

¹Criterios didácticos para planificar la reflexión gramatical en el segundo ciclo de la escuela primaria

Diversidad y continuidad en la enseñanza gramatical. Una propuesta curricular

Hace algunos años, Emilia Ferreiro (1994) nos planteó un desafío: la necesidad de “transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica”. Para todos aquellos que pensamos que lo normal es la diversidad, que la diferencia no significa deficiencia o carencia, estas palabras plantean siempre un compromiso.

Las propuestas curriculares de Prácticas del Lenguaje en los diseños de Ciudad (Lerner, 2004) y de Provincia de Buenos Aires (Cuter, 2007) asumen este compromiso, pues plantean la necesidad de reconocer la diversidad de problemas que debe enfrentar un escritor cuando produce un texto, la diversidad de interpretaciones que la lectura puede suscitar, la diversidad de los usos lingüísticos y su sensibilidad a los diversos contextos sociales, propósitos comunicativos, participantes, relaciones sociales...

Al asumir como objeto de enseñanza las prácticas sociales del lenguaje se tomó una decisión –como fue señalado– por incluir en la enseñanza todas las diversidades propias del objeto de conocimiento. Esto se aplica también para la enseñanza gramatical.

Esta decisión por la diversidad es especialmente arriesgada en relación con la enseñanza gramatical, porque es tradición y una práctica usual de las teorías gramaticales trabajar justamente por abstracción para eliminar lo diferente. La **lengua** como objeto teórico es un recorte de estas diferencias y un intento de conceptualizar lo que es homogéneo en un estado dado. O bien, se busca determinar cuáles son los procesos y principios universales de la **facultad del lenguaje humano**, también a partir de una idealización que elimina las diferencias. Se tiende, por asimilación a estas maneras de producir conocimiento, a presentarles a los alumnos como contenidos de enseñanza elementos lingüísticos abstractos. Y por abstractos me refiero a que se recortan haciendo una separación del contexto de aparición y se opera una tipificación. En relación con esto, en la escuela, parece que los temas gramaticales son más contenidos si son comunes o universales en toda situación, incluso en todas las lenguas.

Al contrario, los diseños curriculares de Prácticas del Lenguaje proponen trabajar con la diversidad de:

- contextos de uso,
- propósitos comunicativos,
- textos,
- roles de los participantes,
- posibilidad de recursos lingüísticos,
- situaciones de enseñanza,
- organización de la clase,
- conocimientos y experiencias lingüísticas de los alumnos.

¹ Dib, Jimena (2010), en AA: VV. *Prácticas del Lenguaje en el segundo ciclo*. Buenos Aires: 12ntes.

Surgió, entonces, en la elaboración curricular el problema de que no había ninguna gramática completa que nos permita seleccionar temas y cuestiones gramaticales que sean verdaderamente operativos para la formación de lectores y escritores.

La pregunta a que dio lugar este problema y el compromiso por la diversidad asumida fue cómo resolver en los diseños curriculares esta inadecuación de las teorías gramaticales con los propósitos formativos del área y además, cómo poner siempre en primer plano la enseñanza las prácticas del lenguaje, sabiendo que “cualquier gramática separada del uso tendría escasa operatividad en la formación de lectores y escritores”. (Rodríguez, 2001: 90).

La respuesta que se da en el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires a este problema tiene menos que ver con los contenidos lingüísticos de tal o cual gramática como con una decisión didáctica de cómo se pone en relación el uso de la lectura, la escritura y el tomar la palabra con la reflexión sobre la lengua. Se optó por proponer un camino que vaya del uso de múltiples recursos lingüísticos, textuales y discursivos en las situaciones de lectura, escritura e intercambio oral, en las cuales esos contenidos quedan como puestos en juego pero de manera implícita; a la reflexión que supone la explicitación de conocimientos puestos en uso, la observación, la comparación y la opción por los diversos recursos que nos da la lengua de acuerdo con el contexto, los propósitos comunicativos, etc. Y de la reflexión sobre el uso a la sistematización de algunos conocimientos lingüísticos de acuerdo con el estado de conocimiento de las ciencias del lenguaje y de lo que se usó y se puso como objeto de reflexión. Conocimientos que cobran sentido porque luego serán reutilizados en otros contextos.

Como se señala en el Documento de Trabajo n° 2 (de la en la propuesta de Actualización Curricular de 1996, pág. 4), se entiende por sistematización:

Sistematizar es trascender el plano de lo particular de cada problema de lectura y especialmente de escritura y de cada texto para llegar a establecer ciertas regularidades que se constituirán en puntos de apoyo para la revisión de los textos que se producen. Sistematizar es muy diferente de transmitir conocimientos presistematizados o explicitar conocimientos que están implícitos en la práctica de lectura. La sistematización solo cobra sentido cuando se basan en verdaderos problemas de escritura que los alumnos han enfrentado y cuando ellos participan en la elaboración de las conclusiones que están estudiando.

Este camino del uso, a la reflexión, la sistematización y la vuelta al uso es una propuesta de **tratamiento de la gramática en la escuela** que busca atender a la diversidad del objeto de conocimiento, de las situaciones de enseñanza y de los alumnos. Para ello, se propone un puente entre las prácticas del lenguaje y la conceptualización gramatical, entre los conocimientos intuitivos, implícitos, manipulativos, o verbalizados en palabras cotidianas y el conocimiento sistematizado sobre la lengua y sus usos.

Esta decisión se relaciona con la necesidad de proponer una **continuidad** en la enseñanza. Estos puentes buscan romper con la fragmentación en la programación de contenidos gramaticales que solo tienen en cuenta la lógica del objeto según una u otra teoría gramatical. Atender a esta continuidad como variable didáctica también tiene que ver con el desafío de hacer de la diversidad una ventaja pedagógica. Pues detener el “desfile de contenidos” gramaticales y proponer una reflexión gramatical sobre los

distintos usos y para distintas finalidades contribuye a respetar los tiempos de aprendizaje de todos los alumnos y la posibilidad de construir conocimiento sobre la lengua entre todos.

En el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires, se plantea contenidos de reflexión gramatical en relación con diversas situaciones de uso y dentro de los ámbitos sociales que son eje del diseño: las prácticas del lenguaje en torno a lo literario, en contextos de estudio y en los ámbitos de la participación ciudadana.

Los propósitos de la reflexión gramatical en la escuela primaria se relacionan con:

- Promover la reflexión sobre el lenguaje en el marco de las prácticas lingüísticas de los sujetos.
- Generar situaciones de reflexión gramatical que les permitan a los alumnos avanzar como lectores, escritores y hablantes en las propuestas concretas y actuales que se les presentan.

Por ejemplo²:

“Cuando los alumnos tiene que adecuar sus discursos al contexto de situación y al ámbito de circulación del texto, en la escritura de recomendaciones y reseñas reflexionan sobre lo que se lo que se recomienda y cómo: usos de sustantivos, adjetivos y frases para caracterizar o que expresen la valoración del que recomienda: verbos para indicar el efecto que se quiere producir en el lector (recomiendo, consiga, disfrute) y usos del imperativo y de las exclamaciones para exhortar.

En los proyectos de estudio mientras se discute sobre la lectura y se registra información (en notas, fichas, resúmenes) los alumnos reflexionan sobre la selección de palabras adecuadas para transmitir los conocimientos a fin de garantizar la precisión y la claridad en el uso de términos técnicos, específicos de un área y la definición de conceptos.

En la comunicación de los conocimientos estudiados a través de la preparación de exposiciones orales los alumnos pueden reflexionar sobre algunos recursos de la oralidad:

-para señalar el contexto de situación (*términos deícticos que pueden ser pronombres: este, ese; adverbios: aquí, ahora, y frases de tiempo y lugar: en un momento, en este gráfico, etc.*);

-para apoyarse en este contexto y completar el sentido de lo que se dice con información presente en la situación (*frases que omiten partes que se pueden reponer por el contexto, por ejemplos gráficos*);

-para sostener la atención del auditorio y colaborar con su comprensión (*redundancia, enumeraciones, y frases coordinadas*).

Al dirigirse a distintas instituciones (escuela, una empresa, el gobierno)

-para solicitar, reclamar, denunciar, agradecer, presentarse, entre otras acciones que se realizan a través del lenguaje (*verbos para comunicar el acto de habla –reclamo, denunciamos...–, formas indirectas para suavizar los pedidos o reclamos: con preguntas, con el Condicional, con frases modales con “poder” o “querer”, “queremos solicitar”*);

² Este ejemplo fue tomado del apartado de Diseño de Prácticas del Lenguaje, Segundo Ciclo, La Reflexión sobre el lenguaje, pp. 129.

-cuando se dirigen a un interlocutor con el que se establece una relación de asimetría (*fórmulas de tratamiento, de cortesía*).

En el análisis de las noticias y artículos periodísticos, identifican las distintas formas que se utilizan para nombrar, calificar y clasificar la realidad social: presentar a los protagonistas, los sucesos, los lugares a través de determinados sustantivos, adjetivos y oraciones con verbo “ser”.”

Estos recursos gramaticales se ponen en juego y se reflexiona sobre su uso de modo que los niños puedan avanzar en la adecuación léxica a distintos contextos de uso, advertir las diferencias entre usos orales y escritos y Los alumnos podrían reflexionar sobre:

La adecuación
léxica a distintos
contextos
de uso.

La diferencia
entre usos orales
y escritos.

La relación entre
lenguaje y acción:
efectos de los
distintos actos
de habla.

Como señala Delia Lerner (2007), en su artículo “Enseñar en la diversidad”, el desafío por hacer de la diversidad una ventaja pedagógica se relaciona con la necesidad de superar una situación de dominación, para la cual aprender es **oír y repetir**. Esto es paradigmático en el caso de la enseñanza gramatical, históricamente esta se relaciona con escenas en las que el poder (lingüístico en este caso) no está compartido. Es parte de la apuesta política de estos diseños superar una concepción neutra y normativista de la gramática, y orientar la generación de situaciones didácticas que tiendan a otorgarles a todos los chicos el poder de producir conocimiento sobre la lengua que usan.

El lugar de la gramática en la reflexión sobre el lenguaje

La reflexión gramatical es un aspecto de la **reflexión sobre el lenguaje**. Desde diversos enfoques de enseñanza parece existir un acuerdo en incorporar a la enseñanza de la lengua la reflexión sobre sus usos y de focalizar los temas y procedimientos lingüísticos que mejor contribuyan a la formación de los alumnos como lectores y escritores. Pienso que está quedando atrás esa postura dicotómica que planteaba en dualidad excluyente: lengua sí o lengua no. Sin embargo, **bajo la expresión de “reflexión sobre el lenguaje” se pueden incluir fenómenos muy diversos, ya sea por el objeto que se reflexiona, como por la manera en que se concibe esta reflexión, es decir el lugar y las prácticas del sujeto involucrado en éstas.**

El **lenguaje** no se puede definir solo como el uso de la lengua o como un modo de actuar conforme a reglas (Searle, 1969), entiendo el lenguaje como producción signifiante (es decir generadora de sentidos) del hombre para otros hombres en el contexto de la vida social. Desde esta concepción, se busca pensar el lenguaje como una actividad cognitivo-social y entender esta actividad lingüística como productora de

relaciones sociales y como una forma de relación en sí misma, es decir como una práctica social (Voloshinov, 1992).

En este sentido, la reflexión sobre el lenguaje plantea para la planificación de la enseñanza, antes que la selección de tal o cual contenido gramatical o discursivo, el desafío de generar situaciones en el aula en las cuales los alumnos puedan pensar sobre el lenguaje, atendiendo, no de manera simultánea, a distintos aspectos del uso que se relacionan con estas áreas³:

- La adecuación al contexto (procedimientos y estrategias para el uso de los distintos registros).
- La configuración de la enunciación (marcas de la inscripción del sujeto de la enunciación en su enunciado).
- La construcción y mantenimiento de la coherencia informativa (procedimientos y estrategias para organizar el contenido del texto).
- El logro de la cohesión del texto (procedimientos para enlazar los sucesivos enunciados del texto).
- El conocimiento de la norma gramatical para acceder a un cierto control del formato verbal.
- La apropiación de un metalenguaje básico para poder hablar sobre gramática y participar de las discusiones sobre formas y usos.

A su vez, entiendo la **reflexión** como elucidación, en términos de Castoriadis (1983) se trata de poder pensar lo que uno sabe del lenguaje y saber lo que uno piensa. La reflexión implica, entonces, una variedad de actividades metalingüísticas:

- La explicitación de conocimientos intuitivos sobre la lengua, ya sea en lenguaje común, como progresivamente de un modo más cercano a las convenciones de los estudios sobre la lengua.
- El pensar sobre el uso: la observación, hipotetización y generación de nuevos conocimientos sobre la lengua.
- La descontextualización de conocimientos puestos en uso para establecer generalizaciones y reutilizarlos en otras situaciones.
- La posibilidad de proponer vinculaciones entre componentes de la lengua, entre lengua y texto, entre texto y discurso.

La **reflexión gramatical** no sería, entonces, adquirir del uso o del análisis de textos temas gramaticales, sino un proceso más complejo y menos emergente o mecánico. Considero, como señala Demonte (2005: 179), que:

“[...] la gramática, tal como se ha llegado a entenderla hasta hoy, es por supuesto la morfología y la sintaxis pero también el léxico y la manera de formar significados, las restricciones para combinar los vocablos, la resolución de ambigüedades, la información que ciertos elementos llevan consigo para ayudar

³ Un área de reflexión central desde esta concepción del lenguaje es la de la inserción sociocultural de esa producción lingüística, que incluiría los aspectos históricos, sociopolíticos e identitarios del lenguaje, no la incluí como área de reflexión en la escuela primaria desde el punto de vista del alumno, sin embargo es la institución escolar (sistema educativo-escuela) la que tendría la responsabilidad de proponer y promover una enseñanza de las prácticas de lectura, escritura y oralidad que atienda a los modos en que el lenguaje se inserta en mundo de sus alumnos y de la sociedad en que vivimos, si lo que se busca es una genuina democratización de estas prácticas.

a situar las expresiones en el espacio y en el tiempo (los deícticos o los tiempos verbales, por ejemplo), las formas de poner de relieve, de meterse el hablante en las construcciones que forma, entre otras muchas cuestiones. Por lo tanto, el producto de ese saber subyacente contiene indicaciones que orientan hacia el mundo y hacia los interlocutores, además de las señas de qué es el sujeto, el objeto directo o el circunstancial.”

Es por esto que se hace imperativo pensar las situaciones de enseñanza desde la perspectiva del sujeto que se tiene que enfrentar con los límites gramaticales de sus intenciones, de los efectos que le producen lo que lee, de las posibilidades de combinación de las palabras en un texto, de las modalidades de los discursos sociales.

Abordajes institucionales y del aula para la enseñanza de la reflexión gramatical

Asegurar la continuidad dentro de la diversidad en la enseñanza de la reflexión gramatical supone poner en marcha un modo de hacer en la escuela que permita recuperar conocimientos y prácticas, y asegurar la progresión, sin desatender la posibilidad de volver sobre los mismos objetos de conocimiento gramaticales desde distintas perspectivas. A partir de la experiencia en distintas escuelas, de la discusión con docentes, directivos y especialistas⁴, creo factible plantear, como inicio para la transformación de estos modos de enseñar la gramática, algunas de estas propuestas:

- **Hablar y escribir sobre el lenguaje que se usa:** conclusiones, fichas de temas, discusiones y debates sobre la lengua.

En determinadas condiciones didácticas, hablar sobre el uso de recursos lingüísticos puede significar para los alumnos hacer gramática y progresar en sus conocimientos sobre las formas lingüísticas. Se trata, como señala Marta Milian Gubern (2005), de hablar para aprender y no de aprender el discurso propio del saber objeto de aprendizaje. Estas situaciones suponen un cambio en la posición enunciativa del docente y de los niños, ya que es un pensar juntos y supone poder negociar en términos de mayor igualdad sobre los aportes al tema de discusión y la circulación de la palabra. Por ejemplo, en la textualización y la revisión de un texto que se escribe de manera colectiva o en la revisión colectiva de un texto escrito por los alumnos de manera grupal o individual es posible incluir momentos de reflexión sobre el uso de distintos recursos gramaticales, discutir entre todos sobre las distintas posibilidades que brinda la lengua y la relación entre esas elecciones y los efectos que se quiere producir en el lector.

Debidamente planificadas, no son desdeñables las oportunidades para discutir entre todos sobre los recursos utilizados y sobre las opciones habilitadas, así como sobre lo que cada uno entiende acerca de la lengua que se está usando. Estas ocasiones pueden progresar en términos de autonomía para los alumnos de 4° a 6° en dos sentidos: en la descontextualización de las situaciones de escritura, pueden referirse a varias

⁴ Ninguna de estas ideas son planteos individuales, antes bien he retomado prácticas desarrolladas en distintas escuelas, elaboradas y discutidas con diferentes personas también preocupadas por este tema: especialistas como Delia Lerner, María Elena Rodríguez, Mirta Torres, Mirta Castedo, Cinthia Kuperman, Silvia Lobello, miembros de equipos de conducción como María Andrea Moreti, María Laura Vega, Marcela Rizzi, María Chiara, y por supuesto docentes como Mariana Vitaliti, Beatriz Bianco, Mariana Yelps, Adriana Baccini, Silvia Coll, entre otros.

situaciones realizadas con anterioridad o en otros años de la escolaridad y en la asunción por parte de los alumnos de los problemas gramaticales que la escritura pudiera generarles. En todos los casos:

“las negociaciones colectivas promueven la construcción de significados nuevos y la reorganización del discurso anterior sobre la misma experiencia o el mismo objeto.” (Milian Gubern, 2004: 13-14).

También el uso de la escritura es una herramienta potente para reformular el conocimiento y contar con una memoria externa. Contra la fragmentación y la gradualidad de la enseñanza en la escuela es posible proponer escribir sobre gramática a lo largo del ciclo a través de:

- La creación y mantenimiento de una **apartado de reflexión sobre el lenguaje** en la carpeta que pase de año con los alumnos.
- La realización en el aula y en espacios compartidos de bases compartidas de recursos utilizados y analizados para consultar (afiches, bancos de datos o ficheros, *blogs*, sitios web).

“La información que se va registrando en cuadernos y carpetas debe ser escrita de manera tal que facilite una búsqueda precisa y ágil y que –al mismo tiempo– incluya ejemplos que permitan recordar rápidamente la regla o el acuerdo establecido.

- **Registro de información en afiches:**

Se incluye lo provisorio y colectivo, con necesarias revisiones y sistemáticos momentos a lo largo del año para avanzar de la información registrada en el afiche a la registrada en cuadernos o carpetas.

- **Registro de información en cuadernos y carpetas:**

En 1º y 2º año serán apartados en el cuaderno de clase, sobre todo en relación con las “palabras de uso frecuente” o acuerdos que deban tenerse en cuenta para escribir determinado texto.

Ejemplos de temas para registrar:

Recordar poner punto final.

El nombre del autor debe ir con mayúscula...

Desde 3º o 4º, los alumnos contarán con un apartado en la carpeta o cuaderno –“Reflexión sobre el Lenguaje”– en donde irán registrando los acuerdos ortográficos, gramaticales y de puntuación establecidos de manera colectiva. Los acuerdos poco elaborados y la ejercitación no deberían aparecer allí. La intención de ello es poder localizar rápidamente esa información mientras se escribe cualquier otra cosa.

Será importante que este apartado del cuaderno/carpeta pasa con cada alumno a segundo ciclo y cada año se reorganiza en función de los acuerdos y sistematizaciones elaborados.

En el cuaderno/carpeta coexistirán reglas escritas y consensuadas colectivamente como citas de especialista o libros específicos.” (Cuter, 2009: 2).

- **Un cambio de orientación en la enseñanza de la sintaxis**

- Pasar de los esquemas semánticos a los sintácticos, y superar definitivamente una enseñanza gramatical orientada hacia la descripción estructural de oraciones:

Los análisis sintácticos copian de manera simplificada métodos de investigación de la lingüística estructural; orientación que propuso, a mediados del siglo XX, operar con las lenguas con el objetivo de descubrir su estructura subyacente. Entonces, se trabajaba por segmentación (separar en constituyentes la oración) y a través del establecimiento de tipos recurrentes de formas lingüísticas sin tener en cuenta su significado (por ejemplo los tipos de construcciones endocéntricas y exocéntricas). En su versión escolar, se plantea la tarea, sin sentido y, por ende, mecánica para los alumnos de poder etiquetar con nomenclatura teórica partes de la oración sin tener en cuenta el significado de las palabras ni el sentido de los enunciados. Es seguro afirmar que esta clase de “conocimiento sintáctico” no va tener mucha incidencia en la escritura y la lectura de los niños.

Asimismo, son los mismos estudios gramaticales los que, desde comienzos de este siglo, han propuesto la recuperación del significado como elemento fundamental en el análisis de fenómenos gramaticales y revalorizado el lugar de las interpretaciones pragmáticas (relativas al uso en contexto) para determinar el valor de las unidades gramaticales.

A propósito, plantea Violeta Demonte (2005) algunos aspectos que puede ser puentes entre la gramática y el discurso que me parecen especialmente relevantes en el segundo ciclo:

- La reflexión sobre la adjetivación y su relación con la precisión del sentido.
- El uso de los tiempos verbales en las narraciones (ficcionales y no ficcionales).
- La atención a los elementos gramaticales de la cohesión, en términos de enlaces temporales referenciales y temáticos apropiados a cada género de texto.

Desde la didáctica de la lengua, es Felipe Zayas quien plantea este cambio de orientación de la sintaxis y propone:

- Considerar al verbo como el elemento central de la oración:

“Las actividades de poner junto a cada verbo las palabras o los grupos de palabras requeridos (argumentos), el reconocimiento de que hay grupos de palabras que el verbo requiere para funcionar y otros que son opcionales y periféricos, la distinción de diferentes significados de los verbos según cuál sea su entorno (“tratar alguien a alguien con desprecio”, “tratar un libro o una película de algo”, “tratar el médico a un enfermo”...) son previos, a nuestro juicio, a las actividades encaminadas a identificar y analizar los componentes de la estructura de la oración y a ponerles nombre.” (Zayas, 2004: 21.)

- Concebir las actividades sintácticas más como una manipulación de enunciados, que como una mera identificación y análisis de formas y relaciones gramaticales.

Manipular el lenguaje en distintas situaciones, realizando reformulaciones, expansiones, condensaciones y otras transformaciones, que les permitan a los alumnos experimentar

en este trabajo con enunciados auténticos, no con oraciones abstractas, las distintas relaciones entre sentido y estructura.

- Superar el carácter prescriptivo que tiene la reflexión gramatical para buscar “enseñar una gramática de uso que responda a la pregunta de qué tiene que saber un ciudadano adulto sobre su lengua para poder utilizarla con éxito” (Op. Cit.: 18).

Se trata de animarse a abandonar prácticas tradicionales identificadas en la escuela y por los adultos como la única forma de enseñar gramática para dejar el lugar no sólo a otros temas sino también a otra manera de aproximación a los fenómenos gramaticales. De manera conjunta habría que replantearse cómo se enseña y qué se enseña, y ensayar acuerdos institucionales para sostener estas transformaciones en la trayectoria escolar de los niños.

A modo de conclusión, algunas preguntas frecuentes de docentes sobre los problemas didácticos de la reflexión gramatical en la escuela

Continuidad, diversidad orden y progresión son los criterios para la planificación de las prácticas de lenguaje, veamos cómo se especifican en el caso la enseñanza de la reflexión gramatical:

¿En qué situaciones los alumnos podrían reflexionar sobre la gramática?

Se reflexiona sobre el lenguaje cuando...

- se generan dudas sobre el uso del lenguaje,
- se están revisando o analizando textos,
- se hace un corte para volver sobre lo hecho (recapitulaciones),
- se registran de diferentes maneras los conocimientos alcanzados (escribir sobre gramática),
- se consultan distintas fuentes lingüísticas y los propios registros,
- se ponen en cuestión los saberes que se tienen en el momento frente a un nuevo desafío de lectura escritura o intercambio oral,
- se confrontan distintas concepciones e ideas y se discute sobre el lenguaje (hablar sobre gramática)...

¿Qué hacen los alumnos cuando reflexionan sobre el lenguaje si no analizan oraciones y clasifican clases de palabras?

Una variedad de actividades cognitivas: observar, contrastar y comparar recursos, manipular enunciados (expandir y condesar), ejemplificar y contraejemplificar...

¿Cuál es el rol del docente en estas situaciones?

De transmisor de conocimientos a guía en la reflexión de sus alumnos, promoviendo la reelaboración de conocimientos gramaticales y habilitando diversas situaciones de interacción verbal orales y escritas en torno a éstos.

¿Qué justifica y orienta la planificación de situaciones de reflexión lingüística?

El efecto que puedan tener en los progresos de los alumnos como lectores, escritores y hablantes.

¿Cuál es el orden y la progresión para planificar las situaciones y temas gramaticales?

Pensar un recorrido que parta de las situaciones de lectura, escritura y oralidad, y vaya del uso a la reflexión, de la reflexión a la sistematización y vuelta al uso, siguiendo un proceso de contextualización, decontextualización y reutilización de recursos gramaticales.

¿Qué significa sistematizar conocimientos lingüísticos?

Sistematizar es trascender el plano de lo individual y particular para encontrar ciertas regularidades que constituirán puntos de apoyo para resolver situaciones de lectura y producción.

En última –o tal vez primera– instancia, hacer de la diferencia una ventaja pedagógica en relación con la enseñanza de la reflexión gramatical supone el desafío de atender, en todas las elecciones didácticas, a la naturaleza eminentemente social del lenguaje, superando las descripciones solo formales y aquellas que naturalizan en la descripción lingüística la relación entre **lenguaje y poder**, ya que como señala Bourdieu:

“El lenguaje de autoridad no es más que el límite extremo de la lengua legítima, lengua legítima cuya autoridad no reside, como afirma el racismo de clase, en el conjunto de variaciones prosódicas y articulatorias que definen la pronunciación distinguida ni en la complejidad de la sintaxis o riqueza del vocabulario, es decir, en las propiedades intrínsecas del propio discurso, sino en las condiciones sociales de producción y reproducción de la distribución en clases del conocimiento y reconocimiento de la lengua legítima.” (Bourdieu, Op. Cit., p. 73.)

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, Pierre (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.
- Castoriadis, Cornelius (1983) *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, Tusquets.
- Demonte, Violeta (2005) “La gramática ubicua. O cómo mirar los textos a través de la gramática.” En Mercedes Sedano, Adriana Bolívar y Martha Shiro, eds. *Haciendo lingüística. Homenaje a Paola Bentivoglio*, 175-188. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Disponible en Internet en: http://www.uam.es/personal_pdi/filoyletras/vdemonte/ubicua.pdf. Consultado el 9 de junio de 2010.
- Ferreiro, Emilia (1994), “Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia.” *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 15, n° 3, septiembre, pp. 5-14.
- Cuter, María Elena y equipo de Prácticas del Lenguaje (2007) *Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje*, Dirección Provincial de Primaria, Dirección de General de Escuelas, Pcia. de Buenos Aires.
- Cuter, María Elena y equipo central de Lengua (2009) “Apartado de reflexión sobre el lenguaje.” Mimeo. Escuelas del Bicentenario, IIPE – Universidad de San Andrés.
- Lerner, Delia (2007), “Enseñar en la diversidad.” *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 28, n° 4, diciembre, pp.
- Lerner, D. y equipo de Prácticas del Lenguaje (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Segundo ciclo*. Dirección de Currícula (DGPI) de la Secretaría

- de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Tomo 2, p. 637-796.
- Lerner, D., E. Lorente, L. Lotito, H. Levy, S. Lobello, N. Natali, y otros (1996). *Documento de trabajo n° 2. Lengua. Actualización curricular*. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Milian Gubern, Marta (2005) “Parlar per ‘fer gramàtica’.” *Articles de Didàctica de Llengua i de la Literatura: Dialogar per aprende*, n° 37, julio, 11-30.
- Rodríguez, María Elena, Hilda Levy y Jimena Dib (2001) “Enseñar gramática en 7° grado.” *Documento de Actualización Curricular 7° grado*. Dirección de Currícula, Dirección General de Planeamiento, GCABA.
- Searle, John (1969) *Speech Act. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, University Press.
- Voloshinov, V. N. (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid, Alianza.
- Zayas, Felipe (2004) “Hacia una gramática pedagógica.” *Textos. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 37, Año X, pp. 16-35.