

Aprender lengua y leer y escribir textos: ¿Para qué se enseña lo que se enseña?

Agostina Reinaldi¹
Cristina Minhondo
Mercedes Bosco

Resumen

Este trabajo integra los primeros desarrollos del proyecto de investigación “Conocimientos técnicos sobre el lenguaje para la formación de intérpretes y escritores nóveles. Un estudio a partir del tratamiento de temas discursivos y gramaticales en los manuales escolares”, llevado a cabo por investigadores del Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Este proyecto indaga qué tipos de saberes técnicos requiere un intérprete/escritor novel para desarrollar su tarea de interpretar y escribir textos, y cuáles de esos saberes son ofrecidos en los manuales de Lengua y Literatura que circulan en las escuelas.

En ese marco, se constituye una línea de indagación particular que pretende analizar si las actividades que los manuales proponen, y que conjugan conocimientos lingüísticos en general (o gramaticales, en particular), promueven actividades ‘inmanentes’ (reconocer, analizar, describir, clasificar, etc. categorías lingüístico-gramaticales) o si esas tareas intentan reutilizar esos conocimientos para interpretar o producir textos. El objetivo es comprender si los aprendizajes lingüísticos que proponen los manuales podrían constituirse en saberes ‘técnicos’ en tanto sirven ‘para hacer otras cosas’ con ellos: escribir, dar un efecto de sentido a los textos, definir parámetros de revisión-corrección de los textos propios o ajenos, definir pautas de reescritura, etc.

Didáctica – lengua – enseñanza – manuales – saberes

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. CE: agosreinaldi@hotmail.com; cris_minhondo@hotmail.com; mercedesbosco@hotmail.com

Learning language and reading and writing texts: Why do we teach what we teach?

Abstract

This paper shows the first developments of the research project “Technical knowledge on language for the training of novel interpreters and writers. A study based on the treatment of discursive and grammatical topics in school textbooks”, composed of researchers of the School of Letters, FFYH (UNC). This project investigates what types of technical knowledge a novel interpreter / writer requires to develop their task of interpreting and writing texts, and which of those knowledges are offered in the Language and Literature manuals that circulate in the schools.

This is a particular line of inquiry that aims to analyze whether the activities that the manuals propose and that combine linguistic knowledge in general (or grammar, in particular) promote ‘immanent’ activities (recognizing, analyzing, describing, classifying, etc. linguistic - grammatical categories) or if those tasks try to reuse that knowledge to interpret or produce texts. The objective is to understand if the linguistic learnings proposed by the school manuals could be constituted in ‘technical’ knowledge as they serve ‘to do other things’ with them: write, give a meaning effect to the texts, define parameters of revision-correction of the own texts or others, define patterns of rewriting, etc.

Didactic - language - teaching - manuals - knowledge

Introducción

Este trabajo integra los primeros desarrollos del proyecto de investigación “Conocimientos técnicos sobre el lenguaje para la formación de intérpretes y escritores noveles. Un estudio a partir del tratamiento de temas discursivos y gramaticales en los manuales escolares”, llevado a cabo por investigadores del Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC). En este caso en particular, nos propusimos construir y ejecutar diversas acciones para ingresar e interpretar los libros de texto bajo estudio. Nos interesa comprender si la enseñanza de la gramática continúa siendo un objeto de tratamiento inmanente (es decir, proponiéndose como un conocimiento sobre las estructuras del lenguaje tal como lo idean y construyen los gramáticos y lingüistas especializados), o si está articulada con las necesidades y conocimientos propios de los usuarios del lenguaje (los/as lectores/as y escritores/as).

En otras palabras, nos preguntamos si la enseñanza de la gramática a partir de los manuales escolares constituye un objeto de enseñanza descriptivo y/o explicativo del sistema lingüístico en sí, o si se ha constituido en un “saber técnico”. Siguiendo a Feldman (2004), denominamos como “saberes técnicos” a aquellos conocimientos de los cuales se

pueden derivar tecnologías; ello es, formas de o para hacer cosas. En este caso, si la escritura conforma una tecnología de la palabra, los saberes técnicos son aquellos que permiten que los lectores/as y/o escritores/as desarrollen su trabajo con dominio de lo que hacen.

Principalmente, nos interesamos por dos cuestiones: por un lado, el modo en el que se incluyen los conocimientos lingüísticos en los manuales escolares de Lengua y Literatura para todos los años del Ciclo Básico en una misma línea editorial; por otro lado, la manera en se construyen o aparecen los contenidos propiamente gramaticales en un manual de un solo año del Ciclo Básico. Esta variación en los modos de ingreso a los manuales escolares en estudio, organizados como casos A y B,² apunta a no generar una mirada cerrada ni forzada, pero también a delimitar un orden en el abordaje.

Gramática y actividades escolares. Análisis de casos desde los manuales escolares

A continuación, expondremos sintéticamente los principales resultados de la indagación desarrollada hasta el presente.

1. Caso A

Nos propusimos particularmente reconocer qué articulaciones se establecen entre ciertos conocimientos lingüísticos y los procesos de escritura y de lectura, específicamente en relación con la argumentación. Nos preguntamos entonces de qué manera ocurre la progresión y secuenciación de los aprendizajes lingüísticos previstos para el alumno de un año al otro, al escribir y leer argumentaciones. En este sentido, indagamos si las actividades propuestas contribuyen a la complejización de estos procesos, es decir, si redundan en la conformación de saberes técnicos para leer y escribir mejor.

Argumentación y escritura constituyen contenidos complejos que comparten la necesidad de un abordaje sistemático, en tanto prácticas alejadas del uso espontáneo del lenguaje y vinculadas a procesos que superan toda improvisación y respuesta inmediata. Enseñar este tipo de textos presupone formar para la lectura y escritura en el ámbito de la participación ciudadana con el objetivo de que los/as estudiantes puedan sostener una idea, un juicio, una posición ideológica o reconocerla en otro, defenderla o entender la forma en que otro lo hace, construir argumentos válidos, variados y contundentes para convencer a otros, para mostrarse como un sujeto que razona, discute con sustento, acepta juicios ajenos y promulga los propios, etcétera.

De este modo, nos preguntamos cuál es la función que se le otorga a la enseñanza del contenido gramatical, qué contenidos se seleccionan y cómo se vincula ese contenido con las unidades previstas para el desarrollo del tema “argumentación” en cada curso.

² Se trata, efectivamente, de dos series de manuales escolares de Lengua para el Ciclo Básico (es decir, 6 ejemplares) correspondientes a dos editoriales de amplia tirada nacional y circulación escolar: *Logonautas. Prácticas de Lenguaje, Puerto de Palos. 2015* (caso A) y *Lengua y Literatura II (Prácticas del Lenguaje) y Gramática Y Normativa II, Serie Nuevas Miradas, Tinta fresca. 2015* (caso B).

El manual divide cada una de sus unidades en los siguientes apartados: textos para... (disfrutar, estudiar o participar); prácticas discursivas; gramática en uso; prácticas del escritor; especialista logonauta. En primera instancia, a partir de esta clasificación es posible observar que la gramática no es criterio ordenador de las unidades, sino que se incluye en una mayor definida por el tipo de texto. Por otro lado, es significativo que aparezca escindida de las prácticas de escritura y de las prácticas discursivas, al menos en principio tomando sólo su nomenclatura.

En función de lo ya mencionado, se seleccionaron para el análisis las unidades que se inscriben dentro de “**Textos para participar**”. Para cada una de estas unidades didácticas se corresponden determinados contenidos lingüísticos explicitados en el apartado “Gramática en uso”, tal como se detallan a continuación siguiendo el índice:

Primer año

Unidad 6: La argumentación

Gramática en uso: construcción sustantiva, modificadores del núcleo sustantivo

Segundo año

Unidad 2: La crítica de espectáculos y la reseña literaria

Gramática en uso: El pronombre. El pronombre en función sustantiva y adjetiva.

Unidad 5: La carta de lector y el artículo editorial

Gramática en uso: La oración. La oración bimembre. La oración unimembre. Los verbos impersonales.

Unidad 8: La publicidad y la propaganda

Gramática en uso: El adverbio. Los circunstanciales. El predicado subjetivo obligatorio. El predicado subjetivo no obligatorio.

Tercer año

Unidad 2: Los textos de opinión

Gramática en uso: Los pronombres (personales, posesivos, demostrativos) Usos del pronombre se. Las formas personales y no personales en los textos de opinión.

Unidad 5: La entrevista

Gramática en uso: La oración. La proposición. La oración compuesta. La oración compuesta por coordinación. La oración compleja por subordinación. Clases de proposiciones subordinadas. Los relacionantes y los incluyentes.

Unidad 8: La publicidad y la propaganda

Gramática en uso: Las preposiciones subordinadas sustantivas. La función término de complemento. Las funciones de la subordinada sustantiva de términos. Las proposiciones adjetivas: confusiones frecuentes.

Siguiendo un análisis estrictamente taxativo, y a pesar de que la titulación de lo gramatical refiere al uso, la única en la que se vinculan los contenidos gramaticales en relación

a la producción de un texto es aquella que postula “Las formas personales y no personales en los textos de opinión”, siendo los demás elementos contenidos autónomos, es decir, contenidos gramaticales desvinculados de la especificidad del discurso argumentativo.

De la lectura del índice, recorrido a lo largo de todo el ciclo, se desprende además la coincidencia en la selección del contenido de *sintaxis* de manera predominante para el trabajo con determinado tipo de texto. Se observa una secuenciación desde la oración simple, luego la unimembre e impersonal y, finalmente, se incluye a las coordinadas y las subordinadas.

Nuestra pregunta de investigación se orientó a interpretar alguna relación entre la selección de esos contenidos gramaticales y/o sintácticos con el tipo de texto-objeto de enseñanza (la argumentación); además si los contenidos gramaticales funcionan como herramientas para la lectura o escritura de textos argumentativos.

La secuencia que se repite en todos los casos es la siguiente: *exposición del tema de manera teórica, ejemplificación y ejercitación*. Las oraciones propuestas para el análisis, si bien en su contenido refieren a temáticas de la unidad, solo se analizan estructuralmente. En este sentido, el contenido se convierte en una excusa para el análisis de las construcciones. Por ejemplo, se proponen oraciones del tipo “Los artículos de opinión reflejan los problemas de la gente” para ejemplificar la construcción sustantiva o bien “La argumentación, género discursivo de larga tradición, es muy importante para los políticos”, para solicitar el análisis del sujeto. En otras palabras, el discurso argumentativo ingresa como contenido explícito de las oraciones bajo análisis, pero la dominancia del trabajo sigue siendo la descripción sintáctica y estructural de estas unidades sin articulación alguna con la interpretación y producción de argumentaciones.

En cuanto a las actividades, predominan aquellas de *reconocimiento* y de *aplicación* de los contenidos gramaticales desarrollados. Por ejemplo, ante el tema de las construcciones sustantivas (En Logonautas 1) se propone: *-completen con una aposición; -analicen los sujetos; -copien y unan con flechas expresiones equivalentes; -escriban una oración; -determinen a qué sustantivos modifican los adjetivos resaltados; -escriban tres temas para una carta de opinión que incluyan dos modificadores directos y una aposición*. Sólo en el último caso se establece un vínculo directo con la producción de la tipología bajo estudio (el discurso argumentativo) aunque sin constituirse en un “saber técnico”, es decir, en un contenido que oriente la interpretación o la producción de un texto argumentativo. No se ofrece, por tanto, una integración del contenido gramatical con la producción de textos, ni se produce el paso de la oración al texto.

En otros ejemplos de actividades en las que se presenta un ejercicio de escritura textual (y no oracional) se repite la misma vinculación entre uno y otro contenido, el oracional y el discursivo, antes presentada: una conexión puramente externa según la cual el discurso argumentativo (publicidad, reseña o artículo de opinión) constituye una mera excusa para aplicar el conocimiento gramatical de predicativos, pronombres y oraciones impersonales. A modo de ejemplo, se consignan algunas de ellas:

- “Escriban una publicidad sobre un alimento balanceado para gatos. Para destacar las virtudes del producto, deben: dibujar la bolsa, inventarle un nombre e **incluir** dos predicativos (adjetivo, construcción preposicional) y un circunstancial de modo” (Logonautas 2, unidad 8)
- “Escriban una breve reseña de su película o programa de televisión preferido, en la que **incluyan** pronombres en función sustantiva y adjetiva” (Logonautas 3, unidad 2)

En el apartado “Prácticas del escritor”, que cierra cada unidad, no se ofrecen reflexiones ni indicaciones sobre los conocimientos vistos para la producción de textos. De este modo, los conocimientos gramaticales no se traducen en un “saber hacer” que pueda utilizarse como herramienta para futuras producciones. Se reducen, por lo tanto, a una aplicación externa de un conocimiento sintáctico en un texto argumentativo. Un conocimiento gramatical que no resulta fértil ni central para este tipo de texto en particular (se podría utilizar de la misma manera con cualquier otro tipo de texto), sino que acompaña externamente y “se adosa” a un contenido textual.

2. Caso B

Cabe destacar, en primer lugar, que el manual está organizado materialmente en dos volúmenes, cada uno con su título, lo cual indica la pertenencia de los conocimientos a distintos campos. Uno, *Lengua y Literatura II* (Prácticas del lenguaje), y el otro, *Gramática y Normativa II*. A simple vista, sabemos que nos encontraremos con contenidos pertenecientes al campo de la Lingüística en general, junto con contenidos literarios, en el primero, y más específicamente de Gramática y de Normativa (clases de palabras, sintaxis, reglas ortográficas, puntuación, etc.), en el segundo. Esto da cuenta de que los campos están diferenciados, separados materialmente, pero no necesariamente escindidos a primera vista. Ahora bien, el volumen de Gramática y Normativa es más pequeño (en cantidad de páginas y en el tamaño general del objeto libro), y tiene la estética de una carpeta de actividades, con lo que se vislumbra un matiz absolutamente práctico: cada hoja tiene los ojalillos para anexas a carpeta tamaño Rivadavia, y presenta, en el margen, un rótulo para completar con nombre del alumno, curso y fecha.

Al explorar los índices, nos encontramos con que en el volumen de Lengua y Literatura también se incorporan contenidos propios de Gramática y de Normativa, aunque cabe destacar que esta incorporación se da siempre al final de los capítulos, y no específicamente en todos ellos. Estos contenidos en el índice están, a veces, acompañados de su vinculación con otros temas; por ejemplo, precedidos o seguidos de las palabras “usos”, “estilos”, “posición”, “información”, “subjetividad”, etc. Otras veces, aparece el contenido *puro*, sin agregados, por ejemplo, “paréntesis, raya y coma”, “la construcción sustantiva”, “los tiempos verbales”, etc. Resaltemos aquí que los capítulos están organizados desde un tipo textual o un subgénero literario. Cada capítulo lleva ese título (“El cuento de humor”, “Los textos periodísticos”, “El

cuento popular”, “Los textos expositivos”, etc.) y en torno a ese contenido se agrupa el resto, incluidos los gramaticales. Como en el caso anterior, la dominancia temática va de la mano siempre de una unidad textual o discursiva que subordina los contenidos gramaticales.

En cuanto al volumen de Gramática y Normativa, el índice presenta esas dos partes bien diferenciadas; cada una ocupa una mitad del manual y además está delimitada por un color distintivo en los márgenes. Los temas del índice son específicos de estos dominios; no se evidencian títulos sugestivos, lúdicos o relacionados con otros campos, sino que supone más bien una lista de los contenidos despojados.

Si tomamos por caso algunos de sus capítulos, podemos observar que el primero de estos, titulado “El cuento de humor”, se organiza a partir de un corpus de cuentos de autores variados. Cada uno de estos cuentos está seguido de largas guías de actividades que ponen en juego la lectura comprensiva, la interpretación y algo de producción. Entre medio de las actividades y en los márgenes, se intercalan recuadros con conceptos y rasgos propios de estos textos. Recién en el segundo texto aparece una actividad con un contenido propio de la gramática: los tiempos verbales. La actividad solicita que se observen algunos extractos del cuento y se reflexione acerca de la oscilación entre el presente y los pretéritos, con el objetivo de evidenciar qué efecto de sentido produce este cambio en el posicionamiento del personaje en el relato. En la página siguiente, un recuadro sintetiza para qué se usan los tiempos verbales en la narración. Se presenta una actividad de identificación y extracción, de un texto, de ejemplos de esos usos de tiempos verbales. Luego, se propone una actividad de producción de una anécdota graciosa, organizada como un proceso de toma de decisiones, entre las que figura la elección de los tiempos verbales según aquello que se vaya a narrar. En el margen de la hoja, aparecen los usos del punto y de la coma, pero sin incluirse como actividades dentro de la anterior. En este capítulo no se incorpora de manera explícita ningún otro contenido lingüístico-gramatical específico.

Por otra parte, en el Capítulo 2 titulado “Los textos periodísticos”, es posible encontrar diversos recuadros en los márgenes que sintetizan conceptos de algunos contenidos gramaticales. Todos ellos se presentan desde la manera en que aparecen en textos periodísticos diversos (crónica, noticia, entrevista, solicitada), pero no se propone allí mismo una actividad que fomente su uso o la producción textual que los ponga en práctica. Sí hay, en principio, actividades de *reconocimiento*. Entre esos contenidos, se encuentran los tiempos verbales (específicamente diferenciados en la narración y en la descripción dentro de los textos periodísticos), el uso de las comillas (para distinguir el estilo directo y el indirecto en la inclusión de voces en estos textos), la oración unimembre (cómo aparecen las construcciones nominales en los paratextos de los textos periodísticos). Es posible hallar una actividad de producción para aplicar el uso de tiempos verbales y la cronología, pero no está organizada como proceso, ni orientada (sólo se indica transformar una noticia en una crónica, narrando los hechos de los paratextos en forma cronológica). Luego, se amplía esa actividad con la solicitud de incorporar testimonios, poniendo en práctica los usos adecuados de la puntuación en los estilos directo e indirecto. En la página final de cada capítulo, se propone

una actividad orientada a la motivación de la lectura de literatura, sin contenidos específicos del capítulo. En la página final del Capítulo 2, hay una actividad de lectura de literatura que hace hincapié en la puntuación en relación con la lectura expresiva en voz alta, el énfasis y los tonos. Sin embargo, esa actividad tampoco está del todo orientada y es bastante libre.

Considerando la sección de Gramática del volumen, esta se subdivide en tres: las palabras, las oraciones y los textos. Esto demuestra que los contenidos se dan de lo micro a lo macro o, si se quiere, desde los niveles “más simples” que van constituyendo niveles más complejos. El primer contenido es el sustantivo como categoría gramatical. Todos los ejercicios apuntan al *reconocimiento* y la *clasificación* de los sustantivos según taxonomías tradicionales que están claramente presentes y explícitas, y dominan las actividades. La producción es de palabras sueltas, por derivación, por lo que no se propone la producción textual.

Por otro lado, el primer contenido de la parte de Normativa es la puntuación. En este caso, es posible encontrar más variación en el tipo de actividades. Hay algunas de *reconocimiento* y *justificación*, y otras que proponen *producción*, pero desde la reescritura y la transformación de textos ya armados, aplicando los usos correctos de la puntuación (no se evidencian producciones personales completas).

Conclusiones

Del análisis del corpus seleccionado desarrollado hasta el momento, podemos concluir provisoriamente:

1. Los manuales escolares de Lengua se asemejan más a “manuales de gramática para novatos” que explican conceptos tradicionales propios del campo gramatical, pero sin articulaciones claras, productivas y precisas entre esos conocimientos y su uso en condiciones y contextos particulares.
2. Pareciera, por tanto, que la enseñanza de la gramática observada en los manuales escolares refuerza una perspectiva inmanentista cuyo fin es la gramática (o sus unidades) en y por sí mismos sin evidencia de que los conocimientos gramaticales se organicen en un repertorio de “conocimientos técnicos”; ello es, que los conocimientos gramaticales seleccionados y propuestos permitan ayudar a los y las lectores/as y escritores/as a mejorar sus prácticas de comprensión y producción de textos. Desde esta perspectiva, los conocimientos gramaticales traspuestos parecieran incrementar los conocimientos que los aprendices tienen sobre el sistema gramatical, pero no necesariamente ayudarlos a resolver problemas prácticos que los y las lectores experimentan cuando leen y escriben textos.

3. Otro tipo de actividades que llevarían a analizar los efectos discursivos que tendría la utilización de una u otra categoría gramatical son escasas o están ausentes en los manuales. Por ejemplo: reflexionar junto con el profesor (escritor “avanzado”) acerca del efecto enunciativo particular que tendría utilizar oraciones unimembres en lugar de bimembres (entre otros, nominalizar para impersonalizar, para darle cierta fisonomía a los enunciados, para lograr algún efecto especial en la recepción, etc.); o “manipular” una categoría (transformarla una y otra vez en el mismo contexto) para analizar y comparar con el conjunto de escritores/as noveles sobre posibles efectos discursivos de una u otra forma.
4. Las unidades o secciones del manual destinadas a la enseñanza y aprendizaje de contenidos gramaticales están generalmente desvinculadas de las destinadas a la producción y reflexión con los textos o géneros discursivos particulares. Hay una marcada disociación entre la enseñanza de las “unidades menores” (oraciones, palabras, etc.) y de las “unidades mayores” (textos, discursos, etc.).
5. Los textos o discursos aparecen solo como “entornos lingüísticos” (o conjunto de oraciones) para reconocer las categorías o formas que se estudian, más que entidades vinculadas al uso efectivo del lenguaje. No se ofrecen variantes significativas entre “identificar oraciones sueltas” e “identificar oraciones que están integradas en un texto”.
6. En casos excepcionales, la gramática aparece como un conocimiento auxiliar para “corregir” algunas imperfecciones de los textos, más que como un “dispositivo que permite decir cosas de una manera y no de otra para algún fin comunicativo y no para otro”; en el mejor de los casos, aparece como un *dispositivo técnico* para reparar algunas incorrecciones que atentan contra ciertas normas antes que como un dispositivo tecnológico para inventar, planear, manipular y reflexionar intervenciones lingüísticas efectivas, realizadas para fines comunicativos y discursivos específicos.

Referencias bibliográficas

Cacciavillani, C.; Reinaldi, A. y Maina, M. (2015, agosto) *La didáctica de la lengua en la encrucijada de saberes y prácticas: entre el “saber” y el “saber hacer”; entre los “saberes especializados” y los “saberes comunes”. Análisis de caso de un manual escolar*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. San Miguel de Tucumán, Argentina. (No publicado).

Cassany, D. (1991) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

- Colafigli, L. (2010) Enseñanza de la escritura. Un estudio a partir de los manuales escolares de Lengua. Tesis de grado. Córdoba: FFyH. (No publicado).
- Colafigli, L. (2015) Argumentar en la Educación de Jóvenes y adultos. Una propuesta de trabajo para los procesos de ambientación socio-escolar. Tesis de Posgrado, Córdoba: FFyH. (No publicado).
- Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Giménez, G. y Subtil, C. (2015) Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares. *Revista Cuadernos de Educación*. N° 13, año XIII. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- Giménez, G. (2009) Comprender textos científicos en la escuela media. Un análisis de las propuestas de lectura en manuales escolares. *Revista Cuadernos de Educación Año VII*, N° 7, Córdoba: Área de Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades “María Saleme de Burnichon”. U.N.C.
- Giménez, G.; Luque, D. y Orellana, M. (comp.) (2015) *Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias y voces*. Córdoba: Ansenusa, Universidad Nacional de Córdoba.
- Giménez, G. (2005) *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Córdoba: Ferreyra Editores y FFyH.
- Stancato, C. (2015) *La enseñanza de la argumentación en la Escuela Media. Una propuesta de acompañamiento para docentes de Lengua en el proceso de desnaturalización del objeto y de la representación del sujeto que aprende*. Tesis de Posgrado, Córdoba: FFyH. (No publicado).