



## Gramática y enseñanza de la lengua

### Conferencia en el marco del Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de Lingüística (ENDIL)

---

UZCÁTEGUI Q., Ana Mireya

---

*Universidad del Zulia*  
*anamuq@cantv.net*

Hasta hace poco tiempo el objetivo de la enseñanza de la lengua en la escuela era el de enseñar el uso correcto de la lengua y con este fin se escribieron muchas gramáticas de carácter prescriptivo, donde tal disciplina se reducía a la morfología y la ortografía, así como a la enumeración de reglas establecidas por instituciones como la Real Academia de la Lengua Española.

En Venezuela, desde fines del siglo pasado existe lo que se llama el Currículo Básico Nacional, un documento que establece los fines de la educación básica obligatoria. Entre ellos postula la conveniencia de mejorar las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes y de desarrollar su competencia comunicativa. Ello implica cambiar las prácticas educativas relacionadas con la enseñanza de la lengua, todavía apegadas a concepciones de tipo prescriptivo o, en el mejor de los casos, a la aplicación de teorías lingüísticas formuladas para describir o explicar la estructura de las lenguas. Si bien es cierto que esto último incrementa el saber sobre la lengua y explicita reglas que el hablante nativo ha interiorizado inconscientemente durante sus experiencias comunicativas, también lo es que, por no encontrar relación alguna entre saber comunicarse con eficiencia, comprender lo que lee o escucha y producir textos, por una parte, y saber diseñar un indicador sintagmá-

Recibido: Junio 2007

Aceptado: Octubre 2007

tico o una secuencia de transformaciones para pasar de una estructura profunda a una estructura de superficie, por la otra, el estudiante llega a considerar este aprendizaje como inútil para la vida que llevan fuera de la escuela.

Esta situación ha sido percibida por todos los que nos dedicamos a la enseñanza de la lengua para llegar a la conclusión de que enseñar lengua a los hablantes nativos no es exclusivamente enseñar gramática, y que se deben tomar en consideración los múltiples factores que inciden en el proceso educativo para diagnosticar la causa real del fracaso que se experimenta en el país respecto a la capacidad comunicativa de nuestros estudiantes y hasta de muchos profesionales universitarios. Paso a señalar algunos de los factores:

En primer lugar, el desconocimiento o el caso omiso que se hace de la política del Estado en materia educativa, referida a las orientaciones que establece sobre diversos aspectos, entre ellos, el perfil del egresado de la escuela obligatoria en lo concerniente al lenguaje. En nuestro país es en el Currículo Básico Nacional donde se expresa ese tópico. Dice, por ejemplo, lo siguiente:

El eje transversal del lenguaje tiene como propósito la formación de hombres y mujeres que comprendan que el intercambio comunicativo debe fundamentarse en valores esenciales: la claridad en la expresión de mensajes coherentemente organizados, la adecuación al contexto del lenguaje de uso y la conciencia de la validez de los usos lingüísticos verbales como expresión de la libertad a la que tiene derecho todo ser humano”.

Tales afirmaciones y muchas otras del mismo documento insisten en que la enseñanza del lenguaje debe orientarse a desarrollar la llamada competencia comunicativa y sobre el papel de ésta en la formación de un ser humano libre. Obviamente, el Currículo Básico Nacional no dice “enseñar la lengua”, pues ya sabemos que al llegar a la escuela todos los niños ya la conocen y la usan en todas sus interacciones sociales, hecho que diferencia la asignatura denominada castellano de otras del currículo, por lo que el docente lo que debe buscar es que reflexionen sobre ese objeto llamado

lengua que usan automáticamente en la vida diaria, que expliciten las reglas que aplican sin saber cómo y que apliquen lo que saben con mayor efectividad.

Otro factor que deben tener en cuenta los docentes es la forma como aprenden sus estudiantes, pues el aprendizaje no es una simple acumulación de conocimientos en la memoria a corto o mediano plazo, por lo cual los ejercicios mnemónicos para aprender definiciones y la enseñanza de reglas gramaticales a partir de ejemplos descontextualizados no se convierten en aprendizaje significativo y permanente. Con respecto a este tema existen numerosos trabajos que se refieren a teorías del aprendizaje, entre los cuales se destacan los que se adscriben a la corriente pedagógica denominada constructivismo, donde se cruzan las teorías de Piaget, Vygotski, Ausubel y Bruner, entre otros. En él se concibe al alumno o alumna como el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, pues son ellos quienes construyen su aprendizaje a partir de sus conocimientos previos, con la ayuda de sus compañeros y la mediación del docente.

Un tercer factor lo constituye la variedad social de los estudiantes y, por lo tanto, la variedad lingüística que el alumno o alumna conoce y usa cuando llega a la escuela. Dado que el Estado y, por ende, la institución escolar, quieren que aprenda la variedad llamada estándar, ¿cómo realizar el proceso de llevar la variedad que trae el escolar, donde se combinan un dialecto, un sociolecto y un idiolecto particular, a la variedad estándar? Esta es una tarea que se presta a condicionamientos restrictivos por parte de un docente no preparado, quien en este proceso tiende a caer en la gramática prescriptiva con el consiguiente perjuicio para el desarrollo de la seguridad lingüística en el estudiante y de su capacidad comunicativa. Esto nos lleva a la conclusión de que la gramática por sí misma no es suficiente como sustento teórico para el desarrollo del lenguaje y de que el profesor debe conocer, además, sobre psicología del aprendizaje, psicolingüística, sociolingüística y pragmática.

De hecho, la gramática prescriptiva y la formal no se ocupan de los motivos del hablante, de sus propósitos cuando utiliza la len-

gua, del hecho de que no existen dos hablantes con comportamiento verbal idéntico y de que la sociedad de la cual son tomados los datos lingüísticos no puede considerarse, bajo ciertos aspectos, homogénea. Tampoco se ocupa del contexto situacional donde se tomaron los datos, de las relaciones entre hablante y oyente, de sus características individuales y sociales, de lo que está sucediendo mientras hablan, de los resultados de su discurso, del comportamiento paralingüístico que lo acompaña, etc. En síntesis, este tipo de gramática nos explica las reglas de la lengua, pero no se ocupa de las reglas del hablar.

El problema se complica cuando la actuación de los docentes de lengua se limita, en esta materia, a la enseñanza del vocabulario y de la gramática (reducida a la morfosintaxis), olvidando que también la fonología, la fonética, la semántica y la pragmática forman parte del conocimiento lingüístico. De ello resulta que los sílabos de lengua en la segunda y tercera etapa de la educación básica, así como las programaciones de año y los planes de aula se reducen a algunos temas de morfología y de sintaxis, donde se mezcla indiscriminadamente lo formal con lo semántico.

En mis clases, he podido comprobar la gran confusión que tienen los docentes en cuanto a la caracterización de las categorías gramaticales, la poca capacidad para trabajar con enunciados reales y el temor a hacerlo por no saber con cuál estructura se van a encontrar. Algunos de los libros de texto que se usan en las escuelas donde ellos trabajan tienen todavía conceptos de la gramática prescriptiva; si traen algunos puntos basados en la lingüística, ésta se refiere a la lingüística formal, con el agravante que muchas veces no es comprendida por los docentes.

En una clase que observé, hace varios años, la maestra intentaba explicar lo que es el morfema y para ello utilizó el sustantivo “magdalena”, que clasificó como nombre común. Un alumno intervino para decir: “Pero mi hermana se llama así y, por lo tanto, es un nombre propio”. La docente le respondió que ella se refería a una especie de bizcocho dulce que también se llama magdalena. ¿A qué se debe esta confusión? Evidentemente que al uso de térmi-

nos descontextualizados, pues, como se sabe, tal sustantivo puede funcionar como propio o común según el enunciado y la situación donde ocurra. Añadió que para evitar confusiones mejor cambiaba la palabra *magdalena* por la palabra *caballo*. A continuación, solicitó a sus alumnos que la segmentaran. Uno de ellos dijo: “Se puede dividir así: ca-ba-llo.” Ella respondió: “no, eso ya lo vimos en el tema de la sílaba. Ahora estamos en una clase que es de lingüística”. Al final decidió dar la respuesta y dijo que “la división lingüística” era así: “caball-o”, “porque la o final también es “un símbolo como el segmento anterior, ya que representa el género o sexo de la palabra” y cerró diciendo: “Esto es lo que se llama dividir la palabra en morfemas”. Enseguida preguntó si la o final se podía sustituir por otro “fonema” para cambiar el género de la palabra. Los alumnos, riéndose, contestaron: “¡Sí!- y nos da caballa”. Nueva confusión: además de no explicar, mediante ejemplos apropiados donde el término en cuestión cumpla una función semántica, confunde el concepto de morfema con el de fonema.

En otra oportunidad, una docente me dijo que sus alumnos se habían aprendido las preposiciones mediante un método que se le había ocurrido a ella. Dicho método consistía en que cada alumno representaba una de las preposiciones y luego escribían una oración en la pizarra utilizando la preposición que los identificaba. Para demostrarlo, la maestra les pidió que cada uno fuera diciendo su preposición y pasó al pizarrón a quien representaba la preposición HACIA. El niño escribió lo siguiente: “Hacia es un continente” y ella, imperturbable le indicó que corrigiera la ortografía. Con la ayuda de sus compañeros el alumno escribió: “Asia es un continente”. La docente le dijo: ¡Siéntate! Y pasó a otro asunto, sin aclararles la diferencia entre el sustantivo *Asia* y la preposición *hacia*.

Estos dos ejemplos son suficientes para mostrar que algunos docentes no están bien preparados en la asignatura que enseñan. Este saber es importante, pues es el insumo para la selección de lo que vamos a enseñar. Para ello, además de los conocimientos de lingüística, el docente debe basarse en los lineamientos del Estado en materia de educación en esta área, en el nivel del sistema donde se desempeña y en las características, necesidades y conociemien-

tos previos de sus alumnos. Dados los objetivos del Currículo Básico Nacional, el docente deberá colocar entonces lo formal al servicio de lo funcional comunicativo. En este sentido, deberá partir de enunciados concretos, reales, a los que deberá asignarles su función semántica y pragmática, para lo cual deberá proponer en el sílabo unidades de contenido que respondan preguntas como las siguientes: ¿Qué se representa en los enunciados y qué clase de palabras sirven para eso?, ¿cuáles son los participantes en el suceso o experiencia que se trata de comunicar?, ¿cómo se expresan éstos mediante el lenguaje?, ¿qué pretende hacer o lograr el hablante con lo que dice?, ¿qué variedad lingüística o registro utiliza en cada caso?, ¿cuáles son las formas lingüísticas que la evidencian?, ¿cómo se expresa en español la calificación, la cuantificación, la posesión, el lugar, el tiempo, la causalidad, etc.? También, y dependiendo del nivel educativo, deberá abordar aspectos de la fonología y de la fonética, por ejemplo, para el desarrollo de la expresión oral y de la escucha., así como en otros niveles para la llamada integración fonética que le permite al estudiante establecer las relaciones entre el código fonológico y el código grafemático. Deberá enseñarle también que en la lengua oral existen varios niveles de organización de las unidades fónicas: el fonológico, el acentual y el rítmico. Sólo después podrá enseñar la ortografía y la expresión de las pausas en el texto escrito. Un sílabo así concebido podría responder a preguntas de los estudiantes tales como:

- ¿Por qué algunas palabras monosílabas no se tildan y otras sí?
- ¿Cuál es el criterio para usar el punto y seguido en lugar de la coma en un enunciado?
- ¿Cuántas funciones comunicativas cumple esta forma lingüística en este enunciado?
- ¿Qué significado tiene este enunciado en este contexto y a qué propósito del hablante sirve?
- ¿Por qué a veces no entendemos algunas expresiones que usan los madrileños o los mejicanos?

- ¿Por qué no siempre es conveniente decir las cosas tal como las sentimos?
- ¿Cómo hacer para obtener los significados implícitos de este texto?
- ¿Por qué este enunciado aparentemente incompleto se puede interpretar?
- ¿Por qué si modifico la organización del enunciado parece que significa algo distinto?
- ¿De cuántas formas se puede expresar un mandato o una petición?
- ¿En qué se diferencian la amenaza y la promesa, la advertencia y la sugerencia, el juicio y la opinión?
- ¿Qué condiciones se deben cumplir para que una orden o una declaración sea efectiva?
- ¿Qué significa ser cooperativo cuando se dialoga?
- ¿Qué significa la cortesía en la comunicación?
- ¿Qué significa la coherencia de un texto? ¿Cómo se logra?
- ¿Qué papel tiene la concordancia gramatical en la coherencia de un texto?
- ¿Qué hago para relacionar unos enunciados con otros y construir un texto?
- ¿Por qué es tan difícil redactar?

Sin duda que para responder a estas preguntas el docente debe complementar su saber gramatical con otras disciplinas, tales como la pragmática, la gramática de texto, el análisis del discurso, la sociolingüística, la psicología cognitiva, entre otras.

Cabría preguntarse entonces: ¿es conveniente enseñar gramática en la escuela básica? La respuesta es SÍ. Hay que enseñar gramática, pero no para que los alumnos aprendan de memoria los nombres de las categorías gramaticales, la conjugación de los verbos, la lista de las preposiciones y las conjunciones, las reglas de concordancia, etc. etc., sin relacionar esos conocimientos con su función comunicativa, con los conocimientos previos y los intere-

ses y necesidades de los estudiantes. Por otra parte, hay que tener en cuenta la madurez del estudiante en los distintos niveles para llevarlo gradualmente a la reflexión sobre la lengua a partir del uso. Así por ejemplo, a un alumno o alumna de la segunda etapa bastaría con enseñarle a que identifique y utilice apropiadamente las principales categorías conceptuales de la lengua en distintos tipos de discurso, a que perciba que una misma categoría gramatical puede expresar distintas categorías conceptuales y, viceversa, que una categoría conceptual puede expresarse mediante diversas categorías gramaticales.

En cuanto a la enseñanza de la producción textual, podría decir lo mismo que dije para la gramática. Lo importante no es que los alumnos tengan una letra bonita, que no se salgan de la raya, que sepan dividir las palabras. Lo esencial es que puedan usar el código escrito para interactuar con sus lectores, que su escrito sea coherente, que esté orientado según una intención bien definida, que aprendan que escribir es un proceso donde es importante planificar y revisar, que para lograr un texto efectivo hay que hacer varios borradores, que los errores sirven para aprender, que la lectura es el mejor apoyo para la escritura, que se puede jugar con las palabras, que existen varios tipos de textos y no solamente el llamado libro de texto, que de los periódicos se puede aprender a componer textos, que a escribir se aprende escribiendo.