolarizado y de profesionales no directamente relacionados con la lengua y que tendrán que manejar diccionarios, traductores o libros de estilo.

En este sentido, plantearse el rol que la gramática juega en el aprendizaje de la lengua nos sitúa ante de preguntas previas como “¿Qué quiere decir saber lengua?”, “¿Saber lengua significa saber usar la lengua?”, “¿Significa tener conocimientos sobre el sistema?” La investigación ha mostrado que el conocimiento sobre el sistema que se desprende del conocimiento de la lengua en uso no es un conocimiento sistematizado. No permite al aprendiz recuperar este saber en función de situaciones diversas. Pero conocer el sistema gramatical no nos garantizará tampoco saber usar la lengua. Es crucial que la enseñanza muestre al aprendiz caminos para relacionar las

dos caras de la misma moneda (CAMPS et al., 2005).

La gramática, pues, es importante, y forma parte del conocimiento relativo al uso de la lengua. M. Milian, de la UAB, expresa esta relación con una metáfora. Una silla sirve para sentarse en ella (uso), pero si nos dedicamos a vender sillas tendremos que atender a aspectos como los materiales de los que se compone según los usos, de los instrumentos con los que podemos elaborarlas, del diseño y la ergonomía o de los colores de moda del momento (sistema).

También nuestro conocimiento de la lengua tiene que poder centrarse necesariamente tanto en los aspectos de uso como en los aspectos gramaticales o de sistema. Este conocimiento nos será imprescindible en aquellas situaciones altamente formales (un científico que tiene que dominar un género escrito o un locutor radiofónico que tiene que atender cuestiones de dicción y de normativa), que convivirán con situaciones informales en las que el foco consciente sobre el sistema no será necesario (el científico y el locutor se encuentran para tomar un café).

Por una gramática escolar integradora

Varios autores señalan que para posibilitar esta relación hay que dejar de pensar que serán los modelos lingüísticos los que nos indicarán cómo actuar en el aula. Remarcan que hace falta redimensionar aspectos diversos, como los siguientes: 1) Saber que no po-

demos capturar con una sola mirada la complejidad del sistema gramatical; 2) Identificar claramente los objetivos del estudio y los aspectos parciales que los alumnos tienen que conocer (la correlación temporal, la relación entre verbo y complementos, etc.); 3) Hacer participar a los alumnos en la recogida de datos que posteriormente serán observados y que nos permitirán contrastar, por ejemplo, el oral y el escrito; 4) mostrar que la oración no se reduce a un conjunto de relaciones morfosintácticas sino que también intervienen en ella aspectos de semántica y pragmática, es decir aspectos ligados al significado de las palabras y a las intenciones del hablante.

Parémonos un momento en este último aspecto. Observemos la siguiente oración: “Al final del partido llovieron todo tipo de objetos sobre el árbitro.” Se trata de una oración muy real en español (y en catalán), con una presencia peculiar del verbo. En un uso prototípico este verbo tiene un sentido meteorológico (semántica), no admite complementos regidos y es defectivo de plural y de primera y segunda persona (morfosintaxis); sin embargo la oración es del todo aceptable, un uso desviado si se quiere que responde a unas intenciones muy claras del hablante (pragmática).

Estas intenciones no podrían satisfacerse con dos verbos cercanos como “caer” y “lanzar”. Efectivamente, “caer” puede connotar un número elevado de elementos implicados pero también un número reducido, a diferencia de “llover”: justamente decimos “Caen cuatro gotas” y no “Llueven cuatro gotas”. Por su parte, “lanzar” implica la presencia

de un agente, aunque no lo explicitemos, mientras que “llover” nos permite esconderlo del todo. ¿Quién podría recurrir a una oración así? Sin duda un observador muy parcial que quiere minimizar el comportamiento incívico de los espectadores.

Manuel Vázquez-Montalbán lo hace en la memorable crónica del partido de fútbol de cuartos de final de copa entre F.C. Barcelona y Real Madrid de 1970, en el que el árbitro Guruceta silba un penalti inexistente a favor de los blancos y a tres minutos del final el derbi se suspende por invasión del campo: “La lluvia de almohadillas es impresionante [...]. Hoy es fiesta, se respira libertad y la noche tiene los colores más propicios.” El uso de este verbo (o del término nominal afín) responde, pues, a unas intenciones muy claras. Y en nuestra oración tiene las siguientes consecuencias en el plano morfosintáctico: concordancia con un sujeto en plural y pospuesto (“todo tipo de objetos”); presencia obligatoria de preposición “sobre” (sería extraño decir “Llueven bajo el árbitro”) que nos permite reflexionar sobre el Complemento Preposicional; y posibilidad de sustituir en catalán el núcleo del sujeto por el pronombre partitivo –propio del Complemento Directo indefinido– (“En plovien de tot tipus, d’objectes”, “En plovia, de fang”) como pasa con los verbos inacusativos (“En queien de tot tipus, d’objectes”).

Algunos autores señalan la necesidad de superar la visión estrictamente formal de la gramática oracional, heredera de la autonomía de la sintaxis de algunas propuestas lingüistas. Propo-

nen entenderla como la unión orgánica de morfosintaxis, semántica y pragmática. Esto nos permitirá abordar los fenómenos en base a la observación y la discusión, lo que en el ámbito anglófono se denomina “grammaring”, hacer gramática (LARSEN-FREEMAN, 2003). Entramos así en la segunda cuestión: la metodología.

Un modelo de intervención

Trabajos como los de A. Camps (cf. CAMPS, 2006; CAMPS et al., 2005) o F. Zayas (desde el blog “Darle a la lengua”) subrayan la necesidad de plantear nuevas maneras de enseñar gramática como una hipótesis para su aprendizaje. ¿Una manera más constructivista que contemple un cambio metodológico permitiría mejorar el aprendizaje de la gramática? La metodología como contenido también de enseñanza y aprendizaje y no como una simple opción cosmética.

Una propuesta de intervención en el aula para enseñar gramática tiene que poner a los alumnos en situación de comunicarse para aprender y a la vez constituir para el docente un instrumento de evaluación formativa, un espacio de reflexión y una herramienta para sistematizar el saber gramatical. Desde el Departamento de Didáctica de la Lengua de la UAB se ha sido trabajando sobre el modelo de la Secuencia Didáctica de Gramática (SDG) (CAMPS, 2006).

Supera una visión puramente transmisiva de la enseñanza de lenguas y la consideración del papel activo y

constructivo del aprendiz. Remarca la necesidad de aproximaciones globales a la enseñanza de la gramática más allá del ejercicio o la tarea aislada y puntual. Plantea el trabajo por proyectos también para el aprendizaje gramatical y la necesidad de promover situaciones de enseñanza orientadas a una interacción diversa y rica y a la participación de los aprendices en los procesos interactivos. Integra discurso oral y escrito así como uso y reflexión sobre el uso. Busca también la diversidad en las oportunidades de aprendizaje y por lo tanto la posibilidad de participación de aprendices con habilidades diversas.

Así mismo articula un conjunto de actividades que están orientadas siempre a un objetivo, que responde a la vez a dos preguntas: “¿Qué tiene que hacer el alumno?” y “¿Qué tiene que aprender?” Organiza la secuencia de actividades en tres fases, de preparación, de ejecución y de cierre, con la elaboración de un informe final. Se rige por el criterio de elementalidad, según el cual un núcleo inicial de nociones operativas dará a un conjunto subsiguiente de nociones, progresivamente más complejas y articuladas a partir de aquel núcleo inicial. Y prevé finalmente tres submodelos de intervención según si el foco se sitúa en el uso, en el sistema o en el contraste entre lenguas o entre aspectos dentro de una misma lengua.

Ejemplos de aula

Los tres submodelos parten de la idea según la cual diferentes aproximaciones a la gramática contribuyen a

articular conocimientos gramaticales también diversos. Han sido contrastados ampliamente en el aula por profesores de distintos niveles y a continuación ponemos varios ejemplos, desarrollados todos ellos en Camps y Zayas (2006). (A) Foco situado en el uso. Contrastar el artículo periodístico y el cuento explorando propiedades textuales y aspectos oracionales. Trabajar la oración a partir de patrones semánticos de los argumentos verbales en los titulares periodísticos. Trabajar la cohesión y combinar actividades de transformación, de textualización, de integración y de contraste entre textos cohesionados y textos segmentados. (B) Foco situado en el contraste. Trabajar la variación dialectal sobre el uso en áreas urbanas de algunos pronombres, como por ejemplo el dativo-locativo “hi” en catalán, en fuerte recesión por influencia del castellano, que carece de él. Razonar sobre el diferente comportamiento de dos lenguas en cuanto a determinados usos pronominales o verbales. Contrastar los resultados de traductores automáticos. (C) Foco situado en el sistema de la lengua. Abordar la oración desde una perspectiva léxica y relacionar una lista de oraciones con una lista de patrones semánticos. Clasificar los verbos a partir del número de complementos que reclaman. Situar los alumnos en la tesitura de discutir qué entienden por oración.

La idea de partida del trabajo gramatical es que el código puede ser objeto interesante de exploración si se prevén situaciones en las que el alumno se implique activamente en la construcción del saber objeto de aprendizaje, a partir

del trabajo colaborativo y la interacción y a partir de una aproximación a la gramática que tenga en cuenta los usos lingüísticos.

Final

Las perspectivas de futuro de la investigación sobre la enseñanza de la gramática son amplias. Es preciso elaborar un espacio que integre las miradas de investigadores y docentes y que ayude a explorar, desarrollar y contrastar en el aula el modelo de intervención. Todo esto se tiene que poder traducir en obras de consulta manejables dirigidas tanto a profesores como a aprendices. También debe ser posible desarrollar una enseñanza integrada del currículum de lenguas. Y ligando con este último punto debemos encontrar maneras de articular en un periodo de tiempo largo correspondiente a un trimestre, un curso o un ciclo el contenido gramatical contemplado por el currículum. Tenemos trabajo pendiente.

Volviendo a nuestro profesor, él sabe que enseñar lengua es enseñar a escuchar, hablar, leer y escribir. Sabe, ahora, además, que esto es válido también para la gramática. A través de la interacción aprenderemos a interpretar textos, desarrollar las ideas, articular nuestro conocimiento gramatical y a ponerlo al servicio de una habilidad comunicativa más efectiva. Enseñar lengua es enseñar a usar la lengua para interpretar el mundo que nos rodea y para gestionar nuestra interacción con los demás. Para hacer esto de manera efectiva la gramática tiene un rol importante.

Teaching and learning grammar in compulsory school, today

Abstract

This paper defends the study and importance of grammar in compulsory school. The need to promote reflections on the language in use in classroom is justified, and some of the features that such reflections should gather are described. A model of intervention is presented – Didactic Sequence – as well as its particularities, specially the goal of establishing new dimensions not only with regard to the methodology of teaching but also towards the conception of the object of learning itself, i.e., grammar. The text ends by referring to some of the challenges for the future of grammar teaching.

Key words: School. Language. Use. Grammar. Reflection. Didactic sequence.

Referencias

- CAMPS, A. *La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i 10 anys*. Barcelona: Barcanova, 1986.
- _____. Secuencias didàcticas para aprender gramàtica (SDG). En: CAMPS, A.; ZAYAS, F. (Coord.). *Secuencias didàcticas para aprender gramàtica*. Barcelona: Graó, 2006. p. 31-36.
- CAMPS, A.; ZAYAS, F. (Coord.). *Secuencias didàcticas para aprender gramàtica*. Barcelona: Graó, 2006.
- CAMPS, A. et al. *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó, 2005.
- DESCLOT, M. *Una teoria sintàctica per a l'escola*. Barcelona: Casals, 1977.
- DURÁN, C. Hablar, escuchar y pensar para aprender gramática. *Cuadernos de Pedagogía*, 391, p. 67-71, 2009.
- GIL, R. Escriure textos reals en col·laboració: una tasca imprescindible. *Guix*, 363, p. 20-25, 2010.
- GIL, R.; BIGAS, M. L'activitat metalingüística durant una tasca de segmentació d'un text en paraules a segon de primària. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 48, p. 67-77, 2009.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching language: from grammar to grammaring*. Boston. Thomson Heinle, 2003.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. L'avaluació del saber gramatical de l'alumnat en una activitat de revisió de l'ús dels temps verbals del passat. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 47, p. 26-50, 2009.