



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

Facultad de Filosofía y Letras

Doctorado en Filología española

Gramática y escritura: hacia un vínculo
consciente en las prácticas lingüísticas.

Análisis del tratamiento gramatical en los
dispositivos curriculares de Chile.

Tesis doctoral

Nicole Alejandra Riveros Diegues

Director y tutor: Dr. José María Brucart Marraco

Bellaterra, septiembre de 2020



“La gramática es la arquitectura del pensamiento. Es la parte más importante de la lengua. La gramática es el sistema que nos permite armar todo lo que pensamos, sentimos y decimos. Transmitir el conocimiento [a través] de la enseñanza de la gramática es un aspecto absolutamente esencial de la educación”.

(Ignacio Bosque, 2015).

Índice

Parte 1: Introducción. Tema, motivaciones y objetivos.	19
Discusiones preliminares	20
I. Lo que abordará este estudio: la relación entre la gramática y la escritura en el currículo educativo de Chile	23
II. Los apartados de la investigación: tópicos, preguntas y problemas que la orientan	27
III. Objetivo general y objetivos específicos.....	29
Parte 2: Marco teórico	31
CAPÍTULO I: Qué entendemos por gramática y qué esperamos de ella	32
1.1. Los paradigmas lingüísticos: distintos modos de representar la gramática..	35
1.1.1. El innatismo y el desarrollo de la facultad: Aproximaciones a la gramática generativa	40
1.1.2. Áreas cerebrales y la configuración biológica del lenguaje	44
1.1.3. Etapas de adquisición y niveles de progresión lingüística	48
1.2. Los modos de concebir el estudio gramatical: perspectivas e interpretaciones	52
1.2.1. Breve recorrido temporal: la gramática de ayer y hoy	52
1.2.2. Alcances terminológicos: polisemia y clasificaciones	55
1.3. Correlación entre aprendizaje y gramática	58
1.3.1. Del dominio metalingüístico de los docentes al dominio metalingüístico de los estudiantes	60
1.4. La transposición didáctica en las clases de Lengua	62

1.5.	La competencia gramatical para el logro de la competencia comunicativa .	67
1.5.1.	Algunos lineamientos entre <i>gramática, competencia y evaluación</i>	71
1.5.2.	La escritura como un sistema de representaciones. Vínculos entre la gramática y el proceso de redacción.	75
1.6.	Síntesis de lo que esperamos de la gramática en el aula	80

Parte 3: Revisión de los dispositivos curriculares.85

CAPÍTULO II: Gramática y escritura. Cómo se aborda esta relación en el currículo educativo de Chile y en la formación del profesorado..... 86

2.1.	Una gramática para el desarrollo de las habilidades comunicativas. Desafíos que llevan a la <i>reconstrucción</i> del currículo.	87
2.2.	Las directrices de la LGE: distribución y propósitos de la educación en Chile.....	90
2.3.	Las Bases curriculares de E. Media: la comunicación como sustento del marco educativo.....	94
2.3.1.	Ejes y orientaciones disciplinares en el currículo de 7° a 2° medio. La formación lingüística del estudiante como sujeto social	99
2.4.	Programas de estudio de Lengua y Literatura: el desafío de la articulación curricular.	103
2.4.1.	La escritura como fuente del conocimiento: la gramática para conocer <i>más y mejor</i>	105
2.4.2.	La progresión gramatical en el <i>hacer lingüístico</i>	109
2.4.3.	Instrumentalización de los OA en el eje de Escritura.....	113
2.4.4.	Vínculos entre <i>habilidades, gramática y fases de la escritura</i>	119
2.5.	Cómo se visualiza la progresión de la gramática en la Educación Básica y en la E. Media: comparaciones e interpretaciones de los ejes de Escritura.....	125
2.5.1.	Los Objetivos de aprendizaje y el proceso de escritura. El rol de la gramática en esta relación.	135
2.5.2.	La reflexión gramatical en las actividades sugeridas	140

2.5.2.1.	Actividades sugeridas para la Educación Media	142
2.5.2.2.	Actividades sugeridas para la Educación Básica	154
2.6.	La formación del profesorado en competencia gramatical	160
2.6.1.	Los estándares orientadores para las carreras de Pedagogía	162
2.6.1.1.	Análisis de los estándares 4 y 9 de Educación Media	167
2.6.1.2.	Análisis de los estándares 11 y 12 de Educación Básica	171
2.6.2.	Algunas interpretaciones en relación al perfil formativo de cada ciclo .	175
2.6.3.	Hacia una caracterización de los géneros discursivos: <i>variedades</i> y <i>modos</i> en los Estándares de formación	179

CAPÍTULO III: La gramática en los libros de texto. Revisión al tratamiento de la escritura. .. 187

3.1.	El texto escolar y la guía didáctica del docente. Cómo se aborda en ellos la teoría y la práctica	188
3.2.	Antecedentes generales de la organización discursiva. Distribución de los géneros en el libro de texto.	190
3.3.	La escritura como actividad práctica: transmisión y transacción del conocimiento	199
3.3.1.	Aproximación a la escritura: la técnica del modelamiento.....	202
3.3.2.	La revisión: estrategias y tablas para evaluar el escrito.....	206
3.3.3.	Estrategias y actividades que sitúan a la escritura como un producto comunicativo.....	215
3.3.4.	Distribución general de las actividades de escritura.....	222
3.4.	La gramática subordinada a la competencia comunicativa	229
3.4.1.	Tópicos gramaticales en los OA de Séptimo básico	233
3.4.2.	Actividades para reforzar <i>la oración</i> : ¿se aborda en ellas una perspectiva competencial?	235
3.4.3.	La morfología y la reflexión de la lengua	238
3.4.4.	Las funciones sintácticas de sujeto y predicado.....	243
3.4.5.	Sugerencias de evaluación de la gramática oracional	246

3.4.6. Actividades para reforzar <i>el texto</i> : los mecanismos de coherencia y cohesión	251
--	-----

CAPÍTULO IV: Voces docentes: del discurso a la práctica. Aproximación a los modos de concebir la reflexión gramatical 259

4.1. Gramática, escritura y libros de texto. Cómo representan esta relación los estudiantes de pedagogía	261
4.1.1. La función declarativa: percepciones de la relación <i>gramática y escritura</i>	263
4.1.1.1. La importancia de valorar el conocimiento intuitivo en el proceso de composición	266
4.1.1.2. La presencia de la gramática en los libros de texto.....	270
4.1.1.3. Nociones para una <i>nueva gramática</i> en las aulas	275
4.1.1.4. Algunas reflexiones en torno a la función declarativa	279
4.1.2. La función pragmática: cómo se proyecta la ejercitación gramatical... ..	280
4.1.2.1. Propuestas transmisionales	283
4.1.2.2. Propuestas transaccionales	290
4.1.2.3. Algunas reflexiones en torno a las actividades de gramática y escritura	297

Parte 4: Cómo desarrollar competencias a través de la gramática. Qué sugieren los expertos..... 301

CAPÍTULO V: Propuestas para trabajar la gramática en el aula. Experiencias y proyecciones orientadas al desarrollo de una escritura con sentido 302

5.1. La importancia de repensar la ejercitación de la gramática en el contexto escolar. Nuevas orientaciones centradas en la autonomía y la reflexión. ..	304
5.1.1. Ejercicios que abordan la reflexión de la gramática oracional	310
5.1.1.1. Pares mínimos	310
5.1.1.2. Secuencia agramatical o ambigua	317
5.1.1.3. Análisis inverso	329
5.1.2. Ejercicios que refuerzan la producción de diversos géneros	340

5.1.2.1. Reformulación de secuencias	340
5.1.2.2. Proyección léxica	345
5.1.2.3. Mantenimiento del referente.....	353
5.1.2.4. Caracterización gramatical de los géneros	355
5.1.2.5. Del tema a la tesis	358
5.1.2.6. Reciclaje de textos.....	360
5.2. Breve síntesis acerca del valor de las <i>prácticas conscientes</i>	364
Parte 5: Conclusiones. Alcances y desafíos para una gramática reflexiva con enfoque curricular.....	367
Comentarios finales.....	368
I. Conclusiones declaradas a modo general	372
II. Respuestas a las interrogantes planteadas al inicio de este estudio	377
III. Proyecciones para la actualización del currículo educativo	382
Referencias.....	385
Anexos.....	408

Índice de figuras

Figura 1: Modelo gramatical de Principios y Parámetros (Brucart, 2009).	42
Figura 2: Representación del lenguaje y las lenguas. Elaboración propia.....	44
Figura 3: Áreas de la corteza cerebral (Hall, 2016).....	47
Figura 4: Recorrido didáctico en el aprendizaje de la lengua (Marín, 2007).	63
Figura 5: Proceso recursivo del aprendizaje contextualizado. Elaboración propia.	72
Figura 6: Objetivos Generales de la Educación Media (Ministerio de Educación, 2015).	91
Figura 7: Indicadores de evaluación para el OA 13 de Escritura, Segundo medio (Ministerio de Educación, 2017).	96
Figura 8: Modelo de escritura. Actividad sugerida para el OA 17 de Segundo medio (Ministerio de Educación, 2017 p. 150).....	152
Figura 9: Frecuencia de los géneros discursivos en el Texto del estudiante (Ávila y Barrios, 2015).....	192
Figura 10: Frecuencia de los textos según género discursivo (Ávila y Barrios, 2015).....	194
Figura 11: Actividades de escritura a partir del texto <i>Los gitanos contra la RAE</i> (Ávila y Barrios, 2015, p. 251).	196
Figura 12: Recomendaciones para el desempeño comunicativo en un contexto formal (Ávila y Barrios, 2015, p. 359).....	198
Figura 13: Modelamiento de la escritura de un texto argumentativo (Ávila y Barrios, 2015, p. 61).....	204
Figura 14: Modelamiento de la escritura de un texto narrativo (Ávila y Barrios, 2015, p. 93).	205
Figura 15: Tabla para evaluar la escritura de un guion (Ávila y Barrios, 2015, pág. 95).....	207
Figura 16: Tabla para evaluar la escritura de una crítica literaria (Ávila y Barrios, 2015, p. 125).	209

Figura 17: Tabla para evaluar la escritura de un cuento (Ávila y Barrios, 2015, p. 95).	209
Figura 18: Rúbrica de evaluación de un texto narrativo (Ávila y Barrios, 2015, p. 36).....	211
Figura 19: Rúbrica para evaluar la escritura de un cuento (Lobato y Zárata, 2015, p. 33). 212	
Figura 20: Modelamiento para editar un texto argumentativo (Ávila y Barrios, 2015, p. 62).	213
Figura 21: La coevaluación como estrategia de revisión (Ávila y Barrios, 2015, p. 177).	214
Figura 22: Tarea de escritura reproductiva, Género narrativo (Ávila y Barrios, 2015, p. 53).	216
Figura 23: Tarea de escritura reproductiva, Género narrativo (Ávila y Barrios, 2015, p. 311).	216
Figura 24: Actividad de escritura con énfasis en la organización de un texto narrativo (Ávila y Barrios, 2015, p. 36).....	219
Figura 25: Actividad de escritura con énfasis en la organización de un texto argumentativo (Ávila y Barrios, 2015, p. 57).....	219
Figura 26: Cuadro de revisión de la estructura de un texto expositivo (Ávila y Barrios, 2015, p. 172).....	220
Figura 27: Distribución de las tareas de escritura en el Texto del estudiante de 7° básico (Ávila y Barrios, 2015).	223
Figura 28: Preguntas abiertas de comprensión lectora formuladas como actividades de escritura (Ávila y Barrios, 2015, p. 56).....	224
Figura 29: Cuestionario a partir de la lectura de un texto narrativo (Ávila y Barrios, 2015, p. 89).....	225
Figura 30: Cuestionario a partir de la lectura de un texto expositivo (Ávila y Barrios, 2015, p. 171).....	225
Figura 31: Actividades de escritura orientadas al diálogo (Ávila y Barrios, 2015, p. 69).	227
Figura 32: Actividades propuestas bajo el enfoque comunicativo (Lobato y Zárata, 2015, p. 34).....	228
Figura 33: Frecuencia de los ejercicios gramaticales según tipo de contenido (Ávila y Barrios, 2015).....	230

Figura 34: Actividades para el reconocimiento de la oración simple (Ávila y Barrios, 2015, p. 75).....	235
Figura 35: Solucionario de las actividades gramaticales (Lobato y Zárate, 2015, p. 74).	236
Figura 36: Ejercitación de la morfología (Ávila y Barrios, 2015, p. 193).....	239
Figura 37: Reflexión metalingüística para la ejercitación de la morfología (Lobato y Zárate, 2015, p. 119).	240
Figura 38: Las formas de los participios (Ávila y Barrios, 2015, p. 207).	242
Figura 39: Definiciones de sujeto y predicado (Ávila y Barrios, 2015, p. 74).	243
Figura 40: La concordancia gramatical entre sujeto y predicado (Ávila y Barrios, 2015, p. 117).	244
Figura 41: Estrategia de evaluación: la transcripción de oraciones (Ávila y Barrios, 2015, p. 33).....	247
Figura 42: Estrategia de evaluación: el análisis gramatical (Ávila y Barrios, 2015, p. 77)....	247
Figura 43: Indicadores de evaluación de la escritura según criterios y ámbitos (Díaz, 2013).	249
Figura 44: Teoría de la coherencia y la cohesión (Ávila y Barrios, 2015, p. 57).	252
Figura 45: Prácticas de escritura relacionadas con los mecanismos de coherencia y cohesión (Ávila y Barrios, 2015, p. 59).....	253
Figura 46: Actividades de gramática textual (Ávila y Barrios, 2015, p. 69).	253
Figura 47: Teoría y práctica gramatical de los sinónimos e hiperónimos (Ávila y Barrios, 201, p. 80).....	254
Figura 48: Ejercitación de la coherencia y la cohesión (Lobato y Zárate, 2015, p. 63).....	255
Figura 49: La progresión temática en el Texto del estudiante (Ávila y Barrios, 2015, p. 62).	257
Figura 50: Actividad transmisional, formato selección múltiple (propuesta del Informante 14).....	283
Figura 51: Actividad transmisional de completación directa (propuesta del Informante 6).	284

Figura 52: Actividad transmisional, subrayado de oraciones (propuesta del Informante 8).	284
Figura 53: Actividad de identificación gramatical (propuesta del Informante 1).	285
Figura 54: Actividad de escritura a partir de la comprensión de un texto (propuesta del Informante 3).	286
Figura 55: Actividad con herramienta TIC (propuesta del Informante 15).	288
Figura 56: Actividad de construcción oracional a partir del aprendizaje colaborativo (propuesta del Informante 16).....	292
Figura 57: Secuencia visual para la ejercitación de oraciones simples y complejas.	293
Figura 58: Actividad para ejercitar la progresión temática (propuesta Informante 2).....	295
Figura 59: Actividad para comprender el verbo a partir de su red argumental (propuesta del Informante 9).	296
Figura 60: Progresión de las habilidades gramaticales bajo el circuito de la reflexión lingüística. Elaborado a partir de Bosque y Gallego (2016).....	307
Figura 61: Recorrido de las prácticas lingüísticas. Elaborado a partir de Dib (2010).....	308
Figura 62: Ejemplo de par mínimo (Gallego, 2016).	311
Figura 63: Ejercicio de par mínimo. Cuestionario de elaboración propia.	312
Figura 64: Ejemplo de secuencia agramatical tomado de Bosque y Gallego (2016, p. 77). ..	318
Figura 65: Ejemplo de secuencia ambigua tomado de Bosque y Gallego (2016, p. 79).....	318
Figura 66: Ejercicio de secuencia agramatical. Cuestionario de elaboración propia.....	319
Figura 67: Ejercicio de secuencia ambigua. Cuestionario de elaboración propia.....	323
Figura 68: Ejemplo de análisis morfológico inverso propuesto por Díaz, 2013 (p. 30).	330
Figura 69: Ejercicio análisis inverso. Cuestionario de elaboración propia.	332
Figura 70: Reconocimiento de los rasgos semánticos del verbo (Guevara, 2013).	348
Figura 71: Asignación sintáctica a partir de los rasgos léxicos (Guevara, 2013).	348

Figura 72: Correspondencia entre verbo e imagen. Elaboración propia a partir de la propuesta de Querol (2015).....	352
Figura 73: Temas sugeridos para la formulación de tesis (Escandell – Vidal, 2018).....	359
Figura 74: Ejemplo de texto con dificultades de cohesión y coherencia (Escandell – Vidal, 2018).....	361
Figura 75: Contenido de un texto organizado en bloques temáticos (Escandell – Vidal, 2018).	362
Figura 76: Texto reformulado a partir de la organización del contenido temático (Escandell – Vidal, 2018, p. 136 – 137).....	363

Índice de tablas

Tabla 1: Progresión de los indicadores de un OA de Escritura en los niveles de 7° a 2° medio.	110
Tabla 2: Indicadores de evaluación de un Objetivo de 1° año medio (OA 15 de Escritura).111	
Tabla 3: Habilidades declaradas en los Objetivos de Aprendizaje del eje de Escritura para los niveles del primer tramo de E.M.....	114
Tabla 4: Selección de Objetivos de Aprendizaje e Indicadores de Evaluación del eje de Escritura.....	120
Tabla 5: Ventajas y desventajas del tratamiento de la gramática en el currículo educativo.	121
Tabla 6: Correspondencia entre las fases de escritura (Sotomayor, Ávila y Jéldrez (2015) y los indicadores de evaluación del OA 12 de Séptimo básico.	123
Tabla 7: Ejes, subejes y número de Objetivos de Aprendizaje de la asignatura Lenguaje y Comunicación, correspondientes al 4° año de Educación Básica.	126
Tabla 8: Ejes y número de Objetivos de Aprendizaje de la asignatura Lengua y Literatura, correspondientes al 1° año de Educación Media.....	127
Tabla 9: Presencia de la gramática en los OA 20 y 15 de Educación Básica y Media, respectivamente.	130
Tabla 10: Objetivos de Aprendizaje relacionados con la gramática explícita (Sexto, Séptimo y Octavo año).	132
Tabla 11: Correspondencia entre las fases de la escritura (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015) y los indicadores de evaluación del OA 14 de 5° básico.	136
Tabla 12: Correspondencia entre las fases de la escritura (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015) y los indicadores de evaluación del OA 14 de 4° básico.	138
Tabla 13: Objetivos de Escritura correspondientes a la Unidad 7: “Medios de comunicación” (7° básico).	142

Tabla 14: OA 18 de Escritura y su Indicador de Evaluación (7° básico).	143
Tabla 15: Actividades sugeridas para el OA 18 de Séptimo básico (Ministerio de Educación, 2016a p. 288)	144
Tabla 16: Objetivos de Escritura correspondientes a la Unidad 2: <i>Ciudadanía y trabajo</i> (2° medio).	147
Tabla 17: OA 17 de Escritura y su Indicador de Evaluación (2° medio).	148
Tabla 18: Actividad sugerida para el OA 17 de Segundo medio. Síntesis de estrategias didácticas. (Ministerio de Educación, 2017, p. 147 – 151).	149
Tabla 19: Objetivos de aprendizaje de la Unidad 1: <i>Género Narrativo</i> (6° básico).	155
Tabla 20: OA 21 de Escritura y su Indicador de Evaluación (6° básico).	155
Tabla 21: Actividades sugeridas para el OA 21 de Sexto básico (Ministerio de Educación, 2018, p. 101 – 105).	156
Tabla 22: Estándares orientadores de Educación Básica y Educación Media (Ministerio de Educación, 2011 – 2012).	165
Tabla 23: Selección de indicadores del Estándar 4 de Educación Media (Ministerio de Educación, 2012).	168
Tabla 24: Selección de indicadores del Estándar 9 de Educación Media (Ministerio de Educación, 2012).	169
Tabla 25: Selección de indicadores del Estándar 11 de Educación Básica (Ministerio de Educación, 2011).	172
Tabla 26: Selección de indicadores del Estándar 12 de Educación Básica (Ministerio de Educación, 2011).	173
Tabla 27: Tipos de géneros discursivos considerados en los Estándares Orientadores y en los Objetivos de Aprendizaje de Educación Básica y Media.	180
Tabla 28: Indicadores del Estándar 12, Eje de Gramática - Educación Básica (Ministerio de Educación, 2011).	182
Tabla 29: Selección de indicadores de los Estándares 4 y 9 de Educación Media (Ministerio de Educación, 2012).	183

Tabla 30: Selección de Objetivos de Aprendizaje gramatical para el Eje de Escritura de 7° básico (Ministerio de Educación, 2016a).....	234
Tabla 31: Correspondencia sintáctica de <i>Me llamó esta mañana a la casa</i> (I-9).	333
Tabla 32: Correspondencia sintáctica de <i>Yo estaba paseando en el parque</i> (I -1).....	334
Tabla 33: Correspondencia sintáctica de <i>Joaquín hablaba de ustedes en la fiesta de ayer</i> (I -3).....	336
Tabla 34: Correspondencia sintáctica de <i>Juan ayer compraba los guantes</i> (I - 14).....	337
Tabla 35: Correspondencia sintáctica de <i>El estudiante aprendía durante las clases de la semana pasada</i> (I - 13).	337
Tabla 36: Correspondencia sintáctica de <i>Por la mañana él salía para ver los pájaros volar</i> (I - 19).....	338
Tabla 37: Combinación de oraciones. Actividad propuesta por Díaz, 2013 (p. 32).	341
Tabla 38: Actividad de reformulación de oraciones (Díaz, 2013, p. 33).....	342
Tabla 39: Otras combinaciones posibles alternando el foco de la enunciación (Díaz, 2013).	343
Tabla 40: Relaciones argumentales del verbo. Propuesta de Carrara (2004), tomada de Guevara (2013).	347
Tabla 41: Asignación semántica y sintáctica del verbo y sus participantes. Adaptación a partir de Guevara, 2013 (p. 111).....	349
Tabla 42: Caracterización gramatical de los géneros (Díaz, 2013, p. 34).	357

Parte 1: Introducción.
Tema, motivaciones y
objetivos.

Discusiones preliminares

La gramática en las aulas ha sido un tema ampliamente discutido. Si bien este debate ha dado paso a la formulación de muchas interrogantes, no siempre ha entregado respuestas consistentes que generen una mejora en el aprendizaje gramatical. En primer lugar, se ha cuestionado **la cantidad de contenidos gramaticales en la planificación del currículo educativo**: *¿habrá que incluir la mayoría o solo algunos de ellos?* Y si entonces hubiera que limitar los temas, *¿cuáles son los criterios para seleccionar y priorizar los tópicos elegidos?* Estas son preguntas que con frecuencia se plantean los profesores y muchas veces terminan respondiéndolas en función de los lineamientos que define el currículo escolar vigente¹. Los documentos ministeriales se elaboran, justamente, como orientaciones para la enseñanza y evaluación de las asignaturas, prestando atención a la progresión de los contenidos que las constituyen. No obstante, esta secuencialidad no siempre se reconoce en los planes de estudio. En el caso del currículo de Lengua y Literatura, se ha podido constatar que la mayoría de las planificaciones curriculares presentan una ambivalencia entre: 1) la gramática que se declara², 2) la gramática que se sugiere en la práctica, y 3) la gramática que efectivamente se enseña, generando en el maestro una confusión mayor que una ayuda sustancial³.

En segundo lugar, se ha defendido la idea de la pertinencia de la didáctica en la enseñanza de la gramática: *¿cómo abordar los contenidos gramaticales en el aula?* La manera en la que se enseña esta disciplina es crucial para recoger las potencialidades que el dominio lingüístico

¹ Es cierto que un debate previo (y muy extendido) planteaba cuán necesario era incluir la gramática en el ámbito pedagógico. No hemos considerado aquí esa discusión, principalmente porque este estudio se ha cimentado sobre la convicción de que la gramática orientada al desarrollo comunicativo es una competencia altamente necesaria en la programación del currículo, por lo tanto, su presencia es incuestionable.

² Myhill (2018) también reconoce una ambivalencia en la *expectativa curricular* del inglés como L1.

³ Varios autores han analizado los currículos de las asignaturas de Lengua en distintos países de América Latina, Europa y Oceanía. Para una caracterización particular, sugerimos la revisión de Bernal (2010), Cardona - Puello (2014), Arnáez (2013), Munguía (2015), Di Tullio (2010), Gaiser (2013) y Otañi y Gaspar (2001), Myhill, Jones y Watson (2012), Myhill (2018) entre otros. Para un análisis transversal del currículo en América Latina, véase a Sotomayor et al. (2017).

permite desarrollar, sin embargo, son pocos los docentes que incluyen estrategias didácticas para estimular la reflexión que requiere la gramática: su presencia se restringe a una enseñanza memorística que no contribuye significativamente al **desarrollo de habilidades de lectura y escritura**. En estos espacios pedagógicos el contenido gramatical se concibe como un aspecto más al que hay que dar cumplimiento dentro de un extenso listado que debe ser enseñado al término de cada año escolar, y no como una competencia que requiere de una formación consciente y sistemática.

En este sentido, los contenidos gramaticales se limitan a ejercicios descontextualizados de análisis sintáctico tradicional, de identificación y de transcripción. Les llamamos “descontextualizados” en razón de que las construcciones que se seleccionan muchas veces carecen de ámbitos discursivos en los cuales puedan insertarse y cobrar sentido. Este anclaje semántico y pragmático, es de crucial importancia para el desarrollo de la competencia gramatical, sobre todo si se estudia la lengua desde un **enfoque comunicativo**. Bajo este marco curricular la sintaxis se valora como un medio que interrelaciona tácticamente distintos planos de la lengua con factores externos a ella, lo que conduce a una resignificación de la gramática en el contexto escolar.

Ya en un tercer centro de discusión, la pregunta recae en la finalidad de desarrollar la competencia gramatical: **¿para qué enseñar gramática en la escuela?**

Puede asumirse con certeza que esta última pregunta es la que determina, en gran medida, las respuestas a las dos interrogantes anteriores. *Para qué incluir la gramática en las aulas* debe ser, en todos los debates, el cuestionamiento inicial. El docente debe preguntarse cuál es la finalidad de enseñarla; y los estudiantes, por su parte, deben comprender la importancia de su aprendizaje. Ya cuando el foco de su incorporación quede concretamente definido, entonces tendrá sentido preguntarse qué contenidos seleccionar en el proceso y cómo abordarlos desde prismas didácticos.

Plantear *para qué estudiar sintaxis* pareciera una tarea confusa, difícil o, incluso, innecesaria en el actual contexto escolar, caracterizado por la inmediatez y la sobrevaloración de las cifras como resultados académicos. Esto ha tenido notorias consecuencias en la naturaleza de la comunicación, principalmente porque son pocos los espacios destinados a observar, reflexionar y a cuestionar lo que es permanente. Pero creemos que la confusión, la dificultad y la falta de necesidad de la enseñanza gramatical son creencias que hoy deben reorientarse hacia **el valor expresivo de la lengua**, ese que está presente en cada momento, pero que los estudiantes no distinguen porque el conocimiento interiorizado les ha acompañado desde siempre y, con ello, la condición inherente del lenguaje pareciera no tener cabida en la sala de clases.

Por todo lo anterior, no parece complicado determinar por qué muchos señalan que la gramática es un desafío pedagógico.

Este trabajo pretende apoyar, al igual como lo han hecho muchos autores, la necesidad de que la gramática sea presentada y ejercitada de manera explícita. Se ha demostrado que la **planificación de actividades significativas** para el aprendizaje tiene efectos positivos en el desarrollo de diversas estrategias discursivas. El conocimiento reflexivo y sistematizado de la gramática aporta: 1) precisión a los significados que se construyen e interpretan, 2) regulación en las propias producciones, y 3) altas cuotas de responsabilidad y compromiso en lo que se comunica. En definitiva, para comunicar más y mejor, hay que dominar la lengua en estas mismas proporciones.

Parece evidente entonces, que esta gramática pedagógica debe ser enseñada y aprendida bajo un propósito común: el desarrollo de competencias. En este propósito la escuela debe aportar para **formar a los estudiantes como seres sociales**, involucrándolos en la realidad de lo que observan y verbalizan. Creemos que la escuela, como máxima institución social de promoción de saberes, es la gran encargada de materializar las convenciones que los grupos humanos han segmentado histórica y culturalmente y, en razón de ello, la misma escuela va

asignando nociones teóricas con que los hablantes atribuyen valores sociales y generan lazos de identidad. De ahí la importancia de que el sistema escolar comprenda el verdadero sentido de la gramática.

I. Lo que abordará este estudio: la relación entre la gramática y la escritura en el currículo educativo de Chile

En este trabajo nos centraremos en el valor que tiene actualmente la competencia gramatical en el currículo educativo y las proyecciones que ello permite. Para acotar nuestro estudio, analizaremos los documentos oficiales de Chile, país que enfoca su política escolar en el desarrollo de habilidades comunicativas centradas en la **comprensión y producción de diversos textos**, donde se reconoce la importancia de la gramática como un medio al servicio de la comunicación. Además de analizar los documentos oficiales, comentaremos el tipo de gramática que abordan los libros de texto, y las representaciones que los estudiantes de Pedagogía han forjado a partir de la cultura pedagógica que integran.

Hemos organizado así esta investigación porque creemos que en un planteamiento apropiado de la gramática confluyen las disposiciones curriculares, los conocimientos de los docentes y los procedimientos didácticos necesarios para una superposición disciplinar – pedagógica.

Parece importante, entonces, indagar cuánto contenido gramatical y qué estrategias de enseñanza se consideran en la formación del profesorado de Lengua. Se ha reconocido la importancia de la **preparación de los profesores** en el dominio y aplicación de la gramática para fines comunicativos. En este sentido, se discute cuán preparados están los docentes de Lengua para enseñar la gramática desde un enfoque reflexivo y crítico. Esta mirada de la enseñanza exige, evidentemente, un conocimiento mayor, pero también un fuerte compromiso para reconocer técnicamente, en el día a día, en los **discursos espontáneos y en**

las producciones cotidianas, los segmentos gramaticales y abordarlos más allá del conocimiento innato que se posee por el simple hecho de ser hablante.

La gramática en el aula exige que nos desprendamos de la idea de que la teoría es importante en sí misma y avancemos a la noción de que conocer la forma implica a su vez, conocer el uso de esa forma. Y cuando hablamos de uso gramatical, nos situamos entonces en lo que motivó esa elección y en lo que se espera de ella⁴. Esto es lo que declara el enfoque comunicativo, paradigma que hoy orienta los aprendizajes.

La competencia gramatical propuesta desde este enfoque se logra materializar mientras mayor sea la articulación con la realidad. Nos referimos a la *materialización* en el sentido de reconocer formalmente lo que el hablante ya conoce de manera innata. La distancia entre conocer y reconocer está dada por la instrucción gramatical y su ejercitación didáctica (Bosque y Gutiérrez – Rexach, 2009). El reconocimiento implica, a diferencia del conocimiento, la discriminación de la forma en oposición a otras estructuras. Exige, por parte del hablante, comprender el contraste de los usos según los significados de lo expresado y las intenciones que se relacionan con el contexto y otros elementos del plano discursivo.

Zayas (2014) aporta a lo anterior argumentando que, para obtener una gramática centrada en el uso, “no basta con describir formas gramaticales y analizar estructuras, hay que poner en relación las formas con los significados y las intenciones” (p.5). Estos vínculos intratextuales y deícticos van fortaleciendo los grados de conciencia del sujeto a medida que se enfrenta a distintas prácticas de comprensión y producción.

⁴ En este trabajo se entenderá el *uso lingüístico* en términos de Halliday (2004): “la gramática como un recurso semiótico para la creación de significados” (en Myhill, 2018, p. 12), es decir, un conocimiento gramatical 'profundamente contextual donde el lenguaje funciona para permitirnos interactuar con otros, para expresar y desarrollar ideas, comprender y crear textos coherentes” (Macken-Horarik (2011, p. 1) en Myhill, 2018).

Comentemos ahora qué dificultades han enfrentado los currículos educativos para abordar funcionalmente la gramática. Sotomayor et al. (2017) analizaron los currículos de España y de algunas naciones de Hispanoamérica y constataron que la enseñanza obligatoria de la gramática oracional sí estaba presente en los marcos curriculares, aunque su presencia se restringía (en la mayoría de los casos) a una **enseñanza teórica del conocimiento gramatical**. Pese a que este modo de enseñar gramática se ha extendido y sostenido en distintas tradiciones curriculares, es el que menor impacto genera en la formación competencial del estudiante, sobre todo por ser una gramática pedagógica comunicativamente inmotivada.

Esta reducción, muy ajena a lo que propone Di Tullio (2010, 2014, 2015), es uno de los principales factores de interés de este trabajo. Creemos que esta orientación curricular todavía se presenta en los programas de estudio, aunque de una manera bastante más solapada. De igual forma, también es posible reconocer la tradición teórica pero irreflexiva de la gramática en el discurso representacional de los propios estudiantes. Todo lo anterior, muy distante de lo que concluye la autora en relación al valor que debe tener la lengua actualmente:

la reflexión sobre el lenguaje debe recaer también sobre el carácter constitutivo del lenguaje en la vida social e individual, su valor en la formación del pensamiento y en la expresión de los sentimientos, así como en la interacción con los otros (Di Tullio, 2010, p. 205).

Otro aspecto del que nos ocuparemos en los próximos capítulos, son los ejercicios de **conocimiento metalingüístico** para llegar a la reflexión⁵. Presentaremos distintos tipos de actividades gramaticales y justificaremos que su incorporación en el aula es una estrategia

⁵ Myhill, Jones y Watson (2013) formulan una definición para este tipo de conocimiento y señalan que: *we defined metalinguistic knowledge as the 'explicit bringing into consciousness of an attention to language as an artefact, and the conscious monitoring and manipulation of language to create desired meanings grounded in socially-shared understandings'* (p. 76). De igual forma, en Myhill y Jones (2015) se pueden encontrar diversas definiciones para el término *metalingüístico*.

que ayuda a fortalecer la conciencia lingüística del estudiante. En definitiva, las prácticas que hemos seleccionado son mucho más que mecanismos de ejercitación y comprobación de conocimientos. Son espacios de discusión, de transferencia de saberes y de reconstrucción gradual de los mismos, dejando en evidencia las conexiones inherentes que existen entre la gramática y las prácticas letradas. Estas relaciones no solo deben entenderse como consustanciales, sino también como vínculos trascendentales que deben ser guiados sistemáticamente para la formación competencial del estudiante en el plano comunicativo.

Para efectos de esta tesis, hemos centrado el análisis de dicha competencia en el **dominio de la escritura**, principalmente, porque **nunca se termina de aprender a escribir**. En este complejo camino, el sujeto tiene el compromiso de involucrarse conscientemente con lo que produce, incluso mucho antes de asignar una organización textual a las ideas: todo lo comunicado depende en gran medida de los conocimientos que tenga de su lengua. Por otra parte, no podemos desconocer que **la escritura es un proceso recursivo y estratégico** en el que confluyen otros tipos de conocimiento (Meneses et al., 2017; Espinosa, 2018), por ello es muy interesante analizar cómo la gramática se vincula con esas esferas y cómo se presentan conjuntamente en las producciones de los estudiantes de Educación Media.

La justificación de este tramo educativo solamente responde a que es en esta fase donde la escritura comienza a perfilarse como un sistema técnico, disciplinar, cuyos procedimientos pueden enseñarse y aprenderse más allá de la habilidad instrumental (Escandell – Vidal, 2018). Sin embargo, la realidad nos demuestra que la competencia escrita es un aspecto que ha sido altamente descuidado e infravalorado en la planificación y ejecución curricular.

Ahora bien, nuestro estudio tiene como foco el desempeño en Educación Media, pero ello no quita que, siempre que sea conveniente, abordemos las prácticas de escritura y los lineamientos curriculares de la Educación Básica, ya que la progresión es un aspecto que debe considerarse en el dominio de las competencias. Como la escritura y la gramática son

áreas de desarrollo competencial, también es nuestro interés presentar un tratamiento transversal de las mismas.

II. Los apartados de la investigación: tópicos, preguntas y problemas que la orientan

Ya comentado el objeto de esta investigación (*la gramática en el dominio de la escritura*), describiremos los apartados que dan forma a esta tesis. Los pasos son los que siguen:

En el **primer capítulo** contextualizaremos el tópico de investigación. Relacionaremos la gramática con la facultad del lenguaje; el conocimiento formal con el intuitivo; y la reflexión metalingüística con las fases de la escritura.

En el **segundo capítulo** analizaremos los documentos ministeriales: las Bases curriculares de 7° a 2° año de Educación Media, los programas de estudio de la asignatura de Lengua y Literatura, y los Estándares orientadores para egresados de Pedagogías. La revisión se hará considerando los presupuestos teóricos que guían este trabajo y que se relacionan directamente con el aprendizaje gramatical de tipo reflexivo.

En el **tercer capítulo**, se abordará la relación entre los contenidos gramaticales y los libros de texto. Particularmente, se revisará un manual del estudiante y una guía didáctica para el docente, con el fin de examinar qué tipos de ejercicios gramaticales son considerados en estos textos y cuáles son las sugerencias de enseñanza y evaluación de la gramática. El análisis de ambos libros se correlacionará con los objetivos e indicadores ya analizados en la sección anterior.

El **cuarto capítulo** está destinado a comentar las representaciones que tienen los estudiantes de Pedagogía, en cuanto a las concepciones declarativas y pragmáticas del dominio gramatical en la escritura.

Ya en la parte final, el **quinto capítulo**, se proponen estrategias didácticas para ejercitar la gramática oracional y textual. Para ello, se presenta una selección de actividades que tienen por objetivo el dominio reflexivo de la lengua bajo el enfoque comunicativo del aprendizaje.



El principal propósito de la asignatura de Lengua y Literatura, en cualesquiera de los niveles educativos en que se imparta, es el logro de la **competencia comunicativa**. Esta capacidad de adecuación discursiva a situaciones específicas de interacción requiere de la sistematización de la competencia gramatical en cada uno de estos niveles. Es por ello que los objetivos declarados para su logro deben diseñarse en correspondencia con la construcción de conocimientos y habilidades, a través de procesos metalingüísticos señalados formalmente.

Por lo tanto, creemos que el principal problema radica en la ausencia de la reflexión en los contenidos gramaticales y en la falta de progresión de habilidades en los **Objetivos de Aprendizaje (OA) del eje de Escritura**. Hemos detectado que los objetivos curriculares que propone el Ministerio de Educación de Chile para el primer tramo de Enseñanza Media presentan una transición que podría mejorarse a través de un enfoque didáctico orientado al aprendizaje competencial de la gramática.

Es por ello que el análisis que aquí se propone, junto con las estrategias de ejercitación gramatical, han sido formulados teniendo en consideración el valor que la intuición, el significado y el contexto les otorgan a los actos lingüísticos, porque, en consecuencia,

ser un hablante competente de una lengua no solo exige poseer su léxico y estructuras gramaticales, sino también saberlos usar para articular un discurso coherente, adecuado a las finalidades que el hablante se propone

conseguir y de acuerdo con el contexto social en el cual se produce (Brucart, 2000, p. 1).

Como medio para orientar nuestra investigación, trabajaremos a partir de tres preguntas a las que daremos respuesta en la medida en que desarrollemos este informe:

- ¿Contribuye el **conocimiento gramatical** al desarrollo de la **competencia comunicativa**?
- ¿Puede trabajarse el **manejo lingüístico** con eficacia a través de la **escritura**?
- ¿Cómo abordar la **gramática reflexiva** en la organización curricular de Lengua y Literatura de Educación Media?

Trabajaremos bajo los supuestos de que la presencia de una gramática situada y con enfoque funcional es fundamental para adquirir y comprender las diversas habilidades complejas que el currículo educativo propone al término de los niveles académicos.

III. Objetivo general y objetivos específicos

El **objetivo general** de esta investigación es estudiar la presencia de la gramática en la asignatura de Lengua y Literatura de la Educación Media de Chile, y considerar su relevancia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, sobre todo, las asociadas a los procesos de producción escrita.

Para este efecto, los objetivos específicos de nuestra investigación son los siguientes:

- a. Analizar y evaluar los **Objetivos de Aprendizaje** de orientación gramatical presentes en las Bases curriculares del primer tramo de Educación Media.
- b. Examinar los **Indicadores de Evaluación** asociados a estos objetivos
- c. Revisar la **metodología** aplicada a la enseñanza y ejercitación de la gramática.

- d. Proponer **estrategias didácticas** que permitan mejorar el dominio de la competencia escrita mediante la reflexión de la lengua.

Esta investigación combinará un planteamiento gramatical con estrategias didácticas competenciales aplicadas a la mejora de la vertiente instrumental del idioma (Bosque y Gallego, 2020; Myhill et al., 2018; Leonetti, 2018; Escandell – Vidal, 2018). Naturalmente, para ello, es necesaria una actualización de los contenidos y la metodología que se declaran en los programas de estudio de la asignatura de Lengua y Literatura. Dicha actualización gramatical incorpora algunos de los avances realizados durante los últimos 50 años en el campo de la gramática descriptiva. De acuerdo con estos estudios, sostendremos que esta labor de actualización puede, además de incidir en la dimensión aplicada de la gramática en el aula, contribuir a mejorar el desempeño comunicativo de los estudiantes (sobre todo, el dominio de la producción escrita). En consecuencia, en esta tesis apoyaremos la noción de que un mejor conocimiento del funcionamiento de la lengua puede revertir en un mayor control de los procesos que intervienen en ella.

Parte 2: Marco teórico

CAPÍTULO I: Qué entendemos por gramática y qué esperamos de ella

Ya en la introducción adelantamos algunas nociones de lo que este primer capítulo propone. Aquí ampliaremos el concepto de gramática desde distintos enfoques lingüísticos y orientaciones pedagógicas, y discutiremos las proyecciones del dominio gramatical para el desarrollo de competencias en el ámbito educativo.

Para precisar el significado del término *gramática* nos apoyaremos en lo propuesto por la Real Academia Española (RAE, 2009, § 1.1.1a). Allí este estudio se define como la parte de la lingüística que analiza los elementos de una lengua, sus formas de organización y combinación. Como disciplina que se enfoca en las relaciones lingüísticas (Izquierdo 2013; Bosque y Gutiérrez – Rexach, 2009; Marín, 2008) contempla también el estudio de la morfología, la sintaxis y la semántica⁶, lo que da como resultado un análisis lingüístico integrado⁷.

Estas nociones acerca de la gramática distan mucho de cómo se asumió esta disciplina en un comienzo. Buen ejemplo de ello lo encontramos en el *Curso de Lingüística General* de Ferdinand de Saussure (1945 [1916]), cuya publicación nos demuestra que el estudio gramatical se asociaba a un carácter estrictamente instrumental y con foco en la realidad externa, muy contrario a los avances que han permitido demostrar las relaciones que existen entre la mente, el cerebro y el rol social de la palabra.

⁶ Cabe destacar que para autores como Bosque y Gutiérrez – Rexach (2009) la semántica no es una disciplina propiamente dicha, ya que el estudio del significado se extiende también a otros planos de la lengua. Por ejemplo, de la interpretación de unidades composicionales como palabras y oraciones se encargan la morfología y la sintaxis. A su vez, la representación de las palabras es motivo de interés de la lexicología. En consecuencia, el tratamiento transversal del significado lleva a que su incorporación sea altamente necesaria para el aprendizaje de la gramática, sobre todo porque contribuye a comprender el comportamiento gramatical de las estructuras composicionales y las razones que motivan estos vínculos. Para el estudiante que se acerca al reconocimiento formal de lo que intuitivamente valida, este modo de abordar la gramática dispone los mecanismos necesarios para fundar el análisis en el sentido.

⁷ Además de los componentes que hemos declarado, la Real Academia Española (RAE, 2009, § 1.1a) distingue un sentido todavía más extenso en el que incluye la fonología (organización lingüística de los sonidos del habla) y la fonética (estudio de estos sonidos). Para efectos de este trabajo, consideraremos la acepción más estricta.

Ya comentaremos en los próximos apartados cómo los estudios del lenguaje han avanzado notoriamente en los últimos 70 años. Esto ha permitido redescubrir los principios de la comunicación humana, dejando en evidencia que el lenguaje es un sistema lo suficientemente complejo y de infinita productividad. Hoy se asume que la gramática no solo se vincula a la norma (de hecho, a ese tipo de estudio se le conoce como *gramática normativa*), más bien en la actualidad ha habido consenso en asumir que la principal función de la gramática es “**describir cómo funciona el lenguaje para crear significados**”⁸ (Derewianka, 2013, en Meneses et al. 2017, p. 27).

Además de este interés en el conocimiento intuitivo del hablante, la extensión de análisis en el plano gramatical hace que esta disciplina sea compleja. No ha sido fácil definir cuáles son los límites del estudio de la gramática, aunque por el carácter combinatorio de la disciplina resulta lógico determinar que aborda transversalmente los planos de la **palabra**, la **oración** y el **texto**, de ahí la importancia de considerar su estudio y aplicación en el contexto educativo.

Por este vínculo inherente entre la gramática y la práctica pedagógica, no podemos desconocer los sustentos psicolingüísticos que fundamentan a la primera (la gramática). En razón de ello, nos aproximaremos a las teorías del lenguaje vinculadas al generativismo. Estas orientan y justifican en gran medida la postura que presentaremos a lo largo de este trabajo. Con todo, llegaremos al término de este capítulo con una noción acabada de qué es la gramática y cómo se vincula con la competencia comunicativa en el ámbito escolar.

⁸ En el Glosario de Términos Gramaticales (RAE – ASALE, 2019) se complementa esta definición vinculada al funcionamiento interno del lenguaje y al conocimiento que el hablante tiene de él:

se usa también el término gramática para designar el conocimiento interiorizado del sistema gramatical que alberga el hablante (especialmente si es nativo) o el conjunto de informaciones que este posee sobre dicho sistema. En este último sentido se usan a veces expresiones como *la gramática de algunos hablantes* o como *Esa construcción no existe en mi gramática* (p. 146).

Siguiendo la lógica de que primero es esencial conocer para luego comprender, abordaremos los conceptos necesarios que ayudarán a interpretar los análisis que expondremos.

1.1. Los paradigmas lingüísticos: distintos modos de representar la gramática

Corresponde entonces que prestemos atención a los paradigmas del lenguaje, entendidos como enfoques que han orientado los marcos educativos. Hemos seleccionado tres paradigmas: **tradicional, cognitivo y funcional**. Los hemos dispuesto así porque creemos que explican, dentro de su conjunto, la progresión en los estudios del lenguaje. Estos análisis van desde el reconocimiento como estructura, al interés por indagar qué sucede en la mente y cómo se vincula el sistema lingüístico con el entorno.

Como ya lo hemos advertido, el **estructuralismo** lingüístico se reconoce formalmente con la publicación de Ferdinand de Saussure. Este enfoque considera el estudio del lenguaje como un conjunto de nociones en las que la *organización* y la *combinación* son mecanismos fundamentales para entender su funcionamiento. Solano (2011) reconoce dos características del paradigma: 1) su carácter contrastivo (el significado se asume como un elemento diferenciador), y 2) su interés está en los actos de habla y no en los procesos mentales de selección y combinación de las formas.

A esta caracterización, podemos agregar lo que comenta Gutiérrez (2016), quien señala que para Saussure la lengua es “un sistema de relaciones en el que las unidades se definen no de manera absoluta sino en contraste con otras unidades” (p. 113).

Si llevamos los principios de este paradigma al ámbito escolar, reconocemos que los análisis estructurales y los procedimientos mecánicos formaron parte de la escuela en las décadas de los años treinta a los setenta del siglo XX (Gutiérrez, 2016).

En esos periodos,

El alumno era concebido como un pequeño lingüista que incorporaba conceptos y procedimientos de forma mecánica e irreflexiva (...), esta realidad de la educación [estaba] totalmente volcada a la formación de individuos que se limitaban a la reproducción mecánica de estructuras vacías y asignificativas (Guevara y Leyton, 2013, p. 17)

En lo que respecta concretamente a la gramática, el ámbito del lenguaje que tuvo mayor tratamiento formal fue la sintaxis, provocando una reducción de esta a los análisis sintácticos fijos (Guaita y Trebisacce, 2013) y llevando las clases de Lengua a un continuo ejercicio memorístico y con exacerbada atención a la forma antes que al sentido.

Por esta misma razón, los avances de la lingüística cognitiva permitieron darle un nuevo espacio al estudio del lenguaje y a la relación de este en el ámbito escolar. Prontamente tomó realce el principio de *infinitud del lenguaje*, por lo tanto, la mera descripción de unidades contrastivas ya no era suficiente para explicar la complejidad de la facultad y sus alcances pedagógicos (Lorenzo, 2016).

En consecuencia, el segundo paradigma lingüístico que comentaremos es el **cognitivismo**. Este se sitúa a finales del siglo XX y en él, “el lenguaje se concibe como parte de los principios y procesos de la cognición humana” (Gaiser, 2011, p. 105). En este periodo tiene relevancia la teoría generativa transformacional, pues muestra que el lenguaje va más allá de la estructura y que responde a un complejo proceso de articulación cognitiva en que el sujeto

desempeña un rol activo fundamental, ya que “percibe, categoriza y configura la realidad verbalmente” (ídem).

Espinosa y Concha (2015) señalan que en este periodo surgen conceptos que categorizan lo que sucede en el cerebro a medida que se realizan operaciones de comprensión y producción. Las autoras recuerdan que Flavell (1976) denominó **estrategias cognitivas** a las disposiciones propias que los sujetos desarrollan en sus procesos cognitivos. Por su parte, las **estrategias metacognitivas**, son mecanismos que monitorean y regulan dichos procesos a favor de una meta definida⁹.

Si a modo general analizamos las estrategias metacognitivas en el plano del lenguaje, Espinosa y Concha (2015) reconocen que estas pueden asociarse, por ejemplo, al desarrollo gradual de la “autonomía para evaluar el uso de las estructuras de los géneros discursivos y para adaptarlas a sus propósitos de escritura” (p. 333). Es decir, la conciencia lingüística permite que el hablante genere y aplique la metacognición en los procesos de comprensión y producción de textos. Por ello, Myhill, Watson y Newman (2020) sostienen que **la metacognición en la escritura** “se refiere a nuestra capacidad de pensar sobre lo que sabemos y podemos hacer por escrito, y de pensar sobre nosotros mismos como escritores y cómo manejamos el proceso de escritura” (p. 8) [la traducción es nuestra]¹⁰.

⁹ Al respecto, Myhill, Watson y Newman (2020) puntualizan que, como la escritura requiere ser controlada, los escritores necesitan un conocimiento metacognitivo para: *planificar* (la planeación del escrito exige un pensamiento estratégico relacionado con las intenciones y el contenido); *desarrollar* (considerando la audiencia y las estrategias de monitoreo) y *revisar* (fase caracterizada por la toma de decisiones conscientes y sucesivas).

¹⁰ Las mismas autoras profundizan el concepto y señalan que:

Al igual que con la metacognición, la parte "meta" de la palabra se refiere a moverse a un nivel diferente de conciencia o perspectiva. Entonces la comprensión metalingüística se está moviendo más allá de lo meramente lingüístico, a pensar y comprender la lingüística. En otras palabras, se trata de una comprensión explícita de la estructura de la lengua y sus elecciones: de *mirar* el lenguaje, no solo *usar* el lenguaje (p. 8) [la traducción es nuestra].

En términos de Chomsky, podemos asociar este enfoque a la *Lengua – I*, ya que centra su estudio en los procesos de representación interna del sujeto. Di Tullio (2010) agrega que para este enfoque el lenguaje tiene un carácter mentalista, pues se interpreta el conocimiento como intuitivo e inconsciente, cambiando el foco de estudio de la organización estructural del formalismo, a los procedimientos cognitivos que se gestan en el cerebro del hablante.

Por último, el tercer paradigma que nos queda por comentar es el **funcional**, actual enfoque que promueven los currículos escolares para el logro de las competencias que se proponen, y cuyos cimientos se basan en los presupuestos de M.K. Halliday. Si bien el inicio de esta corriente se sitúa en los años sesenta, fue recién en la década del ochenta cuando comenzó a tener una notoria presencia en los currículos educativos. Sitúa la actividad comunicativa como foco de orientación curricular, concretamente, realza el vínculo entre el lenguaje, el contexto y la actuación de los hablantes. Cobran un real sentido las experiencias ajenas a la internalización del sujeto, y por ello tiene por objeto de estudio la *Lengua – E*, desde su función comunicativa. Aquí el léxico, la gramática y la situación desempeñan un rol fundamental para generar actos que se ajusten a las necesidades funcionales de los hablantes. Con Halliday, la gramática “se representa como una red de sistemas y no como un inventario de estructuras” (Gaiser, 2013, p. 104), abriendo espacio al trabajo contextualizado en entornos comunicativos definidos.

Así, se comenzaron a incluir en los programas de estudio de Lengua análisis discursivos que invitaban a docentes y estudiantes a abordar la gramática desde el texto, y considerando factores externos y macrotextuales en la interpretación de las formas lingüísticas. El problema comenzó a evidenciarse cuando la ejercitación de la gramática se vio reemplazada por secuencias textuales que apenas se interesaban por aquella. Es decir, de un currículo centrado exclusivamente en la forma (como se dio en el estructuralismo) se dio paso a la

enseñanza de la lengua con foco en la tipología textual. Entonces, la gramática se vio reducida (y en muchos programas de estudio, incluso, omitida), porque se creyó que su presencia no era necesaria para formar estudiantes productivos y competentes desde el plano funcional.

No obstante, tal como reconoce Derewianka (2012), esta fue una interpretación equívoca. Si el lenguaje cumple propósitos sociales y permite *hacer cosas*, entonces en este modelo de representaciones, la gramática permite representar lo que está pasando. Así, la autora señala que “functional model describes how language enables us:

- to represent ‘what’s going on’ and construct our understanding of the world (the ideational function of language);
- to interact with others (the interpersonal function of language);
- to create coherent, well-structured texts in both the spoken and written modes (the textual function of language)” (p. 134)

Sobre todo, en este último punto, la gramática funcional cumple un papel relevante en la formación de los estudiantes como seres sociales. Pese a su valor, como ya hemos señalado, algunos currículos educativos cayeron en la tendencia de no considerar el control metalingüístico que aporta la gramática, con ello, confundieron la base social del lenguaje y volcaron su interés exclusivamente en un desempeño contextual.

Dicho todo lo anterior, para vincular de manera más concreta y evidente la relación entre la gramática y el contexto, corresponde comentar ahora por qué el ser humano es un sujeto inherentemente social, gracias al poder transformador del lenguaje. Repasemos algunos fundamentos que hacen posible esta relación, con el fin de comprender cómo los tres modelos anteriores (estructural, cognitivo y funcional) se manifiestan, directa o indirectamente, en los currículos educativos vigentes.

1.1.1. El innatismo y el desarrollo de la facultad: Aproximaciones a la gramática generativa

Se ha estudiado extensamente la revolución que generó en el año 60 la **Teoría de los Principios y Parámetros (PP)**, principalmente, porque reorientó los estudios del lenguaje y ello significó un cambio de paradigma. Hasta ese entonces, predominaba el estructuralismo de Ferdinand de Saussure en el que la lengua se caracterizaba por tener un foco estrictamente descriptivo y su enseñanza se acercaba al uso correcto de las formas, dejando de lado la expresión y la creatividad.

En este contexto, se entiende por **creatividad** “la variedad extraordinariamente rica, aparentemente ilimitada, de combinaciones que son posibles en las lenguas humanas” (Bosque y Gutiérrez – Rexach, 2009, p. 19), y se caracteriza por ser uno de los principios que sustenta la teoría generativa.

Ya comentamos inicialmente que Saussure sentó las bases del análisis lingüístico del que poco conocimiento se tenía hasta antes de sus investigaciones. No obstante, aún quedaba mucho por descubrir. Los avances de la lingüística cognitiva permitieron reconocer el rol que desempeña el cerebro en los procesos de comprensión y producción de la lengua y esto llevó a determinar que el lenguaje no es solamente una estructura en sí. La facultad comenzó a ser estudiada como una fuente algorítmica cuya operatividad permitía hacer uso del lenguaje de manera infinitamente productiva.

A esta teoría se le conoce como **Gramática Generativa (GG)** y fue propuesta por Noam Chomsky en el año 1958. Muchos autores señalan que su publicación supuso una transformación de lo que hasta ese entonces se conocía del lenguaje.

Veamos qué define esta teoría. La gramática generativa centra su análisis en los conceptos de **Gramática Universal (GU)** y **Gramática Particular (GP)**, que permiten comprender cómo se desarrolla el lenguaje y cómo se manifiestan las lenguas, según los mecanismos de los **principios y parámetros lingüísticos** junto con el rol del ambiente como activador.

Signoret (2002), entrega 5 puntos importantes de esta teoría:

- La GU contiene determinados principios que están en la mente de cada individuo.
- Los principios no son reglas específicas para construir oraciones, sino nociones gramaticales comunes a todas las lenguas.
- Los parámetros son valores de los principios que deben ajustarse de manera específica para cada lengua y que determinan la variación interlingüística e intralingüística.
- El entorno lingüístico desempeña un papel fundamental en la fijación de los parámetros.
- Mediante estos valores estables, cualquier lengua puede adquirirse a partir de una GU.

Una manera muy clara que tienen los investigadores para demostrar que el lenguaje se gesta en estados iniciales de adquisición¹¹ y que responde a criterios de creación y no de imitación a partir del entorno, es ejemplificar con las estructuras sintácticas propias del habla infantil. Podemos comprobar que las secuencias lingüísticas que producen los niños son resultado de la capacidad creativa que poseen y no de un proceso de instrucción formal ni de aplicación de reglas lingüísticas previamente memorizadas.

Así, Ciapuscio (2010) comenta que la teoría generativa define al sujeto como capaz de activar y desarrollar un **sistema lingüístico finito**, que le permite generar **combinaciones**

¹¹ Profundizaremos en estos aspectos en el apartado 1.1.3.

recursivamente infinitas, dando paso a la construcción de diversas oraciones con variadas formas y con significados precisos.

Ahora bien, los marcos de regulación general de las lenguas se denominan **principios lingüísticos**, y son nociones universales y fijas. A partir de ellas, las lenguas naturales van regulando sus valores. La variación que admite un principio se denomina **parámetro**: opciones con las que cuentan las lenguas para expresar su gramática. Estos elementos particulares las van individualizando como sistemas, mediante reglas que establecen las diferencias en la forma de representar el mundo:

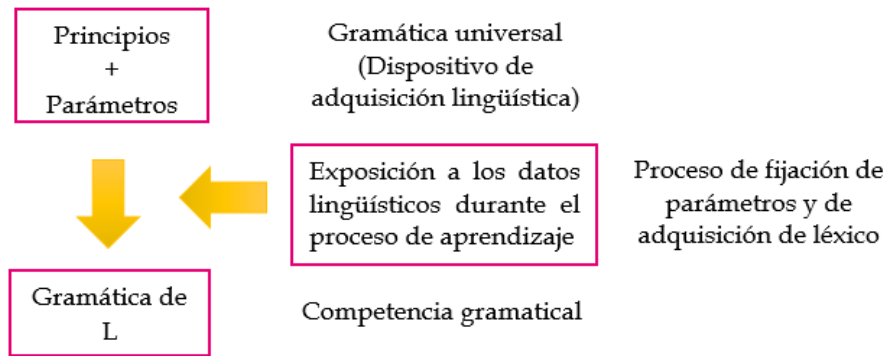


Figura 1: Modelo gramatical de Principios y Parámetros (Brucart, 2009).

Tal como ya hemos comentado, Signoret (2002) señala que el modelo de Gramática Generativa “se centra en el lenguaje interno del individuo —o **lenguaje-I** que es, según [Chomsky], una realidad cerebral y mental, y opone ese término al de **lenguaje-e**, el lenguaje externo, o el de la comunidad lingüística” (p. 117).

Con todo, Chomsky propone que la lengua (o lenguaje, muchas veces considerado como término homólogo¹²), posee un carácter dual, el que explica la distinción entre el componente biológico y el social. Este último posibilita la activación de la facultad.

En el proceso de **adquisición lingüística** interfieren diversos factores en la configuración de las dimensiones de la lengua (externa e interna): sociales, culturales y pragmáticos, relaciones entre los interlocutores, motivaciones y propósitos comunicativos, entre otros. En este proceso, la lengua exteriorizada equivale a los actos de habla, al desempeño comunicativo de los hablantes, a la **actuación lingüística**. Siguiendo los fundamentos de Chomsky (1979), los conocimientos interiorizados que los hablantes tienen de su sistema gramatical también juegan un rol fundamental. Esta lengua interna se entiende como la dimensión relacionada con los estadios de adquisición lingüística, las conexiones que se establecen entre las áreas cerebrales asociadas al lenguaje y el poder de visualización y retención de la mente¹³. A este concepto corresponde emparejarlo con el de **competencia lingüística** entendiendo que es la capacidad para comprender y crear distintas relaciones de comunicación.

Las relaciones entre *Lenguaje*, *Lengua externa* y *Lengua interna* se representan de manera integrada en la siguiente figura:

¹² Esto se debe a que en inglés el término *language* alude tanto a la facultad cognitiva como al sistema lingüístico específico. En cambio, en español cada representación tiene su propia forma léxica: lenguaje y lengua, respectivamente.

¹³ Gil (2001) reconoce otras dos características de la Lengua – I además de su rasgo interno: Es individual, porque se vincula al individuo mientras que su relación con la comunidad de habla es sólo derivada, [y] es intensional, porque representa una función específica en la intensión (su extensión es la estructura manifiesta, el conjunto de descripciones estructurales) (p. 122).

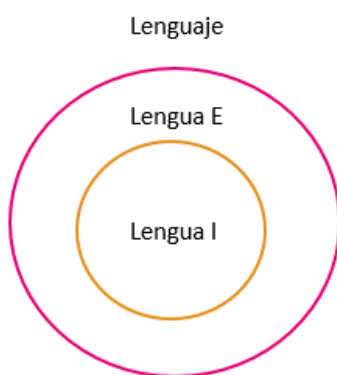


Figura 2: Representación del lenguaje y las lenguas. Elaboración propia.

En síntesis, el esbozo que hemos presentado en estas líneas nos lleva a concluir que todas las operaciones mentales que generan sucesivas transformaciones, no son más que el fiel reflejo del lenguaje y su capacidad infinitamente creadora (Signoret, 2002).

1.1.2. Áreas cerebrales y la configuración biológica del lenguaje

Ya comentábamos que los niños van desarrollando progresivamente un control consciente sobre los mecanismos de selección y combinación de las opciones gramaticales, por lo tanto, se admite la idea de que el ser humano a temprana edad va evolucionando en su desarrollo metalingüístico. Por ejemplo, Salvador Mata (1989) distingue que en una fase inicial el sujeto es capaz de aplicar estrategias semántico – pragmáticas: identificación de sustantivos, selección de categorías léxicas y funcionales, y análisis gramaticales basados en la representación (no necesariamente en la sintaxis). Luego, comenta el autor, le siguen las

estrategias morfosintácticas (concordancia, relaciones sintagmáticas, criterios gramaticales y paradigmáticos). Este descubrimiento paulatino, según los estadios evolutivos de los niños, implica avanzar desde la adquisición y uso de la lengua, a la etapa de la reflexión sobre la misma (idem).

Para que este desarrollo lingüístico se active y genere, el cerebro debe presentar una configuración sistémica específica. Desde la concepción biologicista (Cuetos et al. 2015), aquí el interés recae en indagar qué sucede en la mente del sujeto cuando comunica y cómo este es capaz de reconocer¹⁴ y producir infinitas oraciones de manera autónoma. Es decir, se busca comprender cómo el hablante es capaz de producir creativamente secuencias lingüísticas nunca antes oídas, pero sí reconocidas como parte de la lógica gramatical de su idioma. Nos damos cuenta entonces, de que entre la *gramática* y la *productividad* hay una relación proporcionalmente directa.

En este vínculo la trayectoria lingüística del sujeto revela **dos estadios desarrollo: inicial y estable**. El primero “está genéticamente determinado y es un atributo esencialmente humano” (Gil, 2001, p. 122), por lo que refiere al conocimiento innato de los principios gramaticales¹⁵. El segundo periodo, el estado estable, se alcanza cuando el hablante se expone a los estímulos del entorno que le permiten perfilar (y estabilizar) los parámetros de la lengua adquirida. Chomsky (1989 [1986]) señala que la transición de estado inicial a estable no responde a una atención o elección consciente por parte del sujeto, ya que “[esta

¹⁴ Adoptamos la acepción propuesta por Bosque y Gutiérrez – Rexach (2009), comentada al inicio de este capítulo: “reconocer o construir una secuencia de palabras no equivale a superponer linealmente esquemas sintácticos, sino más bien a percibir e integrar una compleja red de relaciones” (p. 17).

¹⁵ El concepto de *estado inicial* equivale a *Gramática Universal*, y permite configurar la *Lengua – I*, tópicos mencionados anteriormente en el apartado 1.1.1.

transición] es esencialmente uniforme para los individuos pertenecientes a una comunidad lingüística determinada a pesar de la diversidad de la experiencia” (p. 65).

Se ha demostrado que la facultad lingüística es modular, quiere decir esto que se compone de compartimentos o conjuntos que, de manera organizada, aportan y distribuyen los distintos subcomponentes y elementos que conforman el lenguaje y las lenguas. **La modularidad del lenguaje** quedó comprobada ya en el siglo XIX, ya que estudios científicos demostraron que la morfología del cerebro contempla áreas asociadas al lenguaje:

La primera en ser reconocida como tal, fue el **área de Broca**. Es la parte encargada de la producción lingüística y, por ello, se relaciona directamente con la capacidad articuladora del lenguaje hablado. Esta zona fue descubierta a partir de un caso clínico por el neurólogo francés Pierre Paul Broca en el año 1860, y a él debe su nombre.

El área de producción se sitúa en el lóbulo frontal del hemisferio izquierdo y se caracteriza por ser la encargada de:

la formulación verbal (morfosintaxis) que corresponde a la expresión y comprensión de estructuras sintácticas, y cumple un rol en el procesamiento de verbos. Además, tiene una participación en la planificación y programación motora para la articulación del habla. (González y Hornauer-Hughes, 2014, p. 144-145).¹⁶

¹⁶ No queremos dejar pasar lo que señala Martín-Loeches (2012) referido a las áreas cerebrales y el desarrollo de la sintaxis. Reconoce que, si bien el área de Broca presenta un mayor tamaño en nuestra especie en comparación a la de los primates, sorprende que el *Homo Habilis* ya presentara una dimensión mayor de esta porción cerebral. Asimismo, comenta el autor que diversos estudios sobre evolución lingüística reconocen un estado primitivo de sintaxis lineal en algunos animales, denominado como **gramática de estado finito**. Por el contrario, la sintaxis compleja y propia de los seres humanos se caracteriza por ser recursiva. A esta se le denomina **gramática de estructura oracional**.

La segunda área cerebral se denominó **área de Wernicke** y también debe su nombre al neurólogo que la descubrió: Carl Wernicke. Esta área se sitúa en el lóbulo temporal izquierdo y se encarga de los procesos de comprensión auditiva y “el procesamiento de la selección del léxico” (idem, p. 145) por lo que se asocia con el componente de la semántica léxica y de la pragmática. El puente de contacto entre comprensión y producción (es decir, entre áreas de Wernicke y de Broca) se denomina **fascículo arqueado**, estructura formada por millones de axones conectados entre sí (Cuetos et al., 2015). En síntesis, esto es lo que permite a los seres humanos posicionarnos como sujetos dotados de comunicación:

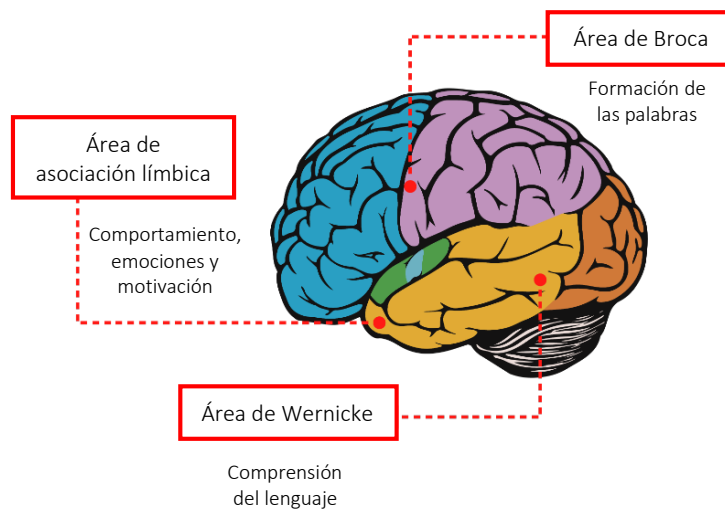


Figura 3: Áreas de la corteza cerebral (Hall, 2016).

Por todo lo anterior, diversas investigaciones (Cuetos et al. 2015; González y Hornauer-Hughes, 2014; Navarro, 2003; Fernández, 2002; Anula, 2002; Ojea, 2001; Signoret, 2002, entre otras) han dado cuenta de que el desarrollo del lenguaje humano va progresando a medida que el niño participa de un entorno lingüísticamente estimulado. Las fases de la maduración cognitiva se presentan en el apartado siguiente.

1.1.3. Etapas de adquisición y niveles de progresión lingüística

Un punto muy relevante en la teoría generativista es la concepción de que el lenguaje contempla una etapa definida en el proceso de adquisición de lenguas. En esta etapa la gramática universal parece estar más disponible a la fijación paramétrica por lo que, pasado este periodo, el individuo responde a un desarrollo mucho más consciente, pero también mucho más tardío y rígido. Esta hipótesis explicaría por qué a los adultos, por ejemplo, les cuesta más trabajo aprender una nueva lengua en comparación a los niños en periodo de adquisición. Surge así el concepto de **periodo crítico**. Cuetos et al. (2015) señalan que el principal defensor de esta teoría fue Eric H. Lenneberg en el año 1967, lingüista y neurólogo alemán que argumentaba que el cerebro pasa por fases de desarrollo en las que van organizando y ajustando los estímulos lingüísticos hasta alcanzar una etapa de estabilidad.

Si bien Cuetos et al. (2015) afirman que actualmente “no hay un consenso unánime sobre la existencia de un período crítico para el lenguaje” (p. 65)¹⁷, sí es posible reconocer fases internas de desarrollo lingüístico a medida que el sujeto se vincula con el entorno social.

Presentamos una clasificación general de las **etapas de adquisición** con sus respectivos periodos temporales:

¹⁷ Este desacuerdo se debe principalmente a que Lenneberg (1967, en Cuetos et al., 2015) definió una serie de rasgos asociados a la adquisición de habilidades lingüísticas, tales como: el periodo de lateralización del lenguaje, el aprendizaje de una segunda lengua y la plasticidad cerebral. No obstante, los autores reconocen diversas investigaciones han demostrado que tales rasgos no pueden ser considerados genéricamente veraces ni concluyentes. Para profundizar en estos temas, véanse: Navarro (2003), Cuetos (2012) y Cuetos et al. (2015).

- Comienza el desarrollo en la **etapa prelingüística** (que abarca desde el nacimiento a los 12 meses). Esta fase se caracteriza por articulaciones espontáneas, balbuceo y emisiones monosilábicas reiteradas (Navarro, 2013).
- Luego, en la **etapa lingüística** (a partir del año de vida) se reconocen emisiones fónicas de complejidad progresiva y reconocimiento de palabras con significado completo.
- A esto se le denomina **periodo holofrástico** (Navarro, 2013) y se caracteriza también por la emisión de palabras aisladas (Anula, 2002).
- En esta misma etapa y ya desde los 18 meses, comienza el **periodo telegráfico**, caracterizado por una gramática de tipo semántico en la que se van combinando palabras con significado relacional (Fernández, 2002), rapidez en la adquisición de léxico y capacidad de establecer progresivamente conversaciones más fluidas (Anula, 2002).

En cuanto al desarrollo sintáctico en el habla infantil, Ojea (2001) complementa que este

se caracteriza por emisiones donde están ausentes las marcas gramaticales de flexión, de especificidad y número, y de subordinación, es decir, donde no se realizan las categorías funcionales básica de Tiempo, Determinante y Complementador (p. 415).

- Cerca de los 3 años, reconoce Anula (2002), el niño domina los sonidos de su lengua y su gramática cada vez presenta mayores estructuras. Sin embargo “el proceso de adquirir completamente la gramática se extenderá hasta los diez/doce años, donde dejarán de observarse errores en la utilización de los tiempos del subjuntivo y otros fenómenos sintácticos vacilantes” (p. 40).

- Este periodo se reconoce como **etapa de consolidación sintáctica** (Ojea, 2001), porque en ella “el lenguaje infantil ya no difiere de la gramática adulta en sus aspectos más sustanciales, sin que ello quiera decir que el proceso de adquisición haya culminado” (p. 414)¹⁸.

Lo último que comentaremos en relación a la adquisición es la capacidad que tienen los niños de distinguir las estructuras agramaticales. Bosque y Gutiérrez – Rexach (2009) señalan que cuando emitimos enunciados, lo hacemos en función de los principios en los que se organiza el sistema. Esto en lingüística recibe el nombre de **gramaticalidad**:

Las secuencias que se ajustan a los principios combinatorios del sistema lingüístico se llaman secuencias gramaticales, y las que no se ajustan a él se llaman secuencias agramaticales (...). Así pues, la gramaticalidad de una secuencia no representa más que la propiedad de pertenecer al sistema lingüístico de un determinado idioma (ídem, p. 28).

Como los niños van fijando paulatinamente los parámetros que regulan la lengua, es muy común identificar secuencias agramaticales en sus discursos. A medida que son conscientes de la variación, su habla se presenta cada vez más estable y con menores incorrecciones. En este proceso de inferencia y fijación de secuencias, Pascual (2013) reconoce que las

¹⁸ Rescatamos que para la autora la consolidación sintáctica se alcanza aproximadamente a los cinco años. Sin embargo, otros estudios (Coloma, Peñaloza y Fernández, 2007; Mariángel y Jiménez, 2016; y Anula, 2002) han demostrado que en un periodo temporal posterior (aproximadamente hasta los 12 años), se siguen configurando las habilidades sintácticas. En consecuencia, creemos que se reconocen dos estadios de consolidación: la primera fase estabiliza la gramática nuclear; la segunda, en cambio, acerca la competencia del hablante al dominio gramatical estándar de un adulto, caracterizado por el reconocimiento e interpretación de estructuras de mayor complejidad.

investigaciones del grupo GREAL¹⁹ han demostrado que **la conciencia metalingüística tiene grados de operatividad.**

El primero de ellos es un **nivel de desarrollo implícito** de la lengua en el que el hablante realiza operaciones de selección, sustitución y aclaración, entre otras formas metalingüísticas. La segunda fase, denominada **nivel procedimental**, implica mayor compromiso del hablante en los actos comunicativos que emite. Se deja la especulación del primer nivel y se asume un rol más autónomo en la manipulación de los recursos lingüísticos. Se expresa mediante reformulaciones, autocorrecciones sujetas a juicios de gramaticalidad o adecuación. Pascual (2013) señala que es un estadio en que se actúa sobre el lenguaje sin que la **metacognición** se haga explícita²⁰.

Ya el último estadio se reconoce como **nivel reflexivo**. Este se compone de análisis y juicios sobre la lengua, su composición y sus usos, “manifiesta una búsqueda e interrogación consciente” (ídem, p. 36). El nivel se expresa mediante actividades de análisis, reconocimientos y experimentaciones que solo el aprendizaje puede facilitar.

Con todo lo anterior, **la transición de adquisición a aprendizaje lingüístico** responde a una trayectoria lógica en la que el hablante va desarrollando las habilidades a través del contacto social y la formalización sistemática del aprendizaje de la lengua. En consecuencia, alcanzar

¹⁹ Grupo de investigación sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas (GREAL), dependiente del Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

²⁰ Hasta aquí se reconoce la fase *epilingüística* definida como el “comportamiento manifestado desde una edad temprana que está relacionado con el comportamiento metalingüístico pero que no es monitoreado conscientemente por el sujeto” (Gombert, 1992, p. 13, en Myhill y Jones, 2015). Es decir, todo el desarrollo lingüístico del hablante y del cual no es consciente, se denomina *epilingüístico*, periodo anterior a la fase metalingüística caracterizada por ser controlada y elegida a voluntad. No obstante, en el desarrollo de las actividades lingüísticas conscientes e inconscientes, las mismas autoras reconocen que: “la enseñanza explícita de un patrón lingüístico particular en la escritura puede representar un nuevo conocimiento metalingüístico, manipulado conscientemente al principio, pero luego se vuelve automatizado” (ídem).

el nivel reflexivo es crucial para desarrollar el pensamiento crítico que conlleva a un dominio de lo que es la lengua y de las posibilidades comunicativas y sociales que ella permite.



Ahora que ya hemos introducido parte de los conceptos fundamentales de esta tesis, daremos un repaso temporal a los estudios de la gramática. Dicha visualización nos permitirá proyectar la manera en la que históricamente se ha interpretado el dominio de la lengua y cómo esta representación ha tenido cabida en las aulas de distintas generaciones.

1.2. Los modos de concebir el estudio gramatical: perspectivas e interpretaciones

1.2.1. Breve recorrido temporal: la gramática de ayer y hoy

Otañi y Gaspar (2001) se remontan a los orígenes griegos de la gramática. En este periodo su estudio era abordado como objeto de corrección del habla y de preservación de la escritura. Incluía “la lectura, la pronunciación, la crítica literaria, la etimología, las figuras retóricas, las partes de la oración, las letras, las sílabas, la construcción del verso, la prosodia, la ortografía, la sintaxis” (p. 76). La gramática regía en los tratados y en los documentos oficiales, por lo tanto, el hábito era abordarla desde una visión normativa.

Lo anterior se mantuvo en la tradición española. En 1492 se publicó la *Gramática de la lengua castellana* de Antonio de Nebrija, primera obra de recopilación gramatical de una lengua romance. Posteriormente en el siglo XVIII, el carácter estrictamente formal, normativo y correctivo de la lengua, se continuaba imponiendo. La Real Academia Española (1979 [1726 - 1739]), la definía como “**el arte de bien hablar y escribir**” (s.v. gramática, tomo IV, 1734)²¹ acepción con la que también concordaron otros autores de la época en sus respectivas obras²².

La Academia y los estudiosos de la época reconocían la función estilística de la gramática según lineamientos prescriptivos que evidentemente fueron instaurados en las escuelas para promover un *uso adecuado* de la lengua. Ya en el Diccionario de Autoridades se advertía el propósito de la disciplina:

Enseña la pronunciacion de las letras, la declinacion de los nombres, la conjugacion de los verbos, la construccion de las partes de la oración, el sonido y accento diverso de las palabras, la distincion de las vocáles y consonantes, y la orden de hablar con propiedad, pureza y policía [...] (Diccionario de Autoridades, 1734, p. 70,2-71,1. Tomado de Garrido, 2008)²³.

Un poco más tarde, la Gramática de la lengua castellana de la RAE (1771), reforzaba esta noción al reconocer que **la enseñanza de la gramática debía formalizarse mediante la instrucción**. Así se advierte en el prólogo de la obra: la utilidad de la gramática como medio

²¹ Garrido (2008) recopila las entradas del término *Gramática* en los corpus de la Real Academia Española, específicamente en diccionarios (DRAE) y gramáticas (GRAE). Así, constató que el término se define en su carácter normativo y de corrección (*hablar y escribir correctamente, arte de hablar bien, hablar con propiedad*) de los años 1726 a 1925, en el caso de los diccionarios, y de 1771 a 1924 en las ediciones de las gramáticas.

²² Sotomayor et al (2017) mencionan a Terreros y Pando (1767), Taboada (1825), Salvá (1846) y Pagés (1914), entre otros.

²³ Como es una cita original, no se ha tipificado la ortografía.

para aprender una lengua, manifestando que no basta su uso, sino escuelas para estudiarla, y aconseja a los padres y maestros enseñar a los niños la gramática de su lengua, ya que “no hay edad, estado, ni profesión alguna en que no sea conveniente la Gramática” (GRAE, 1771 - IV y GRAE, 1796 - IV, en Garrido, 2008).

Si bien este periodo de imposición de la gramática en las aulas perduró en el tiempo, fue en la primera mitad del siglo XX que su estudio entró en crisis y su utilidad comenzó a ser cuestionada, tal como señala Sotomayor et al. (2017):

contrariamente a lo que se pensaba, la enseñanza de la gramática no mostraba resultados en el mejoramiento de lo oral y lo escrito de la expresión de los hablantes (...). La enseñanza de la gramática se disociaba de sus fines prácticos (para hablar y escribir correctamente) y se convirtió en sólo un conocimiento teórico (p. 2- 3).

Di Tullio (2010) también advierte esta perspectiva rígida, señalando que esta era una gramática que no prestaba atención a la reflexión del hablante:

La descripción de la lengua estaba subordinada al objetivo básico de corregir los errores; así, las gramáticas escolares contenían listas de formas que había que evitar enfrentadas a las recomendadas, que a menudo correspondían a otras variedades dialectales. La función de la gramática era básicamente, entonces, la de prevenir y, una vez cometido el error, repararlo.

La perspectiva actual, como reconoce la autora, ha dado paso a una evolución en el enfoque y desarrollo de la gramática pedagógica: “ya no es la lengua externa a los hablantes sino el conocimiento implícito, intuitivo del que están dotados todos los seres humanos” (Di Tullio,

2010) y el estudio gramatical, por lo tanto, se posiciona como “un instrumento posibilitador de pensamiento y constructor de conocimiento” (Ciapuscio, 2010, p. 189).

En consecuencia, el concepto de *reflexión metalingüística* se vincula estrechamente con la enseñanza gramatical. No debe concebirse en el aula la gramática sin reflexión, puesto que esta última permite poner en contacto la forma con el sentido. Myhill (2011) señala que, en todo proceso de aprendizaje gramatical, el conocimiento que el sujeto tiene de su lengua le permite tener un control sobre ella, lo que a la larga se traduce en mejores decisiones en el plano comunicativo. Con una adecuada reflexión, el lenguaje se puede monitorear y manipular de manera intencionada.

1.2.2. Alcances terminológicos: polisemia y clasificaciones

Para abordar el concepto desde un punto de vista léxico, Gaspar y Otañi, 2004 (en Gaiser, 2011) reconocen los valores atribuidos al término *gramática*:

- Como manual²⁴
- Como un sistema de reglas de una lengua determinada²⁵
- Como disciplina de investigación lingüística²⁶

²⁴ El GTG también recoge esta acepción: “Obra de análisis gramatical en la que se presenta el conjunto de pautas, esquemas, reglas y generalizaciones pertinentes en la estructura de una lengua o de alguna de sus variedades” (RAE – ASALE, 2019, p. 146).

²⁵ Cabe destacar lo que menciona Jiménez (2011): trabajar la gramática solo como un sistema de reglas lleva a que el interés se mueva “no sobre el uso real de [la lengua] sino sobre la descripción formal del funcionamiento abstracto de su sistema” (p. 242). Por esta principal razón, su tratamiento en el aula debe ser equilibrado y presentado dentro de un contexto que dé sentido a la disposición normativa. Concuerdan en esto Querol (2015), Maati Beghadid (2013), Díaz (2013), Guaita y Trebisacce (2013), Di Tullio (2015) y Cisternas (2016).

²⁶ Diversos son los tópicos que se han abordado en la investigación de la gramática. En el último tiempo el interés recae, particularmente, en la didáctica y el aprendizaje gramatical. Estos avances son positivos en el ámbito pedagógico puesto que orientan respecto a “cómo se enseña; cómo debería enseñarse; cómo superar

Todavía podemos decir mucho más de la gramática si analizamos tres criterios de clasificación: *definición de su objeto de estudio, visualización temporal y enfoque lingüístico*.

Comenzaremos con la **primera clasificación**: según el objeto de análisis.

Actualmente, la gramática está delimitada al estudio de las palabras y de las oraciones. De las primeras, se encarga la morfología; de las segundas, la sintaxis. En conjunto, forman los estudios gramaticales de las lenguas y, en función de ellos, la teoría distingue dos tipos de gramática: de la oración y del texto. La **gramática oracional** centra su análisis en categorías gramaticales, categorías léxicas y funciones sintácticas. Estudia el plano de la proposición y los mecanismos que subyacen a las relaciones sintagmáticas establecidas allí.

La **gramática textual** estudia la unidad discursiva como conjunto de oraciones dotadas de sentido y organizadas según reglas de composición, por lo tanto, no solo se relaciona con la sintaxis, sino también establece vínculos directos con la semántica y la pragmática, disciplinas que aportan a la representación de las formas en el plano discursivo.

Ambas (gramática oracional y gramática textual) forman “un sistema de conocimientos, de orden discreto y combinatorio, que poseen los hablantes de una comunidad lingüística; ese conocimiento es base y condición de las actividades comunicativas de los hablantes” (Ciapuscio, 2010, p. 189).

La **segunda clasificación** a la que aludiremos se relaciona con el espectro temporal del objeto de estudio. La Real Academia Española (RAE, 2009, § 1.1.2a) denomina **gramática sincrónica** a aquella que analiza los fenómenos del lenguaje “tal como se presentan en un momento determinado”. Por su parte, la **gramática diacrónica** estudia la evolución de dichos

los imaginarios culturales que asocian [la gramática] a un carácter normativo, prescriptivo, de usos correctos e incorrectos de una lengua particular; cómo ubicarla en el ámbito de la reflexión y la indagación (Bernal, 2010, p. 513).

fenómenos en el tiempo o “la historia de la lengua en su conjunto” (Ídem). Sincronía y diacronía son, por lo tanto, dos perspectivas temporales que contribuyen a estudiar la naturaleza de la gramática.

Por último, la **tercera clasificación** se vincula con el tipo de análisis lingüístico, distinguiendo entre **gramática descriptiva**, que analiza las propiedades de cada uno de los niveles de análisis gramatical: fonética, fonología, morfología y sintaxis; **gramática normativa**, que rige los usos que se consideran “ejemplares en la lengua culta de una comunidad” (RAE, 2009), y *gramática teórica*, que estudia los fundamentos de determinada teoría gramatical²⁷.

En los aspectos discutidos en los apartados anteriores, comentamos que a la lengua se le atribuye un nivel de complejidad del que no queda exenta la escuela. En el mismo *Glosario de términos gramaticales* la postura de la Academia es considerar que el aprendizaje didáctico de la gramática no debe caracterizarse por su sencillez, sino por su claridad, ya que “es una disciplina abordable y comprensible, además de necesaria” (RAE – ASALE, 2019, Prólogo XXIV), En consecuencia, conviene estudiarla en una complejidad delimitada que permita “contribuir a la formación de la capacidad argumentativa de los estudiantes y al desarrollo de su conciencia crítica” (Ídem, XXV).

Concuerda con lo anterior Ciapusio (2010), quien agrega que la enseñanza de la lengua debe atender a un orden **holístico e integral**, permitiendo que la gramática se trabaje de manera simultánea en las **actividades de comprensión y producción de textos**, ya que el uso de una lengua solo es posible si su gramática se pone en marcha²⁸. En este sentido, conviene

²⁷ Agrega el GTG que “atendiendo a otros criterios e intereses, la gramática puede ser también didáctica, contrastiva, formal, psicológica y aplicada (a la enseñanza de segundas lenguas, al procesamiento del lenguaje natural, a la traducción, etc.)” (RAE – ASALE, 2019, p. 146).

²⁸ Jones, Myhill y Baley (2012), retomando lo propuesto por Myhill (2011), comentan que la mirada holística de la enseñanza de la escritura debe entenderse desde tres puntos que confluyen: 1) el arraigo sociocultural de la

analizar cómo se aborda esta disciplina en la escolaridad, comprendiendo que es en el sistema educativo donde se aprende la mayoría de los conocimientos gramaticales y, aunque la socialización contribuye al reconocimiento de las formas, es la escuela la que permite generar conocimientos profundos de **diferenciación, evaluación y reflexión** de las estructuras gramaticales mediante la instrucción técnica y las actividades didácticas diseñadas para estos fines.

1.3. Correlación entre aprendizaje y gramática

Lo primero que tenemos que comentar es qué entendemos por *aprendizaje*. Este concepto se define como la “adquisición de conocimiento de algo por medio del estudio, el ejercicio o la experiencia” (RAE, 2014, 23ª ed.). En este proceso se ven involucradas tanto la conciencia como la voluntad por parte del que se somete a dicha adquisición.

Ahora bien, en la relación **aprendizaje – lengua** no puede negarse su vínculo indisoluble: así como por medio de la capacidad del lenguaje descubrimos nuevos conocimientos, también el saber contribuye a la expresión de los recursos lingüísticos y nos lleva a la reflexión por medio de la palabra. Coloma, Peñaloza y Fernández (2007) reconocen que el lenguaje académico, propio de los contextos escolares, favorece el **dominio de la competencia gramatical** a medida que el estudiante se inserta en **prácticas de lectura y escritura con complejidad progresiva**. Es decir, el aprendizaje de las prácticas letradas influye positivamente en el desarrollo del dominio lingüístico.

escritura; 2) las representaciones que generan las construcciones gramaticales, y 3) los vínculos entre experiencias, motivaciones y propósitos de las prácticas lingüísticas.

Esto es lo que en las siguientes líneas argumentaremos. Daremos una revisión a distintos autores que señalan por qué es importante aprender una lengua determinada más allá de un tratamiento instrumental, es decir, por qué el vínculo entre el aprendizaje y el lenguaje resulta fundamental para desarrollar propósitos comunicativos. Los estudios en el área así lo demuestran: Bosque, 2015; Bosque y Gallego, 2016; Otañi y Gaspar, 2001; Ciapuscio, 2010, 2014; Brucart, 2000, 2014, 2017; Sotomayor et al., 2017; Marín, 2007; Myhill, Jones y Watson, 2013; Armstrong, 2014; Brumfit, 1997; entre tantos otros, han rescatado la necesidad de incorporar la gramática en las aulas.

De manera paulatina, la teoría lingüística aporta mayores datos que permiten no solo comprender los contrastes de la lengua, sino también cuándo aplicar una serie de restricciones sintácticas y semánticas. Es aquí donde el aula debe potenciar el dominio gramatical ya no desde un plano instrumental, sino comunicativo – reflexivo, que le permita al estudiante criticar las formas y las combinaciones de su lengua, hacer transferencias teóricas, emitir juicios respecto a los usos y sus distintos grados de interpretación, entre otras microhabilidades asociadas al lenguaje. Por todo lo anterior, Halliday y Matthiessen (2004, p. 49) sostienen que la gramática es "a network of inter-related meaningful choices" (en Myhill, Watson y Newman, 2020, p. 4).

Desde un plano curricular, Di Tullio (2010) argumenta cuán importante es incorporar la enseñanza explícita de la lengua en la formación escolar:

ocupa un lugar central en el currículum por la envergadura y la variedad de las tareas que se le asignan: alfabetización inicial, formación lingüística, la habilidad en las actividades de producción y comprensión en la lengua oral y escrita, la incorporación de registros, así como una iniciación en la cultura del idioma y de la literatura (p. 203).

Bosque (2015) señala que, por medio del aprendizaje de la gramática, el estudiante podrá “construir ejemplos (...) experimentar con ellos, presentar argumentos a favor o en contra de las hipótesis que se susciten” (p. 33). Este perfilamiento lingüístico basado en el contraste y restricción solo será favorable si se trabaja la enseñanza de la gramática orientada al sentido y mayoritariamente centrada en los intereses de los alumnos (Izquierdo, 2013).

Si sumamos todas las reflexiones anteriores, concluimos que es necesario considerar una planificación curricular que vele por la progresión de habilidades cognitivas, en correspondencia con los estadios evolutivos del niño. El desarrollo lingüístico se manifiesta en sintonía con el descubrimiento del mundo y, en este sentido, se deben regular los conocimientos gramaticales que se enseñan conforme el niño va conociendo y reconociendo con mayor autonomía las abstracciones del mundo exterior. No hay que olvidar, por lo tanto, que “el orden psicológico impone un orden didáctico y una programación metódica” (Salvador Mata, 1989).

1.3.1. Del dominio metalingüístico de los docentes al dominio metalingüístico de los estudiantes

Myhill y Jones (2015) señalan que el metalenguaje en un contexto instruccional puede hacer que el aprendizaje sea más explícito y el conocimiento más accesible. Ante la pregunta: ¿debe incluirse la terminología en el aprendizaje gramatical? Nosotros creemos que sí, por diversas razones: 1) da forma a lo que se reconoce, 2) aporta significativamente a la reflexión metalingüística, 3) entrega herramientas para el control del propio desempeño, y 4) permite desarrollar (en definitiva) una mayor conciencia en las prácticas letradas (Solana, 2010; Di

Tullio, 2008, 2014; Brucart, 2000; Gallego, 2016; Fontich, 2011, 2013; Fontich y Rodríguez, 2014; Bosque, 2015, 2017). Agrega Llambí de Adra (2013) que “los conocimientos gramaticales pueden (y deben) convertirse en pautas de automonitoreo para que los estudiantes revisen sus producciones, sobre la base de ponderar conscientemente sus opciones para expresar lo que quieren decir” (p. 93).

En consecuencia, el foco de la enseñanza metalingüística debe estar, más que en la estructura gramatical, en la decisión lingüística a partir de la estructura, de modo que el estudiante asocie directamente la opción gramatical (estructura) con el significado que tiene en un contexto real de escritura (Myhill, 2018).

Ciapuscio (2010) aporta a esta discusión otro punto que no debe ser omitido. La autora señala que, para que los estudiantes puedan acceder a la teoría gramatical,

el docente de lengua debería tener una comprensión de la gramática y del léxico orientada esencialmente en su capacidad constituyente y posibilitadora de conocimiento y comunicación, y no solamente como un instrumento de control y revisión de la corrección expresiva (p. 189).

Es decir, la importancia recae también en cuánto domina el docente y cómo presenta su conocimiento en el aula. Solo así podrá intermediar entre lo que el estudiante reconoce por **intuición** y las infinitas posibilidades a las que puede acceder. Si se pregunta por qué es importante enfatizar en la **formación lingüística de los docentes**, Solana (2010) comenta que el profesor necesita conocer en profundidad su disciplina para entender su epistemología. Esto lo llevará a “priorizar contenidos y métodos” (p. 239) y, por consiguiente, darles **intencionalidad a los objetivos** dispuestos en el currículo escolar.

La competencia formativa del profesorado también la aborda Llambí de Adra (2013), quien señala que el docente debe caracterizarse por tener conocimientos estabilizados, aunque en constante actualización. Por lo tanto, la Formación Inicial Docente (FID) es también un tema del que nos ocuparemos en este trabajo porque consideramos que el **rol del profesor como agente articulador** es fundamental. Marín (2004) se refiere a esta articulación como el vínculo que se desarrolla en la triada educativa²⁹:

- Los alumnos como sujetos activos,
- Las prácticas letradas como objetos de análisis, y
- Los maestros como intermediarios y guías de los procesos.

En síntesis, se deben generar los espacios que permitan un trabajo colaborativo en el aula: “el docente guía la observación y la indagación, y el alumno busca y crea soluciones a través de la reflexión” (Llambí de Adra, 2013, p. 93).

1.4. La transposición didáctica en las clases de Lengua

Hasta aquí hemos argumentado la importancia de incluir la teoría gramatical en las prácticas escolares, porque el lenguaje es *modular, recursivo e infinitamente creativo* y, bajo estos principios, la realidad *se crea* con palabras organizadas que requieren sistematización.

Veamos ahora otro componente primordial en la enseñanza (no solo de la lengua, sino de cualquier ámbito del conocimiento): **la didáctica**. Indiscutiblemente, la manera en la que se aborda un contenido, determina cuánto se aprenderá y cómo se sacará provecho de lo que

²⁹Profundizaremos en estos rasgos en el apartado 1.5.1. *Algunos lineamientos entre currículo, competencia y práctica docente.*

se aprende. Esto, a fin de cuentas, supondrá una formación intelectual basada en la toma de decisiones (Mallart, 2001).

En concreto, Marín (2007) propone un **recorrido didáctico** para la enseñanza y ejercitación de la gramática centrada en el uso³⁰. La autora contempla la sistematización de actividades significativas, es decir de descubrimiento y experimentación bajo la intervención constante del docente. Esta transición permite el logro de un *uso mejorado* del lenguaje, entendiendo este avance como la competencia comunicativa manifestada en las habilidades de lectura, escritura y oralidad.

La figura 4 presenta el esquema del recorrido didáctico:

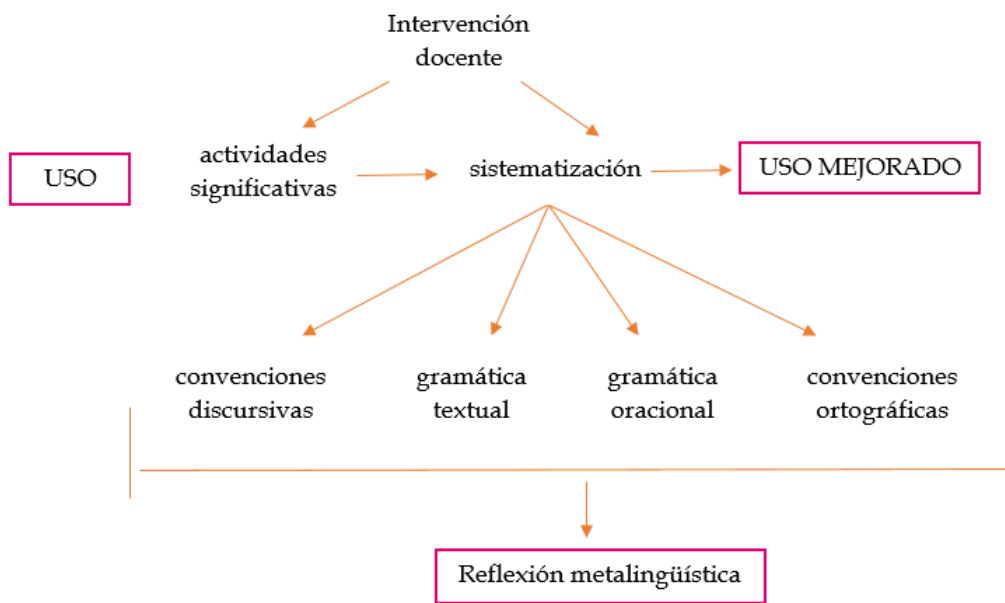


Figura 4: Recorrido didáctico en el aprendizaje de la lengua (Marín, 2007).

³⁰ El *uso* está aquí definido como las formas auténticas de expresión, no como la instrumentalización de la lengua.

La transición del *uso* al *uso mejorado* de la lengua requiere de un proceso de **transposición didáctica**. Este concepto, formulado inicialmente por Chevallard en 1998, nosotros lo abordaremos desde lo que se ha presentado recientemente en trabajos de investigación lingüística.

Izquierdo (2013) define *transposición didáctica* como un proceso en el que se adapta, reconstruye, simplifica y reordena el saber científico para hacerlo más comprensible en el ámbito escolar. Gaiser (2011), sintetiza lo anterior señalando que esta transposición es “la adaptación de algún modelo científico a la enseñanza” (p.92). En consecuencia, se asume como un proceso necesario para el aprendizaje de la lengua, “puesto que el objetivo de la enseñanza no es que el alumno sea un lingüista adscripto a determinada corriente sino un usuario competente del lenguaje que puede desenvolverse con autonomía” (ídem).

También aportan a la definición del término Otañi y Gaspar (2001), quienes señalan que la **didactización** (o *transposición didáctica*), “supone la transformación [de los saberes científicos] producidos en una esfera cultural que tiene restricciones institucionales fundadas en la investigación, en saberes aptos para la esfera escolar, que posee actores y finalidades diferentes” (p. 78).

Dicho esto, estas autoras reconocen tres factores en todo proceso de conocimiento: 1) *saberes*, 2) *participantes*, y 3) *objetivos*. En el caso del ámbito disciplinar, estos tres factores están en sintonía, porque el conocimiento se relaciona con el perfil de los participantes (investigadores o científicos) y con los objetivos asociados al campo de la investigación. En cambio, en el contexto pedagógico, los participantes no se vinculan directamente con los saberes (por su estadio evolutivo, los niños y jóvenes recién comienzan a descubrir la lógica

del conocimiento), ni tampoco con los objetivos (en razón de lo anterior, asocian el conocimiento lingüístico a un fin instrumental o de calificación³¹).

Las diferencias entre *lo que se aprende, quiénes aprenden y para qué se aprende*, reflejan las necesidades de presentar el conocimiento científico de una manera adaptada al ámbito pedagógico. Esta es la naturaleza de la *transposición didáctica*.

Con todo lo anterior, Ciapuscio (2010) propone que, para responder al principio de la didactización, la teoría gramatical “debe enseñarse en el contexto de las actividades de producción y comprensión, esto es, simultáneamente y no a posteriori de ellas” (p. 192). En lo mismo concuerdan Fontich y Rodríguez (2014), argumentando que “es esencial que las actividades de producción y de recepción de textos de diverso tipo se acompañen de actividades de reflexión sobre los usos” (p. 5).

Es decir, la transposición didáctica se materializa a través de estrategias metacognitivas, y en esto la sintaxis no queda exenta. Bosque y Gutiérrez – Rexach (2009) señalan que es necesario abordar los análisis gramaticales desde un orden inductivo, así se le presenta al estudiante el desafío de analizar las estructuras que conforman la oración, enfocando la atención en contextos breves que permitan definir con mayor claridad los contrastes:

En lugar de empezar a estudiar los tipos de oraciones, empecemos por las clases de palabras, comprobemos cómo se combinan en grupos pequeños y luego en secuencias cada vez más complejas, analicemos esas combinaciones

³¹ Esta instrumentalización se reconoce, sobre todo, en el plano de la escritura. Sostiene Myhill (2018) que “los estudiantes ven las construcciones gramaticales como cosas que deben implementarse en sus escritos para lograr altas calificaciones. Con frecuencia, esto resulta en una escritura que “muestra” estructuras gramaticales, en lugar de escritores que confían en tomar decisiones gramaticales informadas y relevantes para el propósito y la audiencia” (p. 20) [la traducción es nuestra].

y las formas en las que unas palabras influyen sobre otras, y luego tratemos de comprobar si esas relaciones se mantienen o no cuando analizamos palabras que pertenecen a clases distintas (Bosque y Gutiérrez – Rexach, 2009, p. 23)

En esta misma línea, Solana (2010), propone como ejercicio lingüístico con enfoque didáctico, “establecer relaciones semánticas o sintácticas entre oraciones dadas o producir oraciones que respondan a esos requisitos” (p. 239).

Propuestas de este tipo llevan al estudiante a reflexionar sobre la presencia de la gramática en la comunicación, ya que permiten “reconocer el carácter constitutivo del lenguaje en la vida social e individual, su valor en la formación del pensamiento y en la expresión de los sentimientos, así como en la interacción con los otros en la vida social” (Di Tullio, 2008).

Por lo tanto, una manera didáctica de trabajar la gramática (y el conocimiento lingüístico en general) es abordándola desde la **situacionalidad**. Es decir, trabajar con anclajes pedagógicos que lleven al estudiante a comprender qué aprenderá y por qué. Lo mismo para las actividades de ejercitación: hacerle ver que, con dichas prácticas intencionadas, la selección de contenidos responde a una serie de propósitos. De este modo, la transposición didáctica quedará declarada: la gramática se dotará de sentido y la reflexión metalingüística será una práctica habitual en las clases de Lengua.

1.5. La competencia gramatical para el logro de la competencia comunicativa

Ya analizados los apartados que se relacionan con la gramática y su vinculación con el ámbito pedagógico, ahora conviene indagar por qué esta disciplina juega un rol fundamental en aquello que los currículos han denominado *dominio competencial* o *aprendizaje por competencias*. Para hacer un análisis exhaustivo de la incorporación de la gramática en el currículo escolar, estudiaremos en primera instancia qué entendemos por competencia, término que ahora caracterizaremos desde perspectivas pedagógicas y lingüísticas. Esto nos permitirá comprender de mejor manera cómo se vincula la gramática con el aprendizaje escolar.

La **competencia** es la capacidad que tiene un individuo de desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas en un determinado ámbito del saber. Si nos centramos en el ámbito disciplinar, la **competencia lingüística** se reconoce como un concepto propuesto por Chomsky en el año 1965, y que alude al conjunto de conocimientos que un hablante ideal posee de su lengua. Estos conocimientos le permiten, de acuerdo a la teoría transformacional, generar infinitos enunciados con un número limitado de restricciones gramaticales. La **actuación lingüística**, por su parte, es el desempeño concreto del hablante en situaciones determinadas. Pilleux (2001) reconoce que esta puede estar influida por distintos factores que van más allá de la lengua y su uso, como el sistema nervioso, condiciones fisiológicas, e inclusive ambientales.

Reconocemos una relación de dependencia en la que el uso (actuación) subyace al dominio (competencia). La inquietud de investigadores y especialistas radica en cómo desarrollar

eficazmente el dominio para que, en términos de Chomsky, se generen actuaciones más creativas (Bermúdez y González, 2011).

Desde un análisis específico, Bosque y Gutiérrez – Rexach (2009) señalan que cuando nos referimos a la competencia lingüística, estamos también aludiendo a un conjunto de subcompetencias asociadas a los distintos planos de la lengua. Por lo tanto,

podemos hablar de competencia sintáctica, competencia morfológica, fonológica, etc. A cada componente o subsistema de la gramática le corresponde una competencia especializada porque los individuos tienen cierto conocimiento de las propiedades de cada subsistema de la gramática (Bosque y Gutiérrez – Rexach, 2009, p. 66).

Ya podemos divisar que la competencia lingüística equivale a lo que muchos autores reconocen como **competencia gramatical**, entendiendo que la gramática reúne el conjunto de conocimientos (reglas y disposiciones semánticas, pragmáticas y fonológicas, entre otras) que un hablante requiere conocer para desempeñarse competencialmente.

Pérez (2001) (basándose en la clasificación de Canale y Swain, 1980) menciona que esta subcompetencia es “la capacidad de reconocer y manipular las características morfológicas, léxicas, sintácticas y fonológicas de una lengua para construir palabras y frases” (p. 151). Destacamos, sin embargo, que el reconocimiento y la manipulación de los elementos lingüísticos no desarrollan por sí solos la competencia en el individuo, ya que, para ello, se requiere una reflexión sistemática que lleve al sujeto a analizar y evaluar las formas de la lengua a partir del conocimiento desarrollado.

Gallego (2016) señala que abordar la gramática como competencia “favorece la capacidad de observación de los datos por parte del estudiante, algo que, a su vez, repercute en su

capacidad para detectar comportamientos regulares y formular así principios generales” (p. 147).

Ahora bien, para llegar a estas nuevas nociones, hubo que repensar los conceptos de competencia y actuación propuestos por Noam Chomsky. Debían estos enmarcarse en un propósito mucho más amplio, en el que la lengua fuera el medio de acceso de lo que se reconoce como el *saber hacer* (Padilla et al., 2008). Fue así que Hymes (1996 [1972]) propuso la noción de **competencia comunicativa**, y en ella, el conocimiento lingüístico es solo uno de los saberes que la componen. La misma reformulación afectó al desempeño: la actuación comunicativa está organizada bajo aspectos sociales y psicológicos que interfieren en los distintos actos comunicativos (Bermúdez y González, 2011).

Como señala Derewianka (2012), “through language we engage with our listener or reader and with others in the broader discourse community, we take on different roles, and we express feelings and opinions” (p. 135); para lograr estas interacciones se ha propuesto un modelo educativo basado en el desarrollo de competencias.

Profundizando en la propuesta de Hymes (1996 [1972]), el propio autor señala que el término *competencia* alude a la capacidad comunicativa de un individuo, “capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla”. Concuerta en esto Canale (2013 [1983]), quien agrega que

refers here to what one knows (consciously and unconsciously) about the language and about other aspects of communicative language use; skill refers to how well one can perform this knowledge in actual communication (p. 5).

En otras palabras, señala este autor que el hablante es competente en el plano comunicativo cuando los conocimientos subyacentes³² que domina los pone en práctica. Tal como retoma Hymes (1996 [1972]), dicha competencia se sustenta en “la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias” (p. 22).

Por su parte, Pilleux (2001) comenta que el sentido de la competencia comunicativa está en las situaciones de habla, ya que “lo que decimos y hacemos tiene significado dentro de un marco de conocimiento cultural. El modo en que usamos la lengua está enraizado en la sociocognición colectiva, por medio de la cual le damos sentido a nuestra experiencia”. En síntesis, el foco de la competencia está en uso lingüístico porque este “se da *en* un contexto, es *parte del* contexto y, además, *crea* contexto” (ídem).

Por la caracterización que hemos presentado brevemente, no es extraño que Zayas (2014) denomine a la **competencia comunicativa** como una **metacompetencia**, ya que esta exige previamente una formación en competencia lingüística y otros saberes que le permitan al estudiante acceder al dominio comunicativo con desempeño y propiedad. Por su parte, Speranza (2012) agrega que en este propósito es fundamental conocer las reglas de interacción verbal de las comunidades, ya que mediante la comunicación se logra conocer **la cultura que la lengua manifiesta**. Jiménez (2011) sintetiza señalando que “[la lengua] forma parte primordial de la cultura general de cualquier individuo” (p. 247). Como vemos, entre la lengua y la cultura hay una relación indivisible y estrechamente necesaria, de ahí la noción de *metacompetencia*.

³² Estos conocimientos se entienden como un conjunto de saberes lingüísticos (léxicos, gramaticales, pragmáticos, etc.), presentados como subcompetencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Para más información, véase el apartado *Components of communicative competence* (en Canale, 2013 [1983]).

Ahora bien, Padilla et al. (2008) proponen algunas condiciones para el desarrollo de esta competencia. Nosotros hemos seleccionado los siguientes criterios (p. 180 – 181):

- Contextos reales y naturales.
- Uso del lenguaje integral e integrador.
- Situación comunicativa altamente significativa.
- Contenidos interesantes.
- Adquisición del lenguaje en contextos lingüísticos completos.

Considerando estos factores, ya podemos caracterizar el contexto escolar en el que es posible situar las **prácticas comunicativas como objetos de estudio**: debe ser un entorno que facilite el desarrollo de las habilidades comunicativas contextualizadas y en el que todo acto de aprendizaje esté centrado en el estudiante y sus intereses (Izquierdo, 2013).

1.5.1. Algunos lineamientos entre *gramática, competencia y evaluación*.

Siguiendo a Otañi y Gaspar (2001), y a Marín (2004), el enfoque comunicativo en el aprendizaje propone prácticas pedagógicas necesariamente tridireccionales: 1) el *docente* que genera o selecciona actividades, 2) los *discursos* que son motivo de representación y discusión, y 3) el *estudiante* que reflexiona, sitúa y traslada esas representaciones y las proyecta a otros espacios comunicativos. Esta triada la presentamos en la figura 5:



Figura 5: Proceso recursivo del aprendizaje contextualizado. Elaboración propia.

Señala Ciapuscio (2010) que, si bien el propósito del enfoque comunicacional está bien definido en el plano declarativo, la competencia en gramática no siempre se posiciona allí con la necesidad que amerita, por ello, no es frecuente reconocer prácticas lingüísticas significativas y contextualizadas:

La gramática en la escuela parece seguir entendiéndose mayormente, explícita o implícitamente, como un sistema taxonómico, destinado a ordenar y categorizar las palabras y las oraciones, y cuya finalidad “práctica” es especialmente ser una herramienta de revisión de la escritura, como instrumento para mejorar la corrección y la calidad expresiva (Ciapuscio, 2010, p. 185).

Un ejemplo de lo anterior lo podemos visualizar en las evaluaciones estandarizadas. Cuando estas no consideran la gramática como parte fundamental de la competencia que miden, son evaluaciones que no favorecen la progresión de las prácticas pedagógicas, porque se

orientan a la medición y no al desarrollo de habilidades comunicativas. En el caso de Chile, como ya lo comentaremos en los próximos capítulos, su marco curricular se centra en el enfoque comunicativo: si bien hay presencia de gramática, la selección y progresión de los contenidos genera ciertas dificultades en los profesores, particularmente, en relación a las estrategias gramaticales que se deben abordar para promover la competencia comunicativa³³. En este país, la prueba SIMCE³⁴ no mide explícitamente las habilidades gramaticales, sino principalmente el desarrollo de la comprensión lectora, con una presencia muy escasa de producción escrita. Esto es presumible si se piensa en el tipo de enfoque curricular (logro de la competencia comunicativa); sin embargo, no se reconoce ningún lineamiento definido para abordar la comprensión y producción como instancias de reflexión lingüística para la mejora de dicha competencia.

En consecuencia, el manejo de la lengua se reconoce en los resultados de la medición como un factor preocupante y sobre el que hay que generar estrategias. Por ejemplo, Sotomayor et al., 2019 afirman que en el SIMCE de escritura de 6° “los estudiantes tienen problemas en el **desarrollo de sus ideas**, la **estructura** y la **coherencia**, en especial, cuando escriben textos expositivos”.

Si esta es la realidad en el desempeño de los estudiantes, **¿por qué no se trabajan en el aula estrategias para subsanar las dificultades que se detectan en la medición escolar?** Recientemente, el Ministerio de Educación de Chile publicó el Plan Nacional de Escritura

³³ En términos de Myhill, Jones y Watson (2013), el desempeño del docente está fuertemente influido por el *conocimiento pedagógico gramatical* que posee.

³⁴ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) es una evaluación estandarizada a nivel nacional, que mide los logros de aprendizaje en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación; Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales e Inglés, en determinados niveles de Educación Básica (2°, 4°, 6°) y Educación Media (8°, II° y III°), según sea la asignatura. En el caso de Lenguaje y Comunicación, esta evaluación se aplica en 4° (Lectura), 6° (Lectura y Escritura), 8° (Lectura) y II° (Lectura) (Agencia de la Calidad de la Educación, 2020).

(Ministerio de Educación, 2019 [en línea]), iniciativa que tenía prevista su implementación para inicios de 2020, pero que se desconocen sus avances debido al actual contexto de crisis sanitaria. Este Plan, configurado como una propuesta para incentivar y mejorar las habilidades desarrolladas en la producción escrita, solo contempla ejercicios de escritura libre y, contrariamente a lo esperado, no se entregan recomendaciones lingüísticas y textuales destinadas al dominio del proceso de redacción.

Por ejemplo, Leonetti (2018) es uno de los tantos autores que proponen estrategias lingüísticas de tipo gramatical para mejorar las dificultades comunicativas detectadas en la producción de textos. El autor sugiere una actividad de aula basada en la reflexión consciente de la gramática. Para ello, seleccionó textos auténticos que presentaran problemas de redacción, y concluyó que, aplicando una teoría lingüística para justificar dichos problemas, es posible reforzar las prácticas de escritura en los estudiantes recurriendo al uso intencionado de la gramática: “esta forma de abordar la enseñanza de la lengua explota la reflexión gramatical al servicio de la eficacia en la redacción, y al mismo tiempo proporciona una motivación práctica para entender mejor la gramática” (p. 262). Por esta y otras razones, las estrategias lingüísticas deberían ser incorporadas en un Plan Nacional que considere la reflexión de la lengua como sustento de la comunicación escrita.

En síntesis, para transitar desde la detección de una debilidad de escritura a su mejora a través de prácticas gramaticales, Guaita y Trebisacce (2013) reconocen que son dos los factores que la escuela debe considerar: 1) el conocimiento metalingüístico, y 2) la reflexión a través del metalenguaje.

Ambos factores permitirán reorientar las clases de Lengua como espacios didácticos esenciales (Palillo, 2013) en la formación disciplinar de los estudiantes y, sobre todo, contribuirán en su construcción social.

1.5.2. La escritura como un sistema de representaciones. Vínculos entre la gramática y el proceso de redacción.

En esta investigación abordaremos el concepto de *escritura* como “una competencia que se trabaja transversalmente a lo largo de la vida” (Meneses et al, 2017, p.), ya que en el acto de escribir “[nos conectamos] con nuestras representaciones, con los conocimientos que poseemos de la lengua, los géneros discursivos y sus modos” (ídem).

Linuesa (2010) agrega que la escritura “es un sistema notacional cuya finalidad es posibilitar la comunicación en una dimensión temporal y situacional distinta de la oral, de ahí provienen sus funciones específicas, que varían social, cultural e históricamente” (p. 40). Responde a un ejercicio de representación de un sistema alfabético simbólico, que debe ser necesariamente aprendido y que se compone de estructuras y elementos predeterminados.

El proceso de conciencia lingüística que conlleva la redacción es evidentemente mayor que el implicado en el lenguaje oral. Por esto, en el acercamiento al complejo, pero maravilloso mundo de la escritura, los niños deben desarrollar una serie de habilidades asociadas a ella, que abarcan aspectos motrices y lingüísticos como la caligrafía, el conocimiento de las normas ortográficas, el reconocimiento de una serie de combinatorias sintácticas que rigen la lengua, y las nociones léxico - semánticas que se vinculan.

Por estas razones, la escritura goza de una mayor regulación y conciencia que las otras dimensiones de la lengua (lectura y oralidad): el sujeto desempeña un rol activo en el proceso de escritura no solo porque presta atención a las formas lingüísticas que componen su

escrito, sino también porque asume constantemente el papel de lector desde una mirada empática y cooperadora (Atienza, 2012).

Con todo, es válido asumir que la escritura desarrolla un recorrido cognitivo no lineal. Las habilidades que se conectan y superponen recursivamente (Marín 2004), dirigen al escritor hacia una continua reflexión de las ideas que formula. El paradigma de la escritura como proceso recursivo fue propuesto por Flower y Hayes (1981) y ha sido apoyado y validado en distintos estudios (Sotomayor et al., 2013, 2014, 2015; Carlino, 2004; Gutiérrez y Pérez, 2017; Myhill, 2011; Marín, 2004; Linuesa, 2010; entre otros).

El foco de la escritura como proceso se deriva en 1) caracterizar las operaciones mentales llevadas a cabo cuando se escribe, y 2) proponer prácticas concretas para su monitoreo. De hecho, los autores sostienen que “la acción de redactar es el conjunto de procesos característicos del pensamiento orquestados u organizados por los escritores durante el acto de componer” (Flower y Hayes, 1981, p. 3). Estos procesos se organizan jerárquicamente y conducen a un propósito comunicativo en el que el escritor tiene el control de la organización y sus fases internas, ya que es él quien traza el objetivo de la redacción, pudiendo reformularlo si lo estima necesario.

La base de la teoría está en proponer distintas etapas del proceso de producción escrita y justificar la interconexión de cada una de ellas para el logro del objetivo trazado. Sotomayor et al. (2015) explican que el proceso de redacción propuesto por Flower y Hayes (1981): “define un entorno de la tarea que incluye el «problema retórico» compuesto por el tema, la audiencia y el propósito; y tres procesos que ocurren para solucionar ese problema: planificación, traducción a texto y revisión” (Sotomayor et al. 2015, p. 131). Luego añaden que, a medida que el escritor va redactando, evalúa el desarrollo de su texto y verifica si cumple con las exigencias que plantea el problema retórico.

De acuerdo con los estadios internos del proceso, estos abarcan momentos *antes de la escritura* y *después de la escritura*. Así, nos encontramos con estrategias destinadas a la indagación y recopilación de datos, a la organización de las ideas, a la composición del escrito, y a la revisión y aplicación de reformulaciones.

Si bien son variadas las propuestas de modelos de escritura³⁵, nosotros presentamos la de Sotomayor et al. (2015) que considera una trayectoria con cuatro estadios de composición: acercamiento al tema, planificación, textualización y revisión del escrito:

- **Acceso al conocimiento:** esta fase, previa a la planificación del escrito, tiene por objetivo indagar acerca de lo que se va a escribir. Es el primer acercamiento hacia el tema, por lo tanto, es una etapa de búsqueda de información. “Algunas estrategias para acceder al conocimiento son: buscar ideas para tópicos; rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales” (p. 18).

- **Planificación:** Fase de organización y distribución de los tópicos a considerar en el texto. Aquí cobra relevancia la situación comunicativa (relación con el interlocutor, tipo de contextos, intenciones discursivas, etc.). “Algunas estrategias para planificar son las siguientes: seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público; formular objetivos explícitos del texto; clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información; elaborar fichas y resúmenes, hacer lluvias de ideas y jerarquizarlas, entre otras” (p. 19).

³⁵ Para profundizar en los tipos de modelos, véanse: Arroyo y Salvador Mata, 2005; De Caso – Fuertes y García, 2006; López – Escribano, 2012; Madrigal, 2015 y Sotomayor et al., 2017.

- **Textualización:** consiste en la composición del escrito a partir de la información recopilada. La producción del texto está sujeta a procesos de revisión y edición, por lo tanto, las autoras sugieren como estrategias de esta etapa: “desarrollar el esquema o lista jerarquizada alargando el contenido más allá de la idea enunciada; elaborar sucesivos borradores, reorganizar la lista considerando el género y la secuencia textual³⁶, escribir diversas versiones, entre otras” (p. 21).
- **Revisión:** aunque si bien esta fase puede considerarse estrategia de la textualización, cobra sentido incorporarla como un momento en el proceso de escritura. La revisión es una de las instancias más relevantes de dicho proceso porque le permita al estudiante analizar su escrito, evaluar su forma y contenido y aplicar distintas estrategias cognitivas, textuales y comunicativas que permitan mejorar su producción. “Las estrategias didácticas del profesor consisten en seleccionar y focalizar estos aspectos, por lo que se recomienda usar las rúbricas como herramienta para realizar esta revisión” (p. 22).

Las autoras agregan que la recursividad de esta secuencia está **sujeta al dominio de los escritores**, por lo tanto, se espera que en el ámbito escolar las fases se reconozcan como prácticas pedagógicas habituales en el continuo aprendizaje de la escritura³⁷.

³⁶ La diferencia entre género (dominio discursivo) y texto (dominio textual) se explica muy bien en el informe Nacional de la prueba TERCE (Agencia de Calidad de la Educación, 2015, p. 63 y 64). A su vez, en § 3.2. entregamos una aproximación a estos conceptos, en correspondencia con los propósitos que hemos formulado en este trabajo.

³⁷ Sostenemos que las fases internas de la escritura deben abordarse en el aula como actividades lingüísticas. Aquí, particularmente, reforzamos la idea de que ejercitar la escritura considerando cada una de esas fases implica grandes ventajas porque visibiliza la relación entre la lengua, los textos y los propósitos social y culturalmente motivados.

Entendiendo entonces la **competencia escritural** como un proceso, Myhill (2011) comenta que su dominio implica una serie de conocimientos, ya que

becoming a confident, capable writer draws on an understanding of yourself as a writer and of the community in which you write, knowledge of texts, and an awareness of your own writing processes and strategies (p. 12)³⁸.

En todo este contexto, la gramática ha sido asociada a una función estrictamente instrumental, limitada a la revisión de la ortografía y de la sintaxis (Jiménez, 2011; Díaz, 2013; Rodríguez, 2012; Bernal, 2010; Ochoa, 2008). Carlino (2004) señala que la revisión de la producción escrita suele centrarse “solo en aspectos superficiales (caligrafía, ortografía, gramática) y los retocan de forma cosmética. (...) con frecuencia [la gramática] ha sido usada como un mecanismo de evaluación más que como un instrumento para descubrir ideas y pensar críticamente” (p. 17). Esto último (la gramática como un medio de descubrimiento) aporta al valor epistémico que le atribuyen a la escritura Sotomayor et al. (2013), Carlino (2004) y Navarro, Ávila y Gómez (2019a), ya que “favorece la reflexión, el desarrollo intelectual y la elaboración mental” (Sotomayor et al., 2013, p. 55). En otras palabras, estimula la **metacognición** en el estudiante, entendida esta como el “conocimiento que el individuo tiene sobre sus procesos y productos cognitivos y sobre los aspectos que influyen en dicho proceso: el ambiente, los requerimientos de la tarea y sus habilidades para lograrla” (p. 331). Es decir, cuando el estudiante realiza **operaciones lingüísticas** (de selección y combinación de categorías gramaticales, por ejemplo) utiliza estrategias cognitivas, pero cuando monitorea estas operaciones (reformulación de ideas, reorganización de oraciones,

³⁸ Por ello agrega Cassany (2003) que la escritura “es una actividad social. Lo que escribe el alumno debe responder a otro texto o reaccionar a un hecho del entorno (...) [la escritura] sigue siendo una forma de conseguir cosas, pero insertada en un contexto muy determinado que impone restricciones” (p. 67).

evaluación y adecuación de propósitos), pone en marcha las estrategias metacognitivas (Espinosa, 2018; Espinosa y Concha 2015).

El mecanismo entre operaciones cognitivas y metacognitivas hace que las actividades de Lengua se transformen en **actividades metalingüísticas**, ya que se configuran como espacios en los que el sujeto aborda el conocimiento sobre la lengua y hace explícito dicho conocimiento para controlar la producción y recepción de los usos en los discursos (Milian y Camps, 2006). En este tipo de prácticas el **metalenguaje** permite evidenciar cómo los hablantes representan los funcionamientos de la lengua a través de un continuo proceso de reflexión. Es más, se ha comprobado que **el conocimiento gramatical de los docentes influye en su práctica pedagógica y determina las experiencias de aprendizaje de los alumnos**³⁹.

Ya mencionábamos al inicio de este capítulo los **tres niveles de operación metalingüística**: implícito, procedimental y reflexivo, que le permiten al estudiante desarrollar un dominio comunicativo mediante la **autorregulación**. Ahora, agregamos que estas fases *metacognitivas* aportan a la configuración que se tiene de la lengua como un sistema de observación y de análisis (Camps y Ribas. 2017).

1.6. Síntesis de lo que esperamos de la gramática en el aula

Luego de amplias investigaciones que corroboran el vínculo entre la gramática y la reflexión (Medina, 2002; Di Tullio, 2008; Gaiser, 2011, 2013; Zayas, 2012a, 2012b; Izquierdo, 2013;

³⁹ Concretamente, Myhill, Jones y Watson (2013) señalan que:

Not only does limited grammatical knowledge prevent teachers from appropriate identification of language development, it may also hamper the teaching of writing because even if teachers are 'able to internalise the features of the text to the extent that they can imitate its style' and thus must have implicit knowledge, if they do not have explicit knowledge 'they cannot make the analysis explicit' (Hudson, 2004: 113) (p. 79).

Myhill, 2016, 2018, 2020; Fontich y Giralt, 2014; Fontich y Rodríguez, 2014; Bosque, 2018, 2020; Gallego 2016; Meneses et al. 2017; Sotomayor et al. 2017; Leonetti 2018), la preocupación se centra en cómo abordar la didáctica gramatical en los currículos educativos. Así lo manifiesta Bosque (2014): el dilema no está en la enseñanza de la gramática, sino en los aspectos metodológicos que permitan instalar prácticas curriculares basadas en la **reflexión explícita e intencionada del manejo gramatical a partir del conocimiento intuitivo**.

Fontich y Rodríguez (2014) señalan que, para cumplir con este propósito, se deben contextualizar las actividades lingüísticas, siendo estas reflexivas, interpretadas y reconocidas socialmente, porque se visualiza en ellas una **intención pedagógica** a través de la **construcción de conocimientos (qué)** y **mecanismos para acceder a él (cómo)**. Todo, como señala Linuesa (2010), bajo una **lógica funcional (para qué)**.

En relación al conocimiento (*qué*), Pascual (2013) señala que este nunca se genera

a partir de elementos no significativos o aislados, y de allí la importancia de trabajar a partir del discurso, de la complejidad de los textos que nos circundan para propiciar el conocimiento reflexivo y sistemático de la lengua o para activar el uso de ciertas estructuras (p. 42).

Es decir, para abordar las clases de Lengua como instancias de reflexión lingüística, se propone un trabajo gramatical sustentado en el significado de las formas y de sus relaciones. Esto, a su vez, implica una reformulación de los contenidos y de la progresión de las habilidades, pero también de las prácticas que se desarrollan en el aula e, inclusive, de las competencias que se abordan en la formación inicial del profesorado⁴⁰.

⁴⁰ A la incipiente discusión sobre *el dominio metalingüístico de los maestros* que hemos presentado hasta aquí (y que profundizaremos más adelante), agregamos lo que reconocen Myhill, Jones y Watson (2013): este

Sobre esto, Brucart (2000) propone abordar la sintaxis discursiva de tipo funcionalista. El autor señala que para ello “[se] debe partir de un concepto amplio de la disciplina, que incluya como componente esencial de esta el significado, de manera que al estudio de la forma se acceda desde el contenido” (p. 4). En consecuencia, sugiere que su aprendizaje abarque cuatro contenidos principales: “**categorías gramaticales** (léxicas y sintácticas), **funciones argumentales** (papeles θ), **funciones sintácticas**, y nociones de la **estructura informativa** (tópico, rema, foco...)” (ídem, p. 68).

Y de acuerdo con esta sugerencia, se orienta la propuesta de Vaninetti (2013), quien también enfatiza en la importancia de abordar en el currículo escolar el **aspecto léxico – semántico**, “a fin de que los estudiantes descubran que analizar sintácticamente una oración no es una rutina vacía de contenido, sino una construcción de sentido” (p. 86).

Por su parte, Palillo (2013) propone el logro de la metacognición a través de prácticas reflexivas centradas en la **Estructura Argumental (EA)**. Concretamente, señala la autora, la predicación como un contenido en la planificación curricular contribuiría al dominio de la escritura, ya que aporta sentido a la combinatoria sintáctica y a las relaciones internas de las estructuras que conforman un discurso. El estudiante, al ser consciente de estas relaciones internas, tendría un mayor control de lo que produce e interpreta. La autora entrega las siguientes ventajas:

1. “En primer lugar, en función de la información contenida en la EA, generalmente podemos conocer el funcionamiento sintáctico del verbo, es decir si se trata de un verbo transitivo o intransitivo, por ejemplo.

conocimiento determina la manera en que los profesores *gestionan* el aprendizaje, “*In the context of the language classroom, teachers’ metalinguistic knowledge is significant in shaping their professional capacity to plan for and respond to learners’ language need*” (p. 77).

2. Por otra parte, pensar en la proyección verbal nos permite distinguir entre complementos (aquellos elementos exigidos por el verbo) y adjuntos (aquellos que no están seleccionados por el verbo).
3. Además, a partir de los argumentos que selecciona un ítem verbal, podemos analizar cómo pueden descargarse en las estructuras” (Palillo, 2013, p. 85).

Con todo lo anterior, aludimos nuevamente a Myhill (2011, p. 12) para sintetizar qué se espera de la gramática en los paradigmas pedagógicos de tipo comunicativo – funcional. La autora presenta 3 principios para abordarla en el aula:

1. “Introducing grammatical constructions and terminology at a point in the teaching sequence that is relevant to the focus of learning;
2. Focusing on effects and constructing meanings, not on the feature or terminology itself; and
3. Opening up possibilities, not teaching about ‘correct’ ways of writing”.

Estos principios se ajustan plenamente a los lineamientos de un modelo comunicativo: si la enseñanza de la lengua se orienta hacia el desarrollo de estrategias que tengan como centro la realidad cotidiana del estudiante, será más sencillo (y, a la vez, significativo para este) reconocer las estructuras que sustentan su lengua, relacionarlas con las funciones que desempeñan en un contexto comunicativo y proyectar estas conexiones a otros soportes discursivos, a otras disciplinas y a otras situaciones de comunicación (Jones, Myhill y Bailey, 2012; Camps et al. 2010; Hudson, 2001).



Capítulo I: Qué entendemos por gramática y qué esperamos de ella

En este capítulo nos aproximamos a la relación entre la gramática y la escritura desde lineamientos lingüísticos y pedagógicos. Con todo discutido, podemos formular una respuesta para la interrogante que planteamos en este capítulo: qué es la gramática y qué esperamos de ella. La gramática la entenderemos como la competencia lingüístico – estratégica que permite generar actos de comunicación con conciencia holística de cuánto se produce y para qué. De ella (la gramática), esperamos que sea abordada en el aula de manera sistemática, transversal y a partir del sentido.

Parte 3: Revisión de los
dispositivos curriculares.

**CAPÍTULO II: Gramática y escritura. Cómo se
aborda esta relación en el currículo educativo de
Chile y en la formación del profesorado**

En el capítulo anterior comentamos los modos de concebir la gramática y las proyecciones que apoyan la noción de que su enseñanza basada en la reflexión lleva a resultados positivos en el desarrollo del discurso y en las prácticas interacción social.

Ahora estudiaremos cuál es su presencia en el currículo educativo de Chile, cuyo enfoque pedagógico promueve el logro de la competencia comunicativa. Para hacer este análisis, revisaremos los programas de estudio de la asignatura *Lengua y Literatura* de Séptimo a Segundo año de Educación Media⁴¹. Luego, discutiremos cómo se observa la gramática, desde la teoría y su didáctica, en la Formación Inicial del profesorado.

2.1. Una gramática para el desarrollo de las habilidades comunicativas. Desafíos que llevan a la *reconstrucción* del currículo.

En los contextos escolares hallamos con frecuencia comentarios que justifican la ausencia del conocimiento gramatical en las clases de Lengua: “basta con saber leer y escribir para comunicarse”, “no es necesario tener un manejo lingüístico para comprender”, “no se necesita estudiar en profundidad la gramática si se desea comunicar”. Preocupa que estas

⁴¹ Para efectos de este trabajo, no consideraremos el segundo tramo de Educación Media (tercer y cuarto año), ya que hasta febrero de 2020 dicho ciclo se regía por el Decreto Supremo N° 254 del año 2009 derivado de la Ley Orgánica Constitucional de Educación, que establecía los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios para estos cursos de Enseñanza Media. En el año 2015 se modifica el currículo, pero la nueva propuesta solo consideraba Aprendizajes Esperados para cada asignatura. Esto evidentemente, provocaba una superposición curricular y una desarticulación en los análisis que aquí presentamos, ya que el primer tramo de EM (séptimo a segundo medio) se rige por las Bases Curriculares 2015 (Decreto Supremo de Educación N° 369/2015), emanadas de la Ley General de Educación. Estas Bases presentan la trayectoria curricular dispuesta en una serie de Objetivos de Aprendizaje y no de Aprendizajes Esperados como los dispuestos en el segundo tramo.

representaciones coexistan en el sistema educativo, pero todavía es más alarmante que muchas de estas ideas las promuevan los propios profesores de Lengua con el objetivo de prescindir de la teoría gramatical⁴². Merece importancia, entonces, indagar acerca del tratamiento gramatical en el currículo educativo y las directrices de dicho tratamiento en la Formación Inicial Docente (FID).

Cabe destacar que esta preocupación es transversal, en ningún caso es exclusiva del panorama curricular de Chile. Más bien, las reflexiones que obtendremos de este currículo pueden extrapolarse a otras realidades similares, siempre que las prácticas y propósitos pedagógicos guarden correspondencia.

Con el objetivo de sugerir propuestas de mejora curricular, se ha trabajado de manera conjunta entre lingüistas y especialistas en didáctica para organizar el currículo escolar y los programas de formación de profesores. Las propuestas acercan los insumos que definen y orientan la educación hacia la revalorización de la gramática como elemento esencial en la configuración social de los estudiantes. En esta nueva orientación formativa cabe preguntarse qué debe ser cambiado en el currículo. Una de las tareas pendientes es la selección y jerarquización de los contenidos gramaticales y la disposición de las estrategias didácticas para abordar estos contenidos en el aula (Gallego, 2016; Brucart, 2000, 2014; Bosque y Gallego, 2016, 2018; Ciapuscio, 2010, 2014; Fontich y Rodríguez, 2014).

⁴² Un estudio realizado por Watson (2012) demostró la relación negativa entre *afecto*, *creencia* y *práctica* de la gramática. Se encuestó a 31 profesores de Lengua inglesa en relación a tres focos conceptuales: qué piensan que es la enseñanza de la gramática, cuán útil creen que es esta enseñanza, y cómo se sienten al respecto. Luego de análisis e intervenciones durante un año académico, se pudo determinar que las creencias de los profesores se asocian directamente a sentimientos negativos como *miedo*, *aburrimiento* y *odio*. Se concluyó además que estos sentimientos están determinados en gran medida por la ausencia de la gramática en su propia formación docente.

Ahora bien, se debe tener en cuenta que esta *reconstrucción curricular* supone varios desafíos:

El **primero** de ellos es procurar una organización que se enfoque en la gramática funcional para el logro de la competencia comunicativa. La fase inicial es contar con un diseño pedagógico basado en saberes y habilidades lingüísticas de complejidad creciente que posibiliten aprendizajes contextualizados, perdurables y transferibles a otras disciplinas y áreas del conocimiento.

El **segundo** desafío es la competencia gramatical del profesor. El docente, en efecto, debe poseer un amplio conocimiento teórico para conducir los avances pedagógicos. Este es un aspecto que requiere atención, porque tal como reconoce Medina (2002) los profesores tienden a situarse en un terreno seguro para fijar los límites de la actividad exploratoria de sus estudiantes, de acuerdo a los límites de su propio conocimiento.

En consecuencia, el **tercer** desafío es cautivar a los estudiantes, ya que no basta con el manejo del profesor. A través de una didáctica adecuada se puede acercar la teoría a entornos comunicativos cercanos y creíbles.

Por último, el **cuarto** desafío se vincula con los tres primeros: establecer un puente de comunicación entre la documentación oficial de la asignatura y las acciones que se diseñan, ejecutan y evalúan en la sala de clases. Los documentos ministeriales orientan la organización del currículo, pero le compete al entorno educativo adaptar esta flexibilidad de acuerdo a las necesidades que se detectan.

Con todo lo anterior, reconocemos que uno de los puntos de partida para atender las situaciones descritas lo hallamos en los programas de formación de profesores: el espacio áulico se convierte en el lugar propicio para generar cuestionamientos enriquecedores en torno a la lengua, y estas reflexiones deben ser diseñadas con propósitos y lineamientos

intencionados que permitan reconocer rasgos, emplear estructuras y diferenciar combinaciones. En definitiva, una adecuada didáctica gramatical invitará al estudiante a explorar en su propia intuición y a apropiarse del funcionamiento de su sistema.

2.2. Las directrices de la LGE: distribución y propósitos de la educación en Chile

La ley 20.370 denominada **Ley General de Educación** (LGE) fue publicada por el Ministerio de Educación de Chile en el año 2009. Nace por la necesidad de articular de manera efectiva los marcos curriculares de los distintos ciclos de la educación nacional, asegurando los principios de equidad y calidad en la transición de los aprendizajes.

Antes del actual marco legal, la educación se regía por la **Ley Orgánica Constitucional de Educación** (LOCE), normativa que regulaba la educación en el país desde 1990. Estipulaba los criterios mínimos en los requisitos de acceso al sistema escolar, la conformación de establecimientos y el logro de los aprendizajes. Estos últimos se organizaban en *Contenidos Mínimos Obligatorios* (CMO) y *Objetivos Fundamentales* (OF).

Como es de esperar en toda actualización legislativa, se evidencian grandes diferencias entre la LOCE y la LGE. La primera fundaba las prácticas pedagógicas en el saber y el contenido, la segunda, en cambio, aporta mayor precisión respecto al desempeño académico y configura el concepto de *competencia*. La nueva ley entrega un conjunto de *Objetivos Generales* (OG) organizados en conocimientos, habilidades y actitudes que orientan la formación integral de

CAPÍTULO II: Gramática y escritura. Cómo se aborda esta relación en el currículo educativo de Chile y en la formación del profesorado

los estudiantes en las distintas etapas de su enseñanza. Los OG abordan los ámbitos personal, social, de conocimiento disciplinar y de cultura, apelando a un trabajo pedagógico holístico⁴³:

En el ámbito personal y social	En el ámbito del conocimiento y la cultura
a. Alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable.	a. Conocer diversas formas de responder a las preguntas sobre el sentido de la existencia, la naturaleza de la realidad y del conocimiento humano.
b. Desarrollar planes de vida y proyectos personales, con discernimiento sobre los propios derechos, necesidades e intereses, así como sobre las responsabilidades con los demás y, en especial, en el ámbito de la familia.	b. Pensar en forma libre y reflexiva, siendo capaces de evaluar críticamente la propia actividad y de conocer y organizar la experiencia.
c. Trabajar en equipo e interactuar en contextos socioculturalmente heterogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos.	c. Analizar procesos y fenómenos complejos, reconociendo su multidimensionalidad y multicausalidad.
d. Conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses.	d. Expresarse en lengua castellana en forma clara y eficaz, de modo oral y escrito; leer comprensiva y críticamente diversos textos de diferente nivel de complejidad, que representen lo mejor de la cultura, y tomar conciencia del poder del lenguaje para construir significados e interactuar con otros.
e. Desarrollar capacidades de emprendimiento y hábitos, competencias y cualidades que les permitan aportar con su trabajo, iniciativa y creatividad al desarrollo de la sociedad.	e. Usar tecnología de la información en forma reflexiva y eficaz, para obtenerla, procesarla y comunicarla.
f. Tener hábitos de vida activa y saludable.	f. Comprender el lenguaje oral y escrito de uno o más idiomas extranjeros, y expresarse en forma adecuada.
	g. Comprender y aplicar conceptos, procedimientos y formas de razonamiento matemático para resolver problemas numéricos, geométricos, algebraicos y estadísticos, y para modelar situaciones y fenómenos reales, formular inferencias y tomar decisiones fundadas.

Figura 6: Objetivos Generales de la Educación Media (Ministerio de Educación, 2015).

De igual forma, la Ley General de Educación establece en su artículo 1° la regulación de los derechos y deberes de los miembros que componen la comunidad educativa, incluido el

⁴³ Por su pertinencia con esta investigación, destacamos los objetivos B y D, *En el ámbito del conocimiento y la cultura*: Se espera que el estudiante reflexione y evalúe críticamente la actividad propia, que analice fenómenos y procesos complejos y, desde un plano esencialmente lingüístico, que se exprese con claridad y eficacia de modo oral y escrito. Además, que lea críticamente y tome conciencia “del poder del lenguaje para construir significados e interactuar con otros” (Ley General de Educación, 2009, art. 30).

compromiso ineludible que tiene el Estado en la entrega de una educación equitativa y de calidad. Declara los niveles de educación y sus requisitos mínimos, y el proceso que deben cumplir las instituciones educativas para obtener el reconocimiento oficial.

Distribuye la transición académica de los estudiantes en cuatro niveles del proceso educativo formal: *Educación Parvularia, Básica, Media y Superior*. La primera se reconoce como voluntaria. Las dos siguientes son obligatorias y con una duración de seis años cada una. La Educación Superior, como prosecución de estudios, también es optativa, pero su ingreso está sujeto a la calificación de una prueba de selectividad.

Como nuestra investigación se centra en la Educación Media, profundizaremos en la caracterización que entrega el marco legal. Este nivel educativo

atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de educación básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad, los cuales son definidos por las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley (Ley General de Educación, 2009, artículo 20).

Considera una duración de seis años académicos, de séptimo básico a cuarto medio⁴⁴. Los cuatro primeros (séptimo y octavo básico, primero y segundo medio) corresponden a la formación general común, y los dos últimos (tercero y cuarto medio) a la formación diferenciada. A su vez, esta se divide en 1) Técnico – Profesional y Artística, que está orientada a la enseñanza de especialidades en distintos sectores económicos o en áreas de

⁴⁴ Inicialmente, los dos primeros niveles (séptimo y octavo) formaban parte del tramo de Educación Básica. Con la implementación de la LGE (2009) que establece seis años para la Educación Media, ambos niveles son considerados parte de este tramo educativo.

interés artístico, y 2) formación Humanista – Científica, que se centra en la profundización de áreas de formación general que sean de interés para los estudiantes (ídem).

La Ley General de Educación estipula, además, las Bases curriculares para cada tipo de educación formal. Estos documentos oficiales establecen los principios y orientaciones para el desarrollo de las asignaturas obligatorias en cada uno de los niveles académicos, organizando la transición pedagógica en *Objetivos de Aprendizaje (OA)*, los que determinan, mediante criterios de acción, cuál es el nivel de desempeño de los estudiantes según las habilidades que desarrollan en las asignaturas y niveles académicos que cursan. Se comprende entonces, que la educación tiene un fin competencial, y su desarrollo considera contenidos, habilidades y actitudes de forma creciente.

Una de las asignaturas obligatorias en el currículo es la de conocimientos y habilidades lingüísticas. Para los niveles de séptimo a segundo medio, recibe el nombre de ***Lengua y Literatura***. En la revisión que haremos al currículo vamos a abordar, particularmente, los lineamientos gramaticales del eje de escritura, ampliando el análisis bibliográfico que hemos descrito en el capítulo primero.

En síntesis, pretendemos evaluar si las Bases curriculares (y los respectivos programas de estudio de Enseñanza Media) consideran contenidos gramaticales explícitos para el dominio competencial en el que se enmarca el currículo vigente. Si es así, nos interesa conocer cómo estos se seleccionan y jerarquizan, y qué estrategias didácticas se sugieren para abordarlos en el aula.

Comenzaremos este análisis entregando una visión de los documentos curriculares emanados de la Ley General de Educación, que formalizan los parámetros y las proyecciones de la educación en Chile.

2.3. Las Bases curriculares de E. Media: la comunicación como sustento del marco educativo

Según lo dispuesto en la Ley General de Educación, las **Bases curriculares** definen y regulan los procesos de enseñanza en las distintas asignaturas del plan de estudio. La progresión de los aprendizajes se fija en competencias necesarias “para que los y las jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias para participar de manera activa, responsable y crítica en la sociedad” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 8).

El trabajo por objetivos bajo un enfoque comunicativo parece ser una distribución pedagógica efectiva, ya que se centra en la funcionalidad del aprendizaje y tiene al estudiante como centro del proceso. Sin embargo, es cierto que el avance curricular puede verse afectado si no se consideran adecuadamente los medios para adquirir las competencias que se declaran. Entendemos por *medios* los contenidos, metodologías y estrategias necesarias que permitan el logro de los dominios (Espinosa y Concha, 2015).

En el plano de la competencia comunicativa como fin primordial del currículo, la escuela debe promover formalmente acciones pedagógicas destinadas a asentar y reforzar los conocimientos que el estudiante ya posee a través de la sistematización de prácticas de reflexión (Zayas, 2012b; Pascual, 2013). Para esto, la escuela debe instalar una cultura fundada en el verdadero sentido de la comunicación y en los alcances multifactoriales de la misma (Espinosa y Concha, 2015; Gaiser, 2013; Padilla et al., 2008).

En el caso de la asignatura de *Lengua y Literatura*, las Bases curriculares señalan como objetivo general “formar hombres y mujeres comunicativamente competentes, con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivos(as) y críticos(as)” (Ministerio

de Educación, 2015, p. 32). Añade el documento que los objetivos de aprendizaje allí declarados contribuyen a que los estudiantes sean

capaces de leer comprensivamente, evaluar y reflexionar sobre textos de complejidad apropiada a su edad, para entretenerse, ampliar su conocimiento de manera autónoma, enriquecer su visión de mundo, participar en la sociedad de manera informada y enfrentar exitosamente la vida escolar y social (ídem).

En este sentido, los criterios con los que se abordan los objetivos de aprendizaje están esencialmente centrados en la comunicación y en la valoración de la cultura, en fomentar una mirada crítica en el estudiante y en ampliar su repertorio lingüístico, cognitivo y social. Por lo tanto, pareciera haber acuerdo en que, para reforzar en los estudiantes la competencia comunicativa, previamente debe haber un trabajo de reconocimiento, aplicación, evaluación, y valoración de los recursos que conforman el dominio de la lengua.

Veamos entonces cómo se materializan los propósitos en el segundo documento que emana de la LGE: los **Programas de estudio**. Estos documentos son elaborados por el Ministerio de Educación y proponen un ordenamiento temporal de los objetivos de aprendizaje que entregan las Bases curriculares. Como constituyen una propuesta, su flexibilidad permite que los centros educativos generen sus propios ordenamientos de acuerdo a las condiciones y proyecciones particulares, sin embargo, no se debe olvidar que los OA están definidos a nivel nacional, por lo tanto, las propuestas de los establecimientos deben centrarse solo en la manera de organizar temporalmente estos objetivos y en ningún caso podrán prescindir de ellos.

Otras herramientas de apoyo a la labor pedagógica que se incluyen en los programas de estudio son los **Indicadores de Evaluación**. Estos se sugieren para cada Objetivo de

Aprendizaje y permiten evidenciar, mediante acciones, cuál es el avance del estudiante en las habilidades declaradas. La relación entre Objetivo e Indicador, se presenta en la figura 7:

UNIDAD 2 Ciudadanía y trabajo (medios de comunicación)	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Las y los estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
<p>OA 13</p> <p>Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.) caracterizados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Una presentación clara del tema en que se esbozan los aspectos que se abordarán. › Una organización y redacción propias de la información. › La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que reflejen una reflexión personal sobre el tema. › Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos y conectores. › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc. › Un cierre coherente con las características del género y el propósito del autor. › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado. 	<ul style="list-style-type: none"> › Organizan sus ideas de acuerdo al género, adecuándose para la situación comunicativa y al propósito de explicar. › Desarrollan las ideas de sus textos incorporando distintas formas discursivas y otros recursos no verbales. › Relacionan las ideas de sus textos empleando recursos de cohesión como referencias catafóricas y anafóricas, y conectores textuales.

Figura 7: Indicadores de evaluación para el OA 13 de Escritura, Segundo medio (Ministerio de Educación, 2017).

Los programas de asignatura presentan, además, un conjunto de orientaciones para abordar los Objetivos de Aprendizaje: *Etapa de desarrollo de los estudiantes*; *Atención a la diversidad*; *Integración y aprendizaje profundo*; e *Importancia del lenguaje*, son algunos lineamientos en

los que se sustenta la programación de la asignatura. Presentaremos las dos últimas orientaciones porque creemos relevante comentar cómo los programas de asignatura abordan los aspectos relacionados con el aprendizaje constructivo y su relación con el desarrollo lingüístico:

1. El currículo enfatiza en **la importancia de integrar los conocimientos para generar aprendizajes profundos**, sobre la base de experiencias que sean conocidas y significativas para los estudiantes. En este sentido, se apoya en la neurociencia para señalar que “el ser humano busca permanentemente significados y patrones en los fenómenos que ocurren a su alrededor, lo que, sumado a la influencia que ejercen las emociones sobre los procesos cognitivos, es fundamental para lograr un aprendizaje profundo” (Ministerio de Educación, 2017, p. 16). Se sugiere, por lo tanto, trabajar desde la emotividad, pero también considerando el desafío de las actividades que se le proponen al alumno a través de la integración de distintas asignaturas y áreas del conocimiento que le otorguen autonomía en su proceso de aprendizaje. En este desarrollo, el estudiante juega un rol fundamental porque conecta los conocimientos que ya posee con los desafíos cognitivos que se le presentan.
2. **La importancia del lenguaje para la integración y generación del conocimiento**, también es un eje orientador del currículo educativo. Se resalta la importancia de leer y elaborar textos para construir y reconstruir el conocimiento en todas las disciplinas que aborda el currículo. Se entregan recomendaciones para una lectura guiada según estrategias de localización y comprensión de la información y para la estimulación de la escritura de distintos discursos en los que el estudiante pueda expresar por medio de los recursos lingüísticos sus intenciones comunicativas. Se resalta la importancia

de la argumentación como técnica discursiva que permite evidenciar con profundidad los conocimientos integrados y generados por el estudiante.

En consecuencia, se entiende que por medio del conocimiento el estudiante puede alcanzar habilidades, a su vez, por medio de estas puede conseguir otros objetivos aún más complejos⁴⁵. Además, en las Bases curriculares del primer tramo de Educación Media se afirma que, para que los estudiantes comprendan el valor del enfoque comunicativo, deben participar en “situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que los individuos tengan la necesidad de comprender lo producido por otros o la oportunidad de expresar aquello que consideran importante” (Ministerio de Educación, 2015, p. 33).

Esta representación declarativa del marco comunicativo sitúa al estudiante como un sujeto social, activo y competente, que construye su aprendizaje sobre la base de situaciones creíbles. La contextualización en las prácticas de aprendizaje permite hacer del conocimiento un proceso en constante construcción y transferencia.

⁴⁵ Esta progresión de habilidades metacognitivas responde a los requerimientos lingüísticos y discursivos de los géneros como prácticas culturales, en función de las necesidades expresivas de las comunidades de habla. Derewianka (2012) afirma que “as the community’s purposes grow and change, new genres arise. And with increasing complexity of purpose come increasingly complex genres – hybrid genres, genres within genres, subversive genres, and so on” (p. 131).

2.3.1. Ejes y orientaciones disciplinares en el currículo de 7° a 2° medio. La formación lingüística del estudiante como sujeto social

Comentaremos ahora el papel que le otorgan las Bases curriculares al manejo de la lengua (enseñanza de la gramática⁴⁶).

En las Bases curriculares del primer tramo de Educación Media, uno de los principales propósitos de la asignatura de *Lengua y Literatura* es que los estudiantes puedan “reflexionar sobre el uso adecuado de las estructuras y los significados lingüísticos en diversos contextos” (Ministerio de Educación, 2015, p. 40).

Para que un estudiante alcance el nivel de competencia metalingüística⁴⁷ que el currículo propone, debe cumplimentar con la transición académica propuesta en los Programas de Estudio de *Lengua y Literatura*. **La asignatura la configuran cuatro ejes: Lectura, Escritura, Comunicación oral e Investigación**, áreas de formación que “permiten describir los conocimientos, las habilidades y las actitudes involucradas en el logro de la competencia comunicativa” (Ministerio de Educación de Chile, 2019).

Analicemos cómo se presenta el manejo de la lengua en cada área, y cuáles son las sugerencias para el trabajo pedagógico:

⁴⁶ En esta investigación consideramos el término *gramática* para referirnos indistintamente a los conocimientos gramaticales en particular y a los conocimientos lingüísticos en general, ya que reconocemos que donde hay lengua, hay gramática. Con ello, asumimos que la teoría gramatical desempeña un papel fundamental en el dominio de la lengua en su conjunto.

⁴⁷ A partir del concepto de *reflexión metalingüística*, Durán (2009) define esta competencia como el “conocimiento explícito que un hablante tiene sobre las lenguas y las habilidades para movilizarlo en función de diferentes objetivos” (p. 73). Myhill, Watson y Newman (2020) añaden que esta competencia corresponde al “pedagogically usable ‘learning’ knowledge” (p. 16)

En el eje de **Lectura**, el currículo señala que el objetivo fundamental es “reflexionar sobre el lenguaje utilizado en los textos, adoptar una postura crítica sobre lo que leen y relacionarlo con distintos contextos sociales, culturales o disciplinarios” (Ministerio de Educación, 2015, p. 34). Este propósito lleva a asumir que la comprensión es posible cuanto mayor dominio lingüístico posea el estudiante. El sentido y la interpretación de lo que lee se logra a través del sentido e interpretación de las palabras y sus relaciones. Este manejo lingüístico no solo enriquece el valor del propio texto y su contenido, sino también permite asociar las informaciones allí registradas con el conocimiento de mundo del lector, ya que este “utiliza sus conocimientos e interpreta los elementos textuales y situacionales para construir el significado” (idem).

Por su parte, en el eje de **Escritura** para la Educación Media, se reconocen como tópicos de su desarrollo la transmisión y preservación del conocimiento. Se propone que los estudiantes aprendan a cuestionar sus propias premisas, a reflexionar sobre diversos puntos de vista y a distanciarse de la simple reproducción de información: “El acto de escribir hace visible el pensamiento y obliga a reflexionar sobre el tema en cuestión y, de esta manera, permite que el o la estudiante modifique, precise y aclare las ideas y los conocimientos que tenía previamente” (Ministerio de Educación, 2015, p. 38).

Para el desarrollo de la **Comunicación oral**, por su parte, las Bases Curriculares proponen el alcance de la competencia en diversas situaciones, en las que los estudiantes “tengan conciencia de los recursos que generalmente se emplean para convencer o persuadir a quien escucha, y posean un repertorio amplio que puedan utilizar flexiblemente para llevar a cabo diversos propósitos a través de la interacción” (Ministerio de Educación, 2015, p. 41). En este sentido, se enfatiza que el hablante debe, necesariamente, reconocer y diferenciar los recursos lingüísticos que se relacionen con los distintos tipos de discurso, reconociendo,

además, las marcas contextuales que favorecen la interpretación de los actos comunicativos y que permiten construir el conocimiento de manera colaborativa.

Por último, se espera que en el eje de **Investigación en Lengua y Literatura** el estudiante organice estratégicamente los recursos relacionados con fenómenos lingüísticos y diversas obras literarias mediante la búsqueda, selección y comunicación de la información que se procesa en distintas fuentes a las que recurre (Ministerio de Educación, 2015, p. 43). Para que el estudiante alcance estos objetivos debe, necesariamente, seleccionar los elementos lingüísticos que son motivo de su búsqueda, comprender los que se hallan en las fuentes de información y luego relacionar estos contenidos y evaluar su pertinencia. Es decir, este eje también aborda los contenidos lingüísticos como un proceso reflexivo, donde el propio conocimiento del estudiante se pone al servicio de los objetivos pedagógicos propuestos en la recolección de información sobre la misma lengua.

En síntesis, en estas cuatro áreas se valida el lenguaje como un medio para la expresión y la interacción entre los estudiantes, asumiendo que es fundamental “en el desarrollo y el ejercicio del pensamiento, maduración y reflexión de distintos temas, y en la estimulación de la imaginación y la invención de realidades” (Ministerio de Educación, 2015, p. 33).

En cuanto al **Manejo de la lengua**, las Bases Curriculares destacan la importancia de concebir las prácticas metalingüísticas como espacios recurrentes en el aula, puesto que no solo llevan a reflexionar sobre el lenguaje, las lenguas y los usos, sino también ayudan a formar una mirada crítica para la comprensión y valoración de los entornos sociales y culturales. En consecuencia, el currículo educativo declara que el dominio lingüístico debe trabajarse más allá de la instrumentalización de la lengua, más bien como una habilidad cognitiva que lleva al estudiante a “ampliar su conocimiento de manera autónoma, enriquecer su visión de mundo, participar en la sociedad de manera informada y enfrentar exitosamente la vida escolar y social” (Ministerio de Educación, 2015, p. 32).

En cuando a la caracterización del perfil de los alumnos, se espera que al término de Segundo medio estos (p. 33)⁴⁸:

1. Juzguen la veracidad y confiabilidad de la información.
2. Recopilen y contrasten datos.
3. Formulen juicios.
4. Evalúen informaciones.
5. Difundan sus ideas.
6. Transmitan mensajes con precisión y claridad.
7. Apliquen correctamente convenciones lingüísticas.
8. Apliquen autónomamente el proceso de escritura.
9. Se aseguren de que sus textos expresen ideas relevantes de manera coherente y ordenada.

Todas las habilidades declaradas en la formación lingüística tienen como base el dominio gramatical. Para que un estudiante alcance los propósitos definidos en las Bases curriculares, necesariamente se debe abordar la reflexión lingüística (y gramatical) de manera formal y explícita. Estos conocimientos le permitirán no solo lograr los objetivos relacionados con el manejo de la lengua, sino también aquellos metacognitivos de carácter transversal, como formular juicios, plantear posturas, inferir, evaluar los datos del entorno, entre otras habilidades que conllevan a “una participación activa y responsable en la sociedad” (Ministerio de Educación, 2015, p. 33).

Cabe destacar que “la necesidad de establecer un vínculo directo entre la habilidad y su aplicación en situaciones reales” (Navarro et al., 2019a, p. 24) es una de las características del modelo curricular por competencias.

⁴⁸ Se conservaron los principales objetivos y sus disposiciones, tal como se presentan en las Bases Curriculares de Séptimo a Segundo medio.

2.4. Programas de estudio de Lengua y Literatura: el desafío de la articulación curricular.

Como ya comentamos al inicio de este capítulo, los Programas de asignatura son documentos que organizan la transición pedagógica de los Objetivos según la disciplina y el nivel académico. Además de ello, también contienen lecturas sugeridas, indicadores de evaluación, ejemplos de actividades prácticas y estrategias para evaluar; directrices que contribuyen a guiar de manera efectiva el acompañamiento que el profesor brinda en el aula.

El formato de los Programas de asignatura presenta, por una parte, **Indicadores de Evaluación** que consideran medidas observables para evaluar el alcance del estudiante respecto a las habilidades declaradas. Las **Actividades sugeridas** son guías que orientan la práctica en aula, y que tienen por objetivo optimizar el desarrollo de la ejercitación a través del uso de recursos didácticos. Por último, las **Actividades de Evaluación** son propuestas para medir el logro de los aprendizajes y se plantean de acuerdo a los Objetivos e Indicadores respectivos en cada unidad.

Estos constituyentes del currículo cumplen una misión fundamental en la configuración de los aprendizajes, sobre todo, porque orientan el quehacer pedagógico del docente, particularmente, en la selección de contenidos y metodologías didácticas y evaluativas consideradas para promover las habilidades lingüísticas. Bajo este contexto, conviene indagar detenidamente cómo se presenta la articulación curricular en los Programas de *Lengua y Literatura* y cómo se desarrollan las prácticas orientadas al fortalecimiento de la escritura por medio de la gramática.

Es cierto que son escasas las investigaciones sobre el currículo educativo de Chile, nos referimos concretamente a los análisis centrados en el desarrollo de la lengua. Para efectos

de esta tesis, solo contamos con el de Espinosa y Concha (2015), artículo que evalúa el aprendizaje de la escritura en las Bases curriculares de Educación Básica. Todos los demás, a nivel nacional, abordan aspectos concretos de la gramática y su relación con la didáctica, y la necesidad de fortalecer la formación disciplinar de los futuros profesores, estudios que no indagan aspectos relacionados directamente con la estructura curricular. Por lo tanto, las interpretaciones que realizaremos de la articulación del currículo de Educación Media y los modos *en presencia y ausencia* de la gramática, se presentan de acuerdo al análisis personal que hemos realizado para efectos de esta investigación, sumado a la recopilación de antecedentes bibliográficos.

Adelantaremos que el currículo nacional cuenta con una escasa presencia de gramática. Se reconocen pocos contenidos explícitos y formales, y la configuración entre los OA declarados y las habilidades cognitivas necesarias para alcanzar el desarrollo comunicativo parece ser insuficiente y descontextualizada.

El marco curricular justifica esta escasez señalando que “dado que la gramática está orientada al uso, muchos de los conceptos gramaticales se encuentran insertos en los objetivos que apuntan a la redacción de textos y al aprendizaje del proceso de escritura” (Ministerio de Educación, 2015, p. 40). Sin embargo, ya hemos comentado que la gramática no solo está orientada al *uso instrumental*, sino al *uso reflexivo* de la lengua: no se está formando al estudiante bajo destrezas automatizadas sino en operaciones conscientes (Rodríguez, 2012), a través de las cuales se espera un desempeño autónomo en el proceso de aprendizaje (Díaz, 2013).

Todo esto concuerda con los tipos de conciencia metalingüística que propone Pascual (cf. 1.1.3.). El nivel reflexivo se alcanza cuando el estudiante piensa explícitamente sobre la lengua y sus usos, por ello parece incongruente presentar la gramática de manera implícita

o subordinada a otras habilidades, si lo que se pretende es “propicia[r] que los estudiantes adquieran un mayor control sobre sus propios usos” (Ministerio de Educación, 2015, p. 40).

2.4.1. La escritura como fuente del conocimiento: la gramática para conocer *más y mejor*.

En el inicio de esta sección retomamos las ideas que hemos compartido en relación a la escritura: hemos dicho que esta se concibe como el dominio de las habilidades lingüísticas definidas por el uso intencionado y organizado de los recursos gramaticales que se enmarcan en los límites de los géneros y sus convenciones. Ya desde una caracterización pedagógica, el aprendizaje de la escritura lleva al estudiante a expresarse con claridad y eficacia, a interactuar de forma crítica, a estimular la creatividad y a desarrollar posturas y opiniones en torno a temas personales, sociales y culturales, para el desarrollo activo y funcional en un entorno social.

La escritura, por lo tanto, supone un desafío: “al aprender a escribir, también se aprende a organizar y elaborar el pensamiento, a reflexionar sobre el contenido de lo que se va a comunicar y a estructurar las ideas de manera que otros las puedan comprender” (Ministerio de Educación, 2019). Es una tarea compleja cuya transición y modelamiento en el programa de estudio deben ser presentados explícitamente para que el docente pueda guiar de manera óptima la progresión desde una *escritura instrumental* a una *escritura con sentido*.

Además, en el marco curricular se declara que en el proceso de escritura los estudiantes “no acumulan habilidades y estrategias de una vez y para siempre, sino que desarrollan y refinan sus habilidades durante toda su vida” (Ministerio de Educación, 2015, p. 39). En este proceso

circular, se esbozan las prácticas de aula como espacios de acompañamiento y orientación para que los estudiantes “sean capaces de escribir textos de manera progresivamente más autorregulada” (Ministerio de Educación, 2016a, p. 64).

Según su foco temático y el grado de autonomía del estudiante, las prácticas de escritura se presentan en las Bases curriculares en tres modos:

- 1. Escritura libre:** Estimula la imaginación, la experimentación y la autorregulación de los estudiantes. Estos deben poner en práctica su conocimiento y distribuirlo en función de los propósitos de escritura que se han planteado. En este sentido, guían su propio proceso de composición sin mayor organización o planificación, decidiendo de forma autónoma qué aspectos lingüísticos, discursivos y pragmáticos, incluirán en sus composiciones, sobre todo porque una escritura libre estimula el reconocimiento de estilos de redacción propios (relaciones gramaticales, temáticas y otras asociadas a los géneros). No obstante, los alumnos deben hacer un constante monitoreo de su propio desempeño, de modo de evaluar y aplicar estrategias para la mejora comunicativa de lo que producen.
- 2. Escritura guiada:** Se centra en el acompañamiento del aprendizaje como un proceso en el que los estudiantes conocen, aplican y reflexionan de manera práctica en cada etapa de la escritura mediante la simulación de situaciones de comunicación. Este tipo de escritura contribuye a darle sentido a la composición, no solo en su secuencialidad, sino en su potencialidad como un medio que permite informar, describir, comentar y argumentar, entre otras funciones sociales que se pueden acceder por medio de la palabra. En las Bases Curriculares se resalta la importancia de que lo planificado satisfaga las necesidades de los estudiantes y, sobre todo, se ajuste a los gustos y preferencias de los mismos, de modo que se familiaricen con las

prácticas de escritura, sus modos y estrategias de realización. En este propósito, la sala se transforma en el espacio propicio para promover una escritura dialogada y compartida, en el sentido de *colectividad que construye*.

- 3. Escritura como proceso:** Este tipo de escritura toma como referencia el proceso de composición y la práctica de las fases internas que lo conforman, dando atención a su recursividad y valorando la transición desde la planificación hasta las repercusiones de la escritura como resultado de una continuidad comunicativa. Este tratamiento de la composición exige el interés y la habilidad del estudiante para activar acciones lingüísticas, textuales y pragmáticas. En este sentido, la escritura se concibe como un proceso de aprendizaje gradual en el que los estudiantes intervienen constantemente: seleccionan, regulan, editan y amplían el contenido y disposición de sus textos, y valoran la autonomía que está a su servicio como escritores activos⁴⁹.

Si bien el marco curricular alude constantemente a estos tres modos de concebir la escritura, es fundamentalmente el tercer tipo (escritura como proceso) el que tiene mayor relevancia para el enfoque comunicativo declarado, porque en él “el autor o la autora va reflexionando y tomando decisiones sobre el contenido, el estilo, el orden, los énfasis y todos aquellos aspectos del texto que inciden en cómo se transmite el mensaje” (Ministerio de Educación, 2015, p. 39).

⁴⁹ En oposición a la escritura de proceso, la teoría también reconoce el enfoque de producto:

En este método, el estudiante, rara vez, tiene la oportunidad de revisar y analizar sus propios errores, de autocorregirse, de reformular borradores y mejorar así su escrito. Por lo general, la evaluación del producto que más se usa es la prueba donde el alumno tiene que redactar un texto (Madrigal, 2015, p. 210).

Luego, en el mismo documento se agrega: “enseñar el proceso de escritura promueve el desarrollo de una lectura crítica de los propios textos y fomenta la reflexión sobre los procedimientos que se emplean para enfrentar los desafíos de la escritura” (Ídem). Destacamos que esta representación también ha sido validada en distintos estudios (Díaz, 2013; Escandell – Vidal, 2018; Leonetti, 2018; Pascual, 2013; Camps et al., 2010; Myhill, 2011; Sotomayor et al., 2013, 2017), por ejemplo, Zayas (2012a) comenta que toda actividad de escritura requiere de instrumentos que regulen el proceso de composición, tales como las interacciones profesor - estudiante, pautas de elaboración, revisiones periódicas, actividades de reflexión, entre otras instancias y mecanismos que contribuyan al dominio de la composición escrita.

Con todo lo anterior, los contenidos gramaticales son los medios para aprovechar la eficacia comunicativa de las prácticas de escritura y, estas, a su vez, son espacios para la generación y transformación del conocimiento. Creemos firmemente que detenerse a observar las opciones que ofrece la gramática es un camino que abre oportunidades hacia la construcción de la competencia comunicativa.

Bajo esta intención pedagógica, Myhill (2011) entrega cuatro condiciones necesarias para que la enseñanza contextualizada de la gramática mejore las habilidades de escritura de los estudiantes. Señala la autora que la gramática debe:

- Orientarse a las tareas de escritura.
- Reconocerse en los textos como un requisito para su funcionamiento.
- Abordarse desde el debate, la experimentación y la formulación de juicios.
- Presentarse desde un plano comunicativo y no como una norma arbitraria e irreflexiva.

En consecuencia, es importante que el currículo proyecte la escritura como una fuente de conocimiento, sin embargo, es todavía más importante que esta representación declarativa se visualice en la organización curricular interna, es decir, en el desglose de las habilidades conducentes a la eficacia comunicativa. En esto también concuerdan Espinosa y Concha (2015) quienes señalan que el currículo educativo chileno necesita explicitar los aprendizajes sobre la lengua, específicamente, aquellos orientados al “análisis o reflexión acerca de los distintos componentes lingüísticos y discursivos de los textos, [ya que] son requisitos para que los usuarios de la lengua la manipulen conscientemente” (p. 337).

2.4.2. La progresión gramatical en el *hacer lingüístico*

Nos corresponde ahora evaluar la relación *gramática y escritura* en los distintos componentes de articulación curricular, principalmente *Objetivos de Aprendizaje*, *Indicadores de evaluación* y *Actividades sugeridas*.

Hemos seleccionado al azar un OA transversal de escritura. Por *transversal* nos referimos a un objetivo presente en los cuatro niveles de Educación Media. La tabla 1 presenta la articulación de la competencia en estos cuatro niveles:

Competencia (OA transversal)	“Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, destinatario y el propósito”			
N° OA y año académico	OA 15 Séptimo	OA 16 Octavo	OA 15 Primero	OA 15 Segundo
Indicadores de aprendizaje	Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir			
	Adecuando el registro, específicamente el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso			

CAPÍTULO II: Gramática y escritura. Cómo se aborda esta relación en el currículo educativo de Chile y en la formación del profesorado

de la persona gramatical y la estructura del texto al género discursivo, contexto y destinatario.	
Incorporando información pertinente.	Considerando conocimientos e intereses del lector al incluir la información
Asegurando la coherencia y la cohesión del texto	
Cuidando la organización a nivel oracional y textual	
Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto.	Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo.
Usando un vocabulario variado y preciso	
Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, y concordancia sujeto-verbo, artículo-sustantivo y sustantivo-adjetivo.	Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, y concordancia sujeto-verbo, artículo-sustantivo, sustantivo-adjetivo y complementarios .
Corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación	
Usando eficazmente las herramientas del procesador de textos.	

Tabla 1: Progresión de los indicadores de un OA de Escritura en los niveles de 7° a 2° medio.

Como vemos, la mayoría de los indicadores se conservan entre los objetivos (*presencia transversal*), y en ellos, la progresión de la competencia no desglosa los aspectos lingüísticos que aportan complejidad conforme se avanza de nivel académico. Si detenemos nuestra

atención en los indicadores de relación gramatical, nos daremos cuenta de que solo el octavo indicador divide explícitamente los aspectos gramaticales que se deben considerar para el logro de la competencia. Los demás presentan información genérica y un tanto ambigua y genérica: *Adecuando (...) el uso de la persona gramatical, Asegurando la coherencia y la cohesión del texto, Usando conectores adecuados, etc.*

Veamos ahora con detalle cómo se despliegan los criterios de evaluación en uno de estos Objetivos. Hemos seleccionado el OA 15 de Primero medio:

Indicadores de evaluación OA 15 – Primer año medio
<ol style="list-style-type: none">1. Elaboran un esquema con las ideas centrales a desarrollar en la escritura de un texto del género periodístico.2. Adecuan el registro y la sintaxis de sus textos según el destinatario de estos y el contexto.3. Adaptan los contenidos de su texto según los conocimientos que tiene el destinatario acerca del tema.4. Reescriben su texto corrigiendo los problemas de coherencia y cohesión.5. Sustituyen palabras poco precisas o muy generales por términos más específicos.6. Modifican sus escritos, ya sea a medida que van escribiendo o al final, para incorporar nuevas ideas relevantes.7. Reescriben fragmentos que presentan incoherencias, fallas ortográficas y gramaticales.8. Reorganizan los párrafos si es necesario, para que estos tengan una progresión temática coherente.9. Utilizan el procesador de textos y las herramientas que este ofrece para insertar imágenes, mejorar el formato y corregir ortografía en diferentes tipos de textos.

Tabla 2: Indicadores de evaluación de un Objetivo de 1° año medio (OA 15 de Escritura).

Lo primero que comentaremos es que las 9 habilidades seleccionadas como medios de evidencia para el cumplimiento del OA, se presentan como un listado de acciones declaradas

en el **hacer como resultado**: *elaboran un esquema, reescriben su texto, reorganizan los párrafos*, etc. La dificultad para el docente recae en la ausencia del recorrido didáctico (Marín, 2007) para llegar a dichos fines. Es decir, no se reconocen los pasos o indicadores concretos que definan qué debe considerar el estudiante cuando *elabora un esquema*, a qué aspectos debe prestar atención para *reformular su escrito*, y cómo debe disponer el texto para *reorganizar su estructura y contenido*.

Pese al estilo de presentación de los indicadores, el currículo define el proceso de escritura como aquel que “no se centra en el producto, sino en cómo resuelve la alumna o el alumno los distintos desafíos que suscita cada tarea, tomando en cuenta no solo los requerimientos de la misma, sino también los del contexto” (Ministerio de Educación, 2015, p. 39).

Nos planteamos muchas interrogantes cuando analizamos las orientaciones curriculares. En el plano gramatical, por ejemplo, para cumplir con el indicador n° 4 (*Reescriben su texto corrigiendo los problemas de coherencia y cohesión*), concretamente, ¿qué aspectos de la lengua deben considerar los estudiantes para reformular lo que escriben?, y desde un enfoque más amplio, ¿qué estrategias didácticas debe seleccionar el docente para guiar el desempeño de sus estudiantes? En definitiva, **¿cuáles son las operaciones que se deben llevar a cabo para desarrollar las habilidades descritas?**

Es cierto que el currículo se propone como un marco aproximativo al tratamiento de la lengua con fines comunicativos, sin embargo, las orientaciones debieran abordar aspectos relacionados con **el contenido y los modos de hacer** que permitan reconstruir el recorrido comunicativo que propone la competencia declarada (*Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, destinatario y el propósito*).

Bajo el principio de la escritura como proceso, no solo se debe prestar atención a las fases de desarrollo de la composición, todavía tiene mayor relevancia la organización lingüística

interna de los géneros y sus procedimientos, los modos de ser concebidos, el acercamiento a las estrategias de identificación y aplicación de pautas estables que permitan responder, en definitiva, al proceso de construcción de párrafos y discursos en cada uno de los estadios. El interés recae en mostrar la escritura como una práctica de organización textual cuyo desarrollo, seguimiento y reflexión emana de criterios gramaticales de la lengua, por lo tanto, no deben ser presentados de modo independiente o ajeno a los aspectos estructurales del discurso (Escandell – Vidal, 2018).

En caso contrario, es decir, desligando los contenidos lingüísticos del proceso de redacción, el efecto que se genera es múltiple: no solo se percibe la gramática de modo estéril, sino además se desaprovecha la oportunidad de mejorar la capacidad de construir textos comprensibles a través del dominio gramatical (Leonetti, 2018).

En síntesis, presentar explícitamente la gramática en el proceso de construcción de las habilidades lingüísticas, refuerza “la reflexión consciente sobre la propia lengua, con todo lo que esto tiene de valioso y formativo” (ídem, p. 244), sobre todo si consideramos que la construcción del conocimiento se funda a partir de lo que se domina internamente, por lo tanto “la reflexión teórica sobre [el] uso [lingüístico] no será una reflexión sobre el vacío, sobre algo ajeno, sino sobre algo que el alumno ya posee” (Tusón, 1981, p. 28).

2.4.3. Instrumentalización de los OA en el eje de Escritura

La discusión que hemos abordado en los apartados anteriores sobre la importancia de corresponder la *declaración proyectada* (la reflexión metalingüística en el proceso de escritura) con la *presentación de habilidades e indicadores curriculares*, nos lleva a observar

cómo se materializa este vínculo en los Objetivos de Aprendizaje (OA) de Escritura. Proponemos para ello una pregunta introductoria:

¿Las habilidades declaradas en el eje de Escritura orientan la progresión a la eficacia comunicativa?

La tabla 3 sintetiza las habilidades de dicho eje para los cuatro niveles académicos del primer tramo de la Educación Media. Luego de su análisis, podremos aproximar una respuesta a nuestra interrogante:

Niveles académicos			
Séptimo	Octavo	Primero	Segundo
Habilidades declaradas			
Expresarse	Expresarse	Aplicar	Aplicar
Escribir	Escribir	Escribir	Escribir
Escribir	Escribir	Escribir	Escribir
Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar	Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar	Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar	Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar
Aplicar	Usar	Usar	Usar
Usar	Construir	Usar	Emplear
Utilizar	Conocer		
Escribir	Escribir	Escribir	Escribir

Tabla 3: Habilidades declaradas en los Objetivos de Aprendizaje del eje de Escritura para los niveles del primer tramo de E.M.

CAPÍTULO II: Gramática y escritura. Cómo se aborda esta relación en el currículo educativo de Chile y en la formación del profesorado

Esta síntesis nos demuestra que las habilidades se relacionan con acciones instrumentales y con un manejo de la escritura en su nivel elemental. Por ejemplo, *Escribir (correctamente)*⁵⁰, *Conocer (los modos verbales)*, *Usar (recursos de correferencia léxica)* y *Aplicar (los conceptos de oración)* son acciones que, si bien se centran en la escritura como un acto comunicativo, no dan cuenta del proceso para llegar a su logro⁵¹.

Por ejemplo, ninguno de los objetivos se sitúa en la reflexión o el análisis lingüístico, más bien, se centran en aspectos estructurales o formales del lenguaje, sobre todo desde la instrumentalización (*Emplear, Usar, Aplicar*, entre otros), como si la lengua fuera un código ajeno al individuo (Bosque, 2018). La perspectiva actual invita a “dejar de concebir el lenguaje como un sistema externo que hay que “usar” y con el que hay que “familiarizarse” (...), y pasar a interpretarlo como un sistema interno” (ídem).

En esta concepción interiorizada cobra sentido incorporar en el currículo las habilidades centradas en el “propio funcionamiento intelectual” (García y Fidalgo, 2003), como *reflexionar, analizar, indagar, descubrir*, entre otras opciones que validan no solo la participación del sujeto, sino también su control y proyección en el proceso de escritura.

⁵⁰ Rescatamos el contexto oracional de los OA para favorecer la comprensión de cada habilidad.

⁵¹ Concuerdan en esta apreciación Bosque y Gallego (2018), quienes señalan que esta disposición curricular puede deberse a la poca atención por comprender la lengua desde una mirada analítica:

el escaso interés que las autoridades educativas muestran por los contenidos gramaticales es la insistencia en actividades (más mecánicas y propias de los estadios iniciales de las disciplinas científicas) como conocer, reconocer e identificar, por encima de otras como reflexionar, observar, argumentar, formular hipótesis o experimentar (p. 166).

En el caso del currículo chileno, los OA se centran mayoritariamente en el uso (*Aplicar, Usar, Utilizar, Emplear*) y en el resultado (*Escribir, Expresarse*). También consideramos parte de este último grupo las habilidades *Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar*, puesto que en su conjunto forman un único objetivo. Esto hace que se pierda la lógica de escritura como proceso.

En consecuencia, la presentación disgregada e instrumental que presentamos en la tabla 3 abre paso a otra discusión: si no se reconoce un predominio de habilidades metacognitivas, entonces son escasas las habilidades relacionadas con la reflexión de la lengua. Esta *relación en ausencia* nos preocupa, sobre todo si consideramos la justificación que entregan las Bases curriculares:

el estudio de las propiedades estructurales o formales del lenguaje — gramática, ortografía, vocabulario— no constituye un fin en sí mismo. Como propuso tempranamente Rodolfo Lenz, la enseñanza expositiva de la gramática, por sí sola, no favorece directamente la escritura ni la comprensión de textos en la producción lingüística (Ministerio de Educación, 2015, p. 40).

Al respecto, comentaremos tres puntos que nos parecen relevantes para desestimar esta visión errada que expresa el currículo:

- 1) El **estudio formal de la gramática** ayuda a sistematizar el conocimiento intuitivo, a darle función a lo que se conoce y a regular los procesos comunicativos con mayor conciencia (Bosque, 2018; Gallego, 2016; Brucart 2000, 2017; Di Tullio, 2010, 2014; Guaita y Trebisacce, 2013, entre otros). Esta es una postura que hemos sostenido a lo largo de este trabajo.
- 2) El **vocabulario**, entendido como categorías léxicas, es fundamental en la combinación de estructuras y en la formación de sentido. Centrar la reflexión “en la relación semántica que vincula la función sintáctica con la categoría gramatical de las palabras” (Vaninetti 2013, p. 68), por ejemplo, ayuda a comprender las oraciones y sus vínculos comunicativos.

- 3) Se ha demostrado que la **enseñanza explícita y contextualizada** de la gramática sí contribuye en la formación lingüística y comunicativa del estudiante (Bosque y Gallego, 2018, Bosque y Gallego, 2016; Brucart, 2014; Di Tullio, 2008; Myhill, 2011; Myhill, Jones y Watson, 2013; Myhill et al., 2016; Guevara, 2013; Vaninetti, 2013; Zayas, 2014). En concreto, Leonetti (2018) reconoce que “la reflexión consciente sobre el funcionamiento de la gramática durante el proceso educativo, lejos de resultar inútil, ayuda a mejorar y perfeccionar el uso de la lengua, porque hace al usuario consciente del papel de los mecanismos lingüísticos” (p. 238).

Sin embargo, aunque parezca contradictorio, recordamos que las mismas Bases curriculares expresan la importancia de la reflexión en el proceso de aprendizaje de la lengua:

La capacidad de reflexionar sobre el uso adecuado de las estructuras y los significados lingüísticos en diversos contextos es necesaria para alcanzar madurez en la escritura e incide en la comprensión de lectura (Ministerio de Educación, 2015, p. 40).

Como ya ha sido comentado en este trabajo, no se puede reflexionar sobre lo que se desconoce. Así, en primera instancia el estudiante debe acercarse al reconocimiento formal de la lengua mediante actividades planificadas para estos fines. Luego, el docente debe generar instancias de reflexión metalingüística de las formas y sus infinitas combinaciones (Pascual, 2013, p. 42). Por ejemplo, *observar*, *justificar* y *valorar* son habilidades necesarias para una reflexión metalingüística basada en el uso, pero la tabla 3 nos muestra que estos objetivos no se contemplan en la progresión del eje de Escritura.

En síntesis, **para propiciar y potenciar el quehacer pedagógico a través de una gramática basada en la comunicación es fundamental alinear coherentemente en el currículo la**

perspectiva gramatical con aquella relacionada con la reflexión, de modo que la orientación que tome el marco regulador se defina sin dobles interpretaciones.

Por todo lo que aquí hemos analizado, y siguiendo la pregunta que planteamos al inicio de esta sección (*¿Las habilidades declaradas en los OA de Escritura orientan la progresión a la eficacia comunicativa?*), creemos que tales habilidades, presentadas como acciones instrumentales, no propician el desarrollo comunicativo fundado en la observación e interpretación de los datos lingüísticos. Como señala Bosque (2018), la lengua debe presentarse en el currículo desde una actitud indagadora y desde una mirada curricular científicista, como cualquier otra disciplina. Sumado a esto, las ambigüedades detectadas entre lo que se declara como *reflexión sobre la lengua y manejo de la gramática*, nos lleva a pensar que los Objetivos de Aprendizaje no se presentan como competencias para desarrollar un dominio metalingüístico en el estudiante.



Indagaremos ahora cómo se concretan en la escritura los lineamientos que el currículo declara para la formación lingüística, y comprobaremos si una interpretación como la de Muzzopappa (2013) tiene cabida en la disposición curricular de Chile:

“La gramática está presente en los planes de estudio solo para recordar que no debe ser enseñada: su importancia como saber teórico se abandonó” (p. 115).

2.4.4. Vínculos entre *habilidades, gramática y fases de la escritura*

Uno de los aspectos a los que prestaremos mayor atención a lo largo de este trabajo es el modo en el que se concibe la escritura⁵², ya que de ello depende la cabida que tiene la gramática en el currículo. En esta apartado, nuestro análisis se desarrollará de la siguiente manera: primero, presentaremos dos Objetivos de Aprendizaje de Escritura con sus respectivos indicadores de evaluación (tabla 4). Luego, de acuerdo a estos datos, mostraremos las ventajas y las desventajas que detectamos en el tratamiento de la gramática en el eje de Escritura (tabla 5). Por último, compararemos concretamente la presencia de las fases del proceso de composición en un OA determinado (tabla 6), interpretando la manera en la que se generan estos vínculos en el currículo escolar.

En consecuencia con lo declarado, la siguiente tabla presenta una selección de Objetivos de Aprendizaje e Indicadores de Evaluación, ajustados al manejo de la lengua:

Nivel	Objetivo de aprendizaje Eje de Escritura	Indicadores de evaluación ⁵³
Séptimo básico	OA 12: Expresarse en forma creativa por medio de la escritura de textos de diversos géneros (por ejemplo, cuentos, crónicas, diarios de vida, cartas, poemas, etc.), escogiendo libremente: <ul style="list-style-type: none">▪ El tema▪ El género▪ El destinatario	<ul style="list-style-type: none">▪ Escriben al menos una vez a la semana con el propósito de comunicar algo que les pasó.▪ Escriben cuentos.▪ Expresan libremente, a través de la escritura, sus preocupaciones, sentimientos, acontecimientos de sus vidas, etc.

⁵² Nos referimos al contraste entre *escritura como producto* y *escritura como proceso* (Madrigal, 2015).

⁵³ Solo fueron seleccionados los indicadores que se relacionan con el manejo de recursos lingüísticos. Aquellos que evalúan otro tipo de habilidades (uso de imágenes, incorporación de referencias, entre otras) no fueron considerados para efectos del análisis.

CAPÍTULO II: Gramática y escritura. Cómo se aborda esta relación en el currículo educativo de Chile y en la formación del profesorado

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escriben textos para transformar o continuar una historia leída con anterioridad.
<p>Octavo básico</p>	<p>OA 14: Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.) caracterizados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ una presentación clara del tema en que se esbozan los aspectos que se abordarán. ▪ la presencia de información de distintas fuentes. ▪ la inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que desarrollen el tema. ▪ una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos. ▪ el uso de imágenes u otros recursos gráficos pertinentes. ▪ un cierre coherente con las características del género. ▪ el uso de referencias según un formato previamente acordado 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explican, en la introducción, el tema que abordarán en el texto. ▪ Incluyen información documentada. ▪ Organizan el texto, agrupando las ideas en párrafos. ▪ Cada párrafo trata un aspecto del tema abordado. ▪ Redactan combinando la información que recopilaron en más de una fuente. ▪ La información es presentada desde una perspectiva propia, sin usar las mismas palabras que el texto investigado. ▪ Desarrollan las ideas incluidas en sus textos, de manera que el lector comprenda lo que se quiere transmitir. ▪ Incorporan el uso de anáforas para dar cohesión al texto. ▪ El texto sigue un orden coherente. ▪ Incluyen, al final del texto, un cierre en el cual resumen el tema que han desarrollado o plantean preguntas sobre aspectos que podrían complementar el tema o reafirman lo dicho en la introducción, etc.

Tabla 4: Selección de Objetivos de Aprendizaje e Indicadores de Evaluación del eje de Escritura.

CAPÍTULO II: Gramática y escritura. Cómo se aborda esta relación en el currículo educativo de Chile y en la formación del profesorado

Para analizar el papel de la gramática, presentaremos un cuadro que rescata los aspectos positivos del currículo (según la síntesis entregada en la tabla precedente) y aquellos que, de acuerdo a lo que se reconoce en las actuales investigaciones, pueden mejorarse:

Aspectos favorables para la enseñanza de la gramática comunicativa	Aspectos que se pueden profundizar o mejorar
Variedad de géneros discursivos en las propuestas de aprendizaje.	No se reconoce explícitamente la escritura como proceso.
Aprendizaje centrado en el estudiante.	Las microhabilidades se orientan a la mejora de la tipología de textos y sus estructuras, sin considerar los recursos lingüísticos que son indispensables en estas configuraciones.
Se consideran distintos elementos del discurso (lector, tema, contexto, propósito, entre otros).	Los indicadores de evaluación continúan siendo muy amplios y la mayoría de ellos no se basa en procesos cognitivos, sino en resultados.
	Ausencia de sintaxis y escasa gramática textual.
	No se presenta explícitamente la reflexión metalingüística.

Tabla 5: Ventajas y desventajas del tratamiento de la gramática en el currículo educativo.

Este análisis nos lleva a declarar que los Objetivos e Indicadores se centran en el desarrollo de habilidades procedimentales vinculadas a la escritura como producto. Si bien los indicadores son criterios observables del desempeño del estudiante, estos se enfocan en la acción terminal y no en los mecanismos imbricados en el desarrollo de la competencia: *escriben cuentos, organizan el texto, desarrollan las ideas*.

CAPÍTULO II: Gramática y escritura. Cómo se aborda esta relación en el currículo educativo de Chile y en la formación del profesorado

Este estilo de presentación de la escritura no explicita las actividades de reflexión sobre la lengua ni tampoco desarrolla criterios que evalúen la conciencia del estudiante respecto a la gramática y sus componentes como medios para planificar, producir y editar sus escritos. Solo reconocemos un indicador de aprendizaje del OA 14 de Octavo básico, que alude a un contenido explícito de la gramática textual:

Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos.

Sin embargo, esto sigue siendo insuficiente si se considera el Objetivo de Aprendizaje y la relación directa que los contenidos sintácticos y semánticos tienen en él:

OA 14: Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.).

Ahora bien, comparemos la disposición curricular presentada en la tabla 4 con las fases de la escritura propuestas por Sotomayor, Ávila y Jéldrez (2015) que revisamos en el capítulo primero. Veamos si los indicadores del OA 12 de Séptimo básico se corresponden con estas etapas:

OA 12 de Escritura: *Expresarse en forma creativa por medio de la escritura de textos de diversos géneros (por ejemplo, cuentos, crónicas, diarios de vida, cartas, poemas, etc.), escogiendo libremente: el tema, el género y el destinatario.*

Fase de escritura (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015)	Indicadores de evaluación OA 12 Séptimo básico ⁵⁴
Acceso al conocimiento (Búsqueda y selección de la información)	
Planificación (Organización y distribución)	
Textualización (Composición del escrito)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Escriben al menos una vez a la semana con el propósito de comunicar algo que les pasó. ▫ Escriben cuentos. ▫ Expresan libremente, a través de la escritura, sus preocupaciones, sentimientos, acontecimientos de sus vidas, etc. ▫ Escriben textos para transformar o continuar una historia leída con anterioridad.
Revisión (Análisis y evaluación del contenido)	

Tabla 6: Correspondencia entre las fases de escritura (Sotomayor, Ávila y Jéldrez (2015) y los indicadores de evaluación del OA 12 de Séptimo básico.

El análisis nos demuestra que todos los indicadores se sitúan en la fase de *textualización*, que se asocia al producto en formación. Las autoras señalan que esta etapa se caracteriza por escribir diversas versiones considerando género y secuencia textual. Tal como se presentan los indicadores del OA, pareciera que el logro de esta habilidad es una secuencia de prácticas habituales, cuya destreza se consigue en relación al número de productos realizados y no a la concienciación del proceso.

⁵⁴ Este Objetivo solo considera 4 indicadores de Evaluación.

CAPÍTULO II: Gramática y escritura. Cómo se aborda esta relación en el currículo educativo de Chile y en la formación del profesorado

La intención de seleccionar el OA 12 se debe a que sus indicadores y la competencia genérica que se declaran: 1) no permiten ver la secuencia de la escritura, 2) no relacionan el desarrollo de la escritura con los criterios gramaticales, y 3) no relacionan los textos con las funciones que cumplen dentro de la sociedad en la que se generan (Flower, 1990, en Atienza, 2012).

Creemos que los indicadores debieran expresar una correspondencia directa entre las fases y lo que se espera de ellas. Entendiendo que el proceso es circular y que dichas etapas no responden a órdenes determinados, es importante que se presenten de manera explícita como acciones cuyas características están definidas y son necesarias para la elaboración de un escrito, porque “la enseñanza de la escritura no se centra en el producto, sino en cómo resuelve el alumno los distintos desafíos que suscita cada tarea” (Ministerio de Educación, 2016a, p. 44)

En síntesis, esta aproximación nos demostró que persiste una doble *tensión curricular*: por una parte, hay una incipiente presentación de los contenidos gramaticales como elementos fundamentales en la naturaleza de la comunicación; y, por otra parte, permanece la necesidad de graduar y desagregar las acciones declaradas en los indicadores, con el objetivo de resguardar la lógica de la escritura procesual.

2.5. Cómo se visualiza la progresión de la gramática en la Educación Básica y en la E. Media: comparaciones e interpretaciones de los ejes de Escritura.

Con el objetivo de revisar cómo se despliega la formación gramatical para la mejora de la escritura, analizaremos la disposición de estos aspectos en el currículo de Educación Básica (concretamente, Objetivos de Aprendizaje e Indicadores de Evaluación). Luego compararemos este ciclo con la Educación Media e integraremos ambas perspectivas. Consideramos importante visualizar la trayectoria de la gramática en el currículo porque la escritura es una habilidad que se trabaja de manera continua y progresiva. El recorrido que asuma la gramática en la escritura nos aportará una mirada más amplia del enfoque dispuesto por el currículo.

La primera característica diferenciadora que reconocemos es que en la Educación Básica los Objetivos de aprendizaje se dividen en cuatro ejes. Cada uno de ellos presenta subniveles de desarrollo, tal como se muestra en la tabla 7. Por su parte, en Educación Media, las cuatro dimensiones del lenguaje no se distribuyen en subejos, sino directamente en Objetivos de aprendizaje asociados (tabla 8):

Ejes de aprendizaje Educación Básica ⁵⁵			
Lectura (9)	Escritura (10)	Com. oral (8)	Vocabulario (1)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Decodificación (0) ▪ Fluidez (1) ▪ Estrategias de comprensión (1) ▪ Repertorio de lecturas (1) ▪ Comprensión de narraciones (1) ▪ Comprensión de poemas (1) ▪ Comprensión de Textos no literarios (1) ▪ Toma de apuntes (0) ▪ Hábitos de lectura (2) ▪ Investigación (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escritura libre (1) ▪ Escritura de narraciones (1) ▪ Escritura de artículos informativos (1) ▪ Escritura de otros textos no lit. (1) ▪ Legibilidad (1) ▪ Procesos de escritura: planificación (1) ▪ Procesos de escritura: revisión y edición (1) ▪ Manejo de la lengua: gramática (2) ▪ Manejo de la lengua ortografía (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión oral (2) ▪ Diálogo (1) ▪ Convenciones sociales (1) ▪ Exposición (1) ▪ Teatro y dramatización (3) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocabulario (1)

Tabla 7: Ejes, subejos y número de Objetivos de Aprendizaje de la asignatura Lenguaje y Comunicación, correspondientes al 4° año de Educación Básica.

⁵⁵ Entre paréntesis se indica el número total de Objetivos de aprendizaje asociados a los ejes y subejos descritos para el nivel de referencia (4° básico). Los subejos asociados a (0) corresponden a Objetivos de Aprendizaje de otros niveles de la Educación básica, que principalmente responden a un estadio de maduración lingüística definido (por ejemplo, “decodificación” es una habilidad ya superada en 4° básico y por ello no tiene asociado un OA).

Ejes de aprendizaje de Educación Media ⁵⁶			
Lectura	Escritura	Comunicación oral	Investigación en Lengua y Literatura
(11)	(7)	(5)	(1)

Tabla 8: Ejes y número de Objetivos de Aprendizaje de la asignatura Lengua y Literatura, correspondientes al 1° año de Educación Media.

Si comparamos las tablas 7 y 8, estas nos muestran una notoria diferencia en la presentación y transición de los ejes, ya que solo en el primer ciclo se incorporan lineamientos internos que, además de orientar al docente, justifican la pertinencia de los OA descritos. La conclusión es evidente: el proceso formativo de la Educación Básica presenta una progresión más definida que la de Educación Media.

Presentamos algunos puntos de análisis a partir de esta conclusión:

- En **Educación Básica**, la distribución por subejos define con mayor precisión el modelo por competencias que se declara en el currículo.
- Esto, como ya se distingue en la tabla 8, no se evidencia en **Educación Media**, tramo que solo considera una distribución por ejes genéricos (*Lectura, Escritura, Comunicación oral e Investigación en Lengua y Literatura*). Estos conjuntos que agrupan los OA, no definen tópicos internos que desglosen la transición de habilidades para el cumplimiento del perfil formativo.
- Si nos centramos en el eje de **Escritura**, creemos que es una buena estrategia incluir las fases de planificación y revisión como habilidades a desarrollar, ya que permite

⁵⁶ Entre paréntesis se indica el número total de Objetivos de aprendizaje vinculados a los ejes descritos para el nivel de referencia (1° medio).

trabajarlas de manera situada para luego unir las en el desarrollo continuo del escrito. La estrategia de presentar las fases como tópicos de la escritura en Educación Básica contribuye no solo a focalizar el proceso de aprendizaje, sino también a facilitar el pensamiento metalingüístico (Myhill, 2018).

- Por último, en Educación Básica la gramática es un subeje de formación de habilidades de Escritura. Este tópico tiene dos Objetivos de aprendizaje asociados y se trabaja de Segundo a Sexto básico. Por el contrario, en Educación Media no se reconocen OA que incluyan directamente la gramática, sino algunos que la presentan dentro de los indicadores de aprendizaje y/o evaluación.

Podría pensarse que, como la gramática está presente en todo acto de comunicación, no es necesaria su incorporación explícita en un eje de escritura, concretamente, porque las estrategias gramaticales se trabajan en todas las habilidades vinculadas a la lengua. Sin embargo, también es cierto que la gramática necesita ser visibilizada en el currículo⁵⁷, por

⁵⁷ Un ejemplo de la presencia curricular de la gramática, lo encontramos en los Programas de estudio de Argentina: allí las dimensiones del análisis gramatical gozan de un eje en todos los ciclos de Educación General Básica y Educación Secundaria, denominado *Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos*. En él se abordan los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) que presentamos a continuación de manera sintetizada:

- El reconocimiento y la valoración de las lenguas y variedades lingüísticas presentes en la comunidad (...);
- La reflexión sistemática, con ayuda del docente, sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos trabajados en el año (...).
- El conocimiento de algunas reglas ortográficas y de la ortografía correspondiente al vocabulario cotidiano y escolar;
- La reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de algunos signos de puntuación.

Como vemos, la gramática forma parte del currículo argentino de manera explícita y transversal, abordando la lectura, escritura y comunicación oral en núcleos integrados que promueven la reflexión metalingüística en el estudiante. Agregamos, además, que el concepto de *núcleo de aprendizaje* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006) nos parece más integrador que *objetivo de aprendizaje* (Ministerio de Educación, Chile, 2015). El primer término (*núcleo*) alude al centro o esencia del conocimiento (podemos asociarlo a una

ello, incluir un subeje que garantice el aprendizaje de los contenidos gramaticales en cada año académico, es también darle un espacio de relevancia a los conocimientos metalingüísticos para “reconstruir de forma consciente algunos de los razonamientos que en la comunicación espontánea llevamos a cabo de forma inconsciente” (Leonetti, 2018, p. 263).

Se podría asumir, además, que la gramática solo requiere ser manifestada en los primeros tramos de la educación porque en aquellas fases se necesita formalizar el conocimiento interiorizado del hablante. Esta es una creencia muy extendida, pero que no consideramos válida, principalmente, porque en la Educación Media se da el espacio propicio para hacer juicios más profundos sobre la lengua y para abordarla desde la reflexión. Las prácticas lingüísticas deben manifestar una complejidad progresiva conforme aumente el desarrollo cognitivo de los estudiantes, por ello reconocemos que todo análisis sistematizado requiere de un espacio permanente y transversal en el currículo. La gramática, como objeto científico, también necesita estar visible en la trayectoria académica dispuesta.

De este modo, se rompería una de las creencias instaladas en el currículo, como reconocen Guaita y Trebisacce (2013): “no se considera [el estudio de la gramática] como un fin en sí mismo, sino que se subordina al objetivo del desarrollo de la competencia comunicativa” (p. 48).

Hasta aquí hemos valorado la incorporación de subejes lingüísticos y tópicos asociados a la gramática en la Educación básica, sin embargo, todavía debemos revisar con mayor profundidad cómo son presentados estos tópicos en los Objetivos de aprendizaje. La tabla 9

naturaleza más reflexiva). El concepto de *objetivo* en cambio, refiere a la meta o finalidad (dando la idea de un aprendizaje más automatizado e, inclusive, competitivo).

presenta un OA del subjeje *manejo de la lengua* para Educación Básica y uno de *escritura* para la Educación Media:

OA 20 Escritura 4° año EB	OA 15 Escritura 1° año EM ⁵⁸
Comprender la función de los verbos en textos orales y escritos, y usarlos manteniendo la concordancia con el sujeto.	Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adecuando el registro, específicamente el vocabulario (...) el uso de la persona gramatical y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario. ▪ Asegurando la coherencia y la cohesión ▪ Cuidando la organización a nivel oracional y textual. ▪ Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo. ▪ Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados (...).

Tabla 9: Presencia de la gramática en los OA 20 y 15 de Educación Básica y Media, respectivamente.

En la Educación Media los contenidos gramaticales se reconocen mayoritariamente en los indicadores de aprendizaje. Si bien en este ciclo son pocos los OA de Escritura que declaran explícitamente el dominio gramatical, la tabla 9 evidencia las diferencias en la formulación de los objetivos entre un tramo educativo y el otro. Por ejemplo, llama nuestra atención la

⁵⁸ El OA 15 de Escritura considera 10 indicadores de aprendizaje. Aquí solo se conservan algunos de ellos, principalmente, los que se relacionan con el dominio gramatical.

simpleza del OA 20 de Educación Básica y el ausente desglose de indicadores, tan necesarios para guiar la formación en competencia escrita. En este sentido, Espinosa y Concha (2015) señalan que los indicadores son una herramienta que permite orientar las decisiones del docente en el proceso de aprendizaje, de ahí la importancia de describir las acciones necesarias para el logro de los objetivos. Esto lleva a que el docente tenga “una mejor visualización de la progresión año a año (...), así como información sobre qué y cómo deben aprender los estudiantes”. (p. 331).

Caso contrario sucede en la Educación Media. Este ciclo presenta una excesiva desagregación de indicadores (la tabla 9 solo muestra una selección) con una evidente asimetría que aporta pocos indicios para el acompañamiento en aula. Creemos que el exceso de requisitos evaluativos se debe al condensado Objetivo de aprendizaje:

Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito

Con todo lo anterior, concluimos que en ninguno de los dos casos la gramática está en su sitio. Esta debe ofrecerse en el currículo desde una visión equilibrada, porque tal como señala Brucart (2000): “a medida que el estudiante progresa en el aprendizaje de los contenidos gramaticales que se le transmiten (...) llegará a formalizar lo que en un primer momento no eran más que intuiciones de hablante” (p. 17).

Revisemos otro ejemplo para analizar la progresión gramatical. La tabla 10 presenta la trayectoria de la gramática en la escritura en tres niveles académicos consecutivos:

Eje de escritura		
OA 21 6° Educación Básica	OA 18 7° Educación Media	OA 19 8° Educación Media
<i>Utilizar correctamente los participios irregulares (por ejemplo, roto, abierto, dicho, escrito, muerto, puesto, vuelto) en sus producciones escritas</i>	<i>Utilizar adecuadamente al narrar, los tiempos verbales del indicativo, manteniendo una adecuada secuencia de tiempos verbales.</i>	<i>Conocer los modos verbales, analizar sus usos y seleccionar el más apropiado para lograr un efecto en el lector, especialmente, al escribir textos con finalidad persuasiva.</i>

Tabla 10: Objetivos de Aprendizaje relacionados con la gramática explícita (Sexto, Séptimo y Octavo año).

Destacamos los siguientes puntos:

- Nuevamente nos encontramos con habilidades instrumentales: *utilizar* y *conocer* no abordan el recorrido de la conciencia gramatical. En esta línea, hubiera sido recomendable demostrar **el avance en el dominio** mediante acciones relacionadas con habilidades superiores: *diferenciar, interpretar, crear*, etc. competencias que atienden a un aprendizaje progresivo e intencionado⁵⁹.
- Myhill, Jones y Watson (2013) postulan que el *saber hacer* debe formar parte de la planificación curricular, pero este conocimiento debe ser presentado a los estudiantes como un *saber hacer reflexivo*. Como señala Leonetti (2018), “sin entender la gramática, no es posible tener una visión ajustada de los hechos” (p. 254).

⁵⁹ Para Bosque y Gallego (2018), objetivos como los señalados anteriormente son “capacidades fundamentales que los alumnos deberían desarrollar en las clases de Lengua” (p. 188).

- La tabla 10 demuestra cuán desafiante es proponer una progresión de los contenidos gramaticales (en los ejemplos que presentamos se relacionan: *participios irregulares*, *tiempos del indicativo* y *modalidades verbales*). En todos ellos se presenta el verbo desde una visión normativa (caracterización tradicional asociada al uso adecuado) y no desde su naturaleza semántica (significado y sentido de los verbos). El modelo gramatical basado en el aspecto semántico es un paradigma que varios autores sugieren incorporar en el currículo educativo (Guevara, 2013; Cánovas, 2017; Brucart, 2000; 2014; Zayas, 2014; Querol, 2015 y Gutiérrez y Pérez, 2017), principalmente, porque el aspecto léxico de los verbos contribuye a la reflexión consciente de los enunciados, en consecuencia, su dominio ayudaría a evitar errores de construcción asociados a ello (Gutiérrez y Pérez, 2017).
- Un cuarto punto a comentar, refuerza las interpretaciones entregadas anteriormente, y se relaciona con la falta de correspondencia entre los *objetivos instrumentales* propuestos y la *madurez sintáctica* asociada a los niveles académicos (Delicia, 2011; Navarro y Rodríguez, 2013; Mariángel y Jiménez, 2016). Véliz de Vos (1996) define esta madurez como “la capacidad de utilizar en forma consciente las diversas estructuras sintácticas que la lengua ofrece para responder a las variadas necesidades de expresión que plantea la vida social”. Como en la escritura “descansa la identidad cultural del idioma” (Guaita y Trebisacce, 2013, p. 50), hay que procurar el equilibrio entre *accesibilidad* y *desafío*, ajustando los contenidos gramaticales a los niveles de conocimiento de mundo y de desarrollo cognitivo de los estudiantes. Cuetos, González y De Vega (2015) señalan que “existe una relación entre la maduración biológica del individuo y su desarrollo lingüístico, [por ello] ciertas etapas no pueden alcanzarse antes de una edad determinada” (p. 64). Bajo esta perspectiva, también es totalmente cierto que, tal como se afirma en las Bases curriculares, “el

conocimiento se construye de modo gradual sobre la base de los conceptos anteriores” (Ministerio de Educación 2015, p. 20) y, en consecuencia, “este carácter acumulativo del aprendizaje influye poderosamente en el desarrollo de las habilidades del pensamiento, ya que cada nuevo aprendizaje adquirido modifica e incrementa lo que la persona es capaz de hacer, pensar y comprender” (Ídem).

- En razón de lo anterior, reconocemos una superposición de los contenidos gramaticales. El OA 18 de séptimo básico (*utilizar correctamente los tiempos del indicativo*) contiene el OA 19 de octavo año (*conocer los modos verbales*). Esto afecta la **transición lógica de los objetivos**, ya que el Indicativo es un tipo de modalidad y su empleo depende, evidentemente, del conocimiento que se tenga de los modos verbales. Lo anterior se subsana si cambiamos el verbo del OA 19 *conocer* por *diferenciar* o *analizar*, habilidades que demuestran una complejidad mayor.

Camps et al. (2010) señalan que la trayectoria del currículo responde a un proceso de secuenciación y “para secuenciar es necesario haber desarrollado otro proceso: la **desincretización**, es decir, la división en partes, en niveles de aproximación al objeto de conocimiento que las teorías científicas ofrecen como un todo” (p. 6). Esta desincretización de los objetivos de aprendizaje debe presentar los contenidos a partir de la reflexión de diversos componentes gramaticales, interrelacionándolos para ofrecer una propuesta amplia y vinculada con el desarrollo de la competencia escrita (Espinosa y Concha, 2015).

Con todo lo anterior, concluimos que es importante resguardar la selección y progresión de los contenidos gramaticales. Del primer aspecto (selección) se deben tener en cuenta los estándares que dosifiquen la norma hacia una comprensión consciente de la gramática. Por su parte, el segundo aspecto (progresión) se debe reconocer en la trayectoria curricular

declarada, resguardando una adecuada desincretización y velando por la pertinencia entre *habilidad* y *madurez lingüística* de los estudiantes.

2.5.1. Los Objetivos de aprendizaje y el proceso de escritura. El rol de la gramática en esta relación.

La manera en la que se manifiesta la correspondencia entre *objetivo* y *fase de escritura* es un aspecto al que hemos atendido inicialmente en la tabla n° 6, analizando, en concreto, los vínculos que se declaran en un Objetivo de Aprendizaje de Educación Media. Para profundizar este análisis, ahora hemos seleccionado 2 OA de Educación Básica con el propósito de revisar dicha correspondencia en este tramo educativo. Una vez que finalizemos, nuestras interpretaciones estarán orientadas al recorrido visualizado de manera transversal, es decir, desde la Educación Básica a la E. Media.

El primer análisis que realizaremos en esta sección corresponde al OA 14 de 5° año⁶⁰:

OA 14: “Escribir creativamente narraciones (relatos de experiencias personales, noticias, cuentos, etc.) que:

- Tengan una estructura clara
- Utilicen conectores adecuados

⁶⁰ Se seleccionó este Objetivo de aprendizaje por su similitud con el OA 12 analizado en la tabla 6:

OA 12 (EM): *Expresarse en forma creativa por medio de la escritura de textos de diversos géneros (por ejemplo, cuentos, crónicas, diarios de vida, cartas, poemas, etc.), escogiendo libremente: El tema, el género y el destinatario.*

CAPÍTULO II: Gramática y escritura. Cómo se aborda esta relación en el currículo educativo de Chile y en la formación del profesorado

- Incluyan descripciones y diálogo (si es pertinente) para desarrollar la trama, los personajes y el ambiente”.

Fases de escritura (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015)	Indicadores de evaluación OA 14
Acceso al conocimiento (Búsqueda y selección de la información)	
Planificación (Organización y distribución)	
Textualización (Composición del escrito)	<p>Escriben un texto narrativo en que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ relatan un hecho interesante ▪ mantienen la coherencia temática ▪ utilizan conectores para ordenar el relato (primero, luego, después, entonces, por eso, porque, antes de que, además, cuando, entre otros). ▪ describen las características psicológicas de los personajes (si es un cuento) ▪ describen los sentimientos o problemas de los personajes (si es un cuento)
Revisión (Análisis y evaluación del contenido)	

Tabla 11: Correspondencia entre las fases de la escritura (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015) y los indicadores de evaluación del OA 14 de 5° básico.

Nuestras interpretaciones son las siguientes:

- La evaluación de los aprendizajes se reconoce como producto y no como un proceso recursivo (los indicadores solo se enmarcan en la fase *Textualización*).
- En los indicadores se reconoce una discontinuidad. Por ejemplo, entre: *utilizan conectores para ordenar el relato* y *describen las características psicológicas de los*

personajes, hay dos esferas de desarrollo textual: la primera relacionada con el ámbito de la cohesión, y la segunda, con el ámbito del contenido informativo del género *cuento*.

- El indicador que mide el uso de conectores podría haberse ampliado y enmarcado en la tipología que se está reforzando (la narración), ya que no se mencionan cuáles son las marcas gramaticales reconocidas en dicho patrón textual (conectores temporales, causales, consecutivos, etc.). Este desglose contribuiría a comprender la pertinencia de los contenidos gramaticales para el logro de la tarea curricular (*Escribir creativamente narraciones (...)*).

Ahora bien, si profundizamos en el desequilibrio entre los indicadores y las fases de escritura, comentábamos en el capítulo 1 (cf. 1.5.2.) que las tareas de redacción incluyen un *problema retórico* (Flower y Hayes, 1981, 1996). Este desafío está conformado por el tema, la audiencia y el propósito y, tal como señalan Sotomayor et al. (2015) las fases de planificación, textualización y revisión, ayudan a dar respuesta a la problemática que se le plantea al escritor cuando compone. Por lo tanto, en la organización curricular los objetivos de aprendizaje y sus indicadores deben resguardar que el *problema retórico* sea abordado por el estudiante mediante la construcción activa de cada una de las etapas del proceso.

En este sentido, queremos demostrar que cuando las competencias y los indicadores son formulados en función del proceso de escritura, el desarrollo de la habilidad se entiende como un *continuo comunicativo* más allá de la ejecución de acciones. El OA 13 de 4° básico, por ejemplo, considera como medios de demostración de aprendizaje tres de las cuatro fases de escritura:

OA 13: “Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema:

- Desarrollando una idea central por párrafo.
- Utilizando sus propias palabras,
- Presentando el tema en una oración”.

Fase de escritura (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015)	Indicadores de evaluación OA
Acceso al conocimiento	Eligen un tema interesante para escribir. Buscan y registran información para desarrollarlo ⁶¹
Planificación	
Textualización (Composición del escrito)	Presentan el tema en la introducción Desarrollan el tema en párrafos en los que: <ul style="list-style-type: none"> ▪ elaboran un subtema por párrafo y lo ilustran con ejemplos, datos o explicaciones. ▪ incorporan datos, descripciones, ejemplos o reflexiones que recolectaron durante la lectura. ▪ incorporan información que se relaciona con el tema. ▪ incluyen palabras y expresiones específicas del tema tratado.
Revisión (Análisis y evaluación del contenido)	

Tabla 12: Correspondencia entre las fases de la escritura (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015) y los indicadores de evaluación del OA 14 de 4° básico.

Si bien en esta distribución se guarda una mayor correspondencia entre las etapas de la escritura y los indicadores declarados, el ciclo de composición no se desarrolla

⁶¹ Para este indicador fusionamos las fases Acceso y Planificación porque consideramos que el registro de la información implica una organización de la misma.

completamente, ya que no se reconocen criterios explícitos destinados a la revisión (en este caso, de artículos informativos).

La importancia de hacer explícita la fase de revisión recae en que justamente esta etapa se caracteriza porque “intervienen en ella mecanismos metacognitivos de autocontrol” (Errázuriz, 2017, p. 40). Es aquí donde el escritor se desprende de su propio texto “inhibiendo las interpretaciones basadas en el conocimiento privilegiado de que dispone (...) y teniendo en cuenta únicamente la información disponible en la página escrita” (Atienza, 2012, p. 75).

También en la revisión el profesor tiene un espacio para intervenir, mediar y guiar el proceso de distanciamiento de lo que se comunica⁶², sobre todo en los escritores inexpertos, quienes “raramente realizan revisiones significativas. Operan con un esquema de revisión superficial. Sus revisiones están enfocadas hacia las características superficiales del texto (corregir algún error ortográfico, pasar el texto a limpio, etc.)” (López – Escribano, 2012, p. 161)⁶³.

Por todo lo anterior, tanto en la Educación Básica como en la Educación Media es importante presentar el ciclo como un proceso cuyas fases están siempre presentes en la tarea de escritura. Con esta afirmación no estamos garantizando la linealidad de las etapas, porque justamente no son lineales⁶⁴. La correspondencia que revisamos entre indicadores y fases da cuenta de que es fundamental resguardar las relaciones simétricas porque así “el proceso de redacción se desarrolla de manera completa y suficiente, el producto final será de calidad y esto es independiente del orden que se ha seguido en cada caso” (Madrigal, 2015, p. 206).

⁶² Sotomayor, Ávila y Jéldrez (2015) sostienen que “la revisión es el momento de la escritura en que el estudiante toma distancia de su texto para mirarlo desde distintas perspectivas y, de esta forma, poder corregirlo y enriquecerlo”.

⁶³ Para una tipología de los escritores en relación a la adquisición del código y los procesos de composición, véase a Cassany (2012).

⁶⁴ Ejemplo de esto lo reconocemos en la tabla 12: en el indicador *incorporan datos, descripciones, ejemplos o reflexiones que recolectaron durante la lectura de fuentes*, operan las fases de la escritura denominadas *textualización, acceso y planificación*.

Por último, ¿qué podemos decir de la presencia de la gramática? Solo corroborar, considerando los análisis desarrollados para ambos tramos educativos, que su presencia continúa siendo escasa (por no decir implícita). Di Tullio (2010, p. 205) señala que uno de los propósitos de las prácticas didácticas es vincular “las propiedades gramaticales con las características genéricas de diversos tipos de textos con los que se trabaje”. Díaz (2013) agrega que en la construcción de un texto los contenidos lingüísticos se ponen en funcionamiento, concretamente, “se recuperan conocimientos léxicos (terminología), semánticos (significado de términos y expresiones), pragmáticos (usos contextualizados) y gramaticales en los ámbitos contextual, textual y oracional” (p. 27).

En consecuencia, ¿por qué no se reconoce una gramática explícita e intencionada en los indicadores? Esta es una pregunta que intentaremos responder a medida que avancemos en nuestra revisión. Sobre todo, si se reconoce que “[la supresión de contenidos gramaticales] o relevarlos por especulación en el vacío y sin fundamento, [conlleva a] usar la lengua sin reflexión, conciencia ni control lingüístico” (ídem, p. 41).

2.5.2. La reflexión gramatical en las actividades sugeridas

Veamos ahora cómo se manifiesta la relación *gramática y escritura* en las Actividades que propone el currículo para cada ciclo. Nuestro foco sigue siendo la Escritura en Educación Media, sin embargo, continuaremos ejemplificando con algunos niveles de Básica para ver cómo se desarrolla la progresión en ambos tramos y cuáles son las diferencias sustanciales que se reconocen entre sí. Lo primero que comentaremos son las características de las actividades y los propósitos de estas en el currículo.

A diferencia de los Objetivos de Aprendizaje y los Indicadores de Evaluación, las actividades son optativas: “el docente puede seleccionar cualquiera [de las] actividades propuestas en las unidades y adaptarla[s] para elaborar una evaluación diagnóstica o de procesos” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 56).

Debido al enfoque curricular de Chile, el componente práctico de los objetivos tiene gran énfasis. Para cada OA se sugiere, como mínimo, una actividad práctica para trabajar en aula considerando siempre los espacios de discusión y diálogo en conjunto. Bajo este contexto, se propone: “Investigar, realizar conexiones y transferencias a otras áreas, plantear y resolver problemas complejos, argumentar creencias y teorías, y organizar información de acuerdo a modelos propios, como ejemplos de actividades basadas en la construcción de conocimiento” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 16).

Las actividades sugeridas presentan detalladamente las secuencias de acciones que debe trabajar el estudiante y una serie de recomendaciones para el docente. Pretenden ser **significativas** “pues plantean problemas vinculados con su cotidianeidad y con referentes concretos que conducen hacia la comprensión de conceptos progresivamente más abstractos” (ídem, p. 15).

Para el dominio de la escritura, se propone el trabajo de **composición mediante fases** que permitan, al término de segundo año medio, utilizar la escritura de manera creativa, compartir ideas y conocimientos, “desarrollarse en ámbitos personal y académico y difundir sus ideas o las de un grupo en contextos públicos de comunicación” (Ministerio de Educación, 2015, p. 32).

Ahora bien, presentaremos del siguiente modo el análisis de las actividades sugeridas: como cada actividad está propuesta en función de un objetivo y este, a su vez, forma parte de unidades de aprendizaje, lo primero que haremos es presentar el contexto en el que se sitúa

dicho OA. Esto nos permitirá comprender cómo se aborda la escritura en la unidad seleccionada y cómo se relaciona la actividad con el objetivo y con la unidad en su conjunto.

Para la Educación Media hemos seleccionado dos actividades sugeridas, y para la Educación Básica, una actividad. Todas ellas tratan explícitamente los contenidos gramaticales.

2.5.2.1. Actividades sugeridas para la Educación Media

Comenzaremos nuestro análisis seleccionando la Unidad de aprendizaje n° 7 de Séptimo Básico: “Medios de comunicación”. Esta considera 2 Objetivos de Escritura: OA 12 y OA 18:

Unidad 7: Medios de comunicación – Séptimo básico
Objetivos de Aprendizaje, eje de Escritura:
OA 12 Expresarse en forma creativa por medio de la escritura de textos de diversos géneros (por ejemplo, cuentos, crónicas, diarios de vida, cartas, poemas, etc.), escogiendo libremente: el tema, el género y el destinatario.
OA 18 ⁶⁵ Utilizar adecuadamente, al narrar, los tiempos verbales del indicativo, manteniendo una adecuada secuencia.

Tabla 13: Objetivos de Escritura correspondientes a la Unidad 7: “Medios de comunicación” (7° básico).

Por la concreción gramatical que presenta, analizaremos el OA 18 con su respectivo Indicador de evaluación:

⁶⁵ En la página 277 del programa de estudio de 7° se distingue erróneamente el OA 18 como OA 19. Sin embargo, es un error que solo se registra en dicha página.

OA 18 Escritura 7° Educación Media	Indicador de Evaluación
Utilizar adecuadamente, al narrar, los tiempos verbales del indicativo, manteniendo una adecuada secuencia de tiempos verbales.	Mantienen una adecuada secuencia de los tiempos verbales a lo largo del texto.

Tabla 14: OA 18 de Escritura y su Indicador de Evaluación (7° básico).

Revisemos entonces, qué estrategias didácticas se sugieren para el logro del OA 18. En la tabla 15 se distinguen las tres propuestas de trabajo práctico:

Actividades sugeridas OA 18
<p>1. Análisis de los tiempos verbales en un relato</p> <p>El [docente] selecciona una noticia u otro texto narrativo que tenga relación con los temas de esta unidad. Lo lee en voz alta al curso y, posteriormente, identifica los tiempos verbales presentes en él, destacando cómo se hace un uso coherente de ellos. Finalmente, el docente sistematiza la actividad, categorizando los tiempos verbales observados (pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, etc.) y explicando su funcionamiento temporal en el relato</p>
<p>2. Había una vez</p> <p>Una vez que los estudiantes han terminado el borrador de un cuento, el docente les pide que se junten con un compañero y que lean el texto que cada uno está escribiendo, en voz alta. Subrayan cada uno de los verbos y revisan que el tiempo verbal sea coherente con el relato. Corrigen aquellos verbos que presentan incoherencias. Finalmente, hacen comentarios positivos y negativos de otros aspectos del cuento.</p>
<p>3. Transformar el texto</p> <p>El profesor selecciona una narración breve (puede ser alguna de las noticias leídas en esta unidad) en que predominan el pretérito simple o indefinido y el pretérito imperfecto. Les pide a los estudiantes que reescriban el relato como si este tuviera</p>

lugar en el presente. Se forman grupos en que se leen los relatos y se comentan cómo cambia la historia con las modificaciones de los tiempos verbales.

Tabla 15: Actividades sugeridas para el OA 18 de Séptimo básico (Ministerio de Educación, 2016a p. 288)

Al respecto, comentaremos lo siguiente:

- La actividad 1, si bien es introductoria, **está centrada en el docente y no en el desempeño práctico del estudiante**. Nos llama particularmente la atención el criterio que señala: *“destacando cómo se hace un uso coherente de [los tiempos verbales]”*. Sobre todo, porque es una indicación ambigua que no orienta adecuadamente al docente. Este tipo de sugerencias también fueron detectadas por Espinosa y Concha (2015) en el currículo de Básica, quienes concluyeron que “[estas expresiones] corresponde[n] a la dimensión de cómo lograr el aprendizaje señalado, pero no especifica[n] conductas intermedias que pudieran promover dicho aprendizaje” (p. 330). Estas conductas quedan, por lo tanto, a criterio del docente, lo que supone una tensión en cuanto a los aspectos metodológicos involucrados. En palabras de Gagliardi (2017):

Debido a que la formación docente privilegia un abordaje de los contenidos gramaticales desde perspectivas formales (estructuralistas y generativistas, principalmente), resulta difícil para los educadores realizar propuestas que materialicen las indicaciones curriculares (p. 32).

- La segunda actividad tiene un propósito **colaborativo**, sin embargo, está configurada en el aprendizaje normativo de la gramática: *“Corrigen aquellos verbos que presentan incoherencias”*. Díaz (2013) comenta que en la corrección se deben definir

previamente criterios explícitos que sean compartidos entre docentes y alumnos. En esto también concuerda Atienza (2012), ya que, por la naturaleza restrictiva de las reglas, se suele caer en “contradicciones y prejuicios sobre la escritura, que cierran las posibilidades de expresión del estudiante” (p. 73). Por todo lo anterior, los desafíos de la gramática no deben abordarse desde la norma “como un instrumento de control y revisión de la corrección expresiva” (Ciapuscio, 2010, p. 189), sino como la oportunidad para generar debates enriquecedores sobre las posibilidades que ofrecen, en este caso, los modos verbales y sus tiempos. Considerando las representaciones sobre la corrección y la manera de llevarla al aula, concordamos con Bosque y Gallego (2016) cuando señalan que “el objetivo de aprender algo sobre la estructura y el funcionamiento de la propia lengua no puede reducirse al de expresarse en ella con corrección” (p. 81).

- El tercer ejercicio propuesto implica un mayor compromiso del estudiante con la actividad gramatical. Esto, porque la transformación de un texto implica poner en marcha una serie de conocimientos y estrategias para dar sentido a la nueva construcción, y para interpretar las estructuras que permanecen inamovibles de aquellas que sí sufren cambios. Esta serie de intervenciones hace que los ejercicios de reformulación se cataloguen en lo que Di Tullio (2010) denomina *hacer gramática*, es decir, “explorar los mecanismos productivos de la lengua” (p. 204). Con estas operaciones lingüísticas

se pretende que el alumno advierta que no hay una única manera de expresar un determinado contenido, sino varias, que reconozca los matices diferenciadores y que, en lo posible, evalúe cuáles son los más adecuados a un cierto contexto o situación (ídem).

Los ejercicios de transformación, cuando son sistemáticos, se convierten en trabajos metalingüísticos reflexivos, de observación y experimentación sobre la lengua a partir de la manipulación de elementos gramaticales significativos y situados (Pascual, 2013). Por todo lo anterior, consideramos que la propuesta de actividad n° 3 es una práctica de enriquecimiento metalingüístico.

- Ahora bien, a modo general, sería altamente provechoso incluir el aspecto semántico en el proceso de reconocimiento, evaluación y reflexión sobre las formas gramaticales que operan en el discurso narrativo y en el mantenimiento de sus secuencias (OA 18). Se podría sugerir, por ejemplo, que cambiaran los participantes de las oraciones o que vincularan a los participantes entre sí, como estrategias para mantener secuencias adecuadas a lo largo del relato. La naturaleza léxica de los verbos favorece la comprensión de la semántica relacional, tan necesaria en el ejercicio de la comprensión de los discursos y en la asignación de sentido. Esto contribuiría, evidentemente, “al control que [los estudiantes] ejercen sobre sus propias producciones y al grado de adecuación que pueden lograr en situaciones conocidas y nuevas de comunicación” (Otañi, 2010, p. 225).

Revisemos ahora la segunda unidad que conforma nuestro análisis. Hemos seleccionando la unidad de aprendizaje n° 2 de Segundo medio: “Ciudadanía y trabajo”, que considera 3 Objetivos de Aprendizaje de escritura:

Unidad 2: Ciudadanía y trabajo (Medios masivos de comunicación)
Objetivos de aprendizaje, eje de Escritura:
OA 13 Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.) caracterizados por: Una presentación clara del tema en que se esbozan los aspectos que se abordarán. Una organización y redacción propias de la información. La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que reflejen una reflexión personal sobre el tema. Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos y conectores. El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc. Un cierre coherente con las características del género y el propósito del autor. El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.
OA 16 Usar consistentemente el estilo directo y el indirecto en textos escritos y orales: Empleando adecuadamente los tiempos verbales en el estilo indirecto. Reflexionando sobre el contraste en aspectos formales y de significado entre estilo directo e indirecto, especialmente en textos del ámbito académico.
OA 17 Emplear frases nominales complejas como recurso para compactar la información y establecer correferencia en textos con finalidad expositiva y argumentativa.

Tabla 16: Objetivos de Escritura correspondientes a la Unidad 2: *Ciudadanía y trabajo* (2° medio).

Analizaremos el OA 17, porque es la competencia que mide explícitamente un contenido gramatical:

OA 17 Escritura 2° Educación Media	Indicador de Evaluación
Emplear frases nominales complejas como recurso para compactar la información y establecer correferencia en textos con finalidad expositiva y argumentativa	Incorporan frases nominales como mecanismo de correferencia (como frases preposicionales, frases apositivas y proposiciones subordinadas adjetivas y sustantivas) en textos escritos.

Tabla 17: OA 17 de Escritura y su Indicador de Evaluación (2° medio).

Revisemos la actividad y las estrategias didácticas que se sugieren para el logro del OA 17:

Actividad sugerida ⁶⁶	
Reescritura de textos narrativos y escritura de un comentario con frases nominales complejas	
1.	El docente lee un microrrelato con el propósito de evidenciar y analizar cómo se presentan las entidades u objetos en el discurso mediante frases nominales.
2.	A partir del ejemplo seleccionado, recuerda a sus estudiantes en qué consisten las frases nominales y para qué se utilizan, y luego escribe en la pizarra algunos ejemplos del relato.
3.	Analizan en conjunto cómo cambia el sentido del relato cuando se incorporan estas estructuras para complejizar las frases nominales, e invita a sus estudiantes a generar expansiones múltiples a partir de un solo núcleo .
4.	Luego, los estudiantes seleccionan un microrrelato y analizan las frases nominales utilizadas en este .
5.	Luego lo reescriben , experimentando con los efectos de sentido que puede producir la expansión de sus núcleos y la supresión de sus expansiones.
6.	El docente invita a los estudiantes a proyectar los microrrelatos seleccionados y a poner en común los resultados de los ejercicios de expansión y de contracción de las frases nominales .
7.	En esta instancia se puede reflexionar, por ejemplo, sobre lo siguiente:

⁶⁶ Por motivos de extensión, hemos organizado solo la información principal, enumerando los componentes de la secuencia práctica.

- La propiedad de recursividad del lenguaje, esto es, de incrustar estructuras dentro de otras teóricamente hasta el infinito.
 - Los efectos que producen en la lectura las frases más o menos complejas sintácticamente.
 - Los usos de los signos de puntuación.
 - Los efectos de sentido producidos por la introducción de expansiones de los núcleos nominales.
8. Los estudiantes **planifican sus escritos**. El docente les muestra que esta será una instancia privilegiada para experimentar conscientemente con el uso de frases nominales simples y complejas, y los efectos que una y otra opción provocan; en esta oportunidad, en textos con finalidad expositivo-argumentativa, como es el comentario literario.
9. Una vez planificada la escritura, los y las **estudiantes redactan el borrador de su comentario**. Es importante que el o la docente les recuerde que durante este proceso podrán volver a su planificación y modificarla si durante la escritura es necesario.
10. Concluido su borrador, los y las estudiantes lo comparten con su compañero o compañera de banco para **coevaluar** sus escritos a partir de preguntas orientadoras. Luego, **cada estudiante incorpora en su texto las modificaciones sugeridas** por su compañero o compañera que estime pertinentes.

Tabla 18: Actividad sugerida para el OA 17 de Segundo medio. Síntesis de estrategias didácticas. (Ministerio de Educación, 2017, p. 147 – 151).

La práctica sugerida para el OA 17 cumple con todas las características de una secuencia didáctica, ya que su objetivo, en términos de Rodríguez (2012): “es implicar al estudiante y al profesor en la observación de los hechos lingüísticos y discursivos a partir de actividades que les inciten a la reflexión, a considerar la lengua más allá del uso lingüístico comunicativo” (p. 108).

Nosotros reconocemos algunos rasgos que caracterizan la propuesta como una *secuencia didáctica*:

- Define los momentos de la actividad, tales como: 1) explicación introductoria, 2) discusión y análisis, 3) producción. En estas instancias **el docente guía el proceso mediante preguntas orientadoras**. Como señalan Díaz y Hernández (2001), para generar aprendizajes significativos, la función del profesor “no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad” (p. 32). Esto lo podemos evidenciar en las sugerencias de acompañamiento y guía que realzan el **rol de mediador del docente**: “*recuerda a sus estudiantes*”, “*analizan en conjunto*” “*invita a sus estudiantes*”, “*el docente les muestra*”. Por lo tanto, es una estrategia positiva, sobre todo, si se considera que los docentes tienden a ejecutar directamente los ejercicios que se les plantean en los textos, sin asumir el papel de intermediario en la secuencia y organización de las actividades de aprendizaje (Meneses, 2008, en Espinosa, 2018).
- A su vez, la actividad gramatical manifiesta explícitamente las fases de la escritura: “seleccionan un microrrelato”, “planifican sus escritos”, “redactan un borrador”, “modifican su texto”, características que la definen como una **práctica contextualizada y coherente** para los propósitos del OA, en el marco de la escritura como proceso de producción (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015).
- Otro punto favorable de la propuesta es que se centra concretamente en el **aprendizaje gramatical como medio para la elaboración de textos**. Presenta el estudio de la gramática desde un enfoque científico (Bosque, 2018), ya que se entregan sugerencias para abordar el aprendizaje a través de la manipulación de datos gramaticales: “*El docente les muestra que esta será una instancia privilegiada para*

experimentar conscientemente con el uso de frases nominales simples y complejas, y los efectos que una y otra opción provocan”.

- En este mismo sentido, se incluye la terminología gramatical en la explicación del docente: *“expansiones múltiples a partir de un solo núcleo”; “expansión y contracción de frases nominales”*. Esta terminología implica una **reflexión de los recursos gramaticales**, particularmente, se proponen momentos de reflexión con sugerencias para que el profesor guíe la conciencia sintáctica de sus estudiantes: *“En esta instancia se puede reflexionar, por ejemplo, sobre lo siguiente: La propiedad de recursividad del lenguaje, esto es, de incrustar estructuras dentro de otras teóricamente hasta el infinito”*.
- Reconocemos también que esta actividad centra su desarrollo formativo en el **contexto comunicativo**: orienta la discusión grupal y la construcción colaborativa del aprendizaje. Además, presta atención a la importancia del trabajo dialogado como uno de los pilares del enfoque curricular: *“El docente invita a los estudiantes a proyectar los microrrelatos seleccionados y a poner en común los resultados de los ejercicios de expansión y de contracción de las frases nominales; los y las estudiantes lo comparten con su compañero o compañera de banco para coevaluar sus escritos a partir de preguntas orientadoras”*.
- Por último, como *“construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente”* (Díaz y Hernández, 2001, p. 32), la actividad se acompaña de **esquemas y ejemplos para orientar la labor del docente**, ya que así se *“pueden observar el tipo de decisiones y procesos mentales que realiza un*

CAPÍTULO II: Gramática y escritura. Cómo se aborda esta relación en el currículo educativo de Chile y en la formación del profesorado

escritor, para luego ponerlos en práctica [con sus estudiantes]” (Espinosa, 2018, p. 15).

La figura 8 muestra un ejemplo de modelamiento con textos narrativos y sugerencias de preguntas para orientar el aprendizaje:

Introducción a un comentario con predominio de frases nominales simples	Introducción a un comentario con predominio de frases nominales complejas
<p>[Francisco León] escribió [<i>La calle</i>] con ocasión de [la XIV versión del concurso Santiago en 100 palabras]. [Este microrrelato] es [una narración sugerente]. Se estructura en [tres partes]. [Cada parte] está claramente definida y [cada una] provoca [un efecto de sentido distinto]. Así, [la primera parte] usa [frases nominales simples yuxtapuestas mediante comas.] [Esta parte] produce [un ritmo vertiginoso] y representa [un mundo ordenado y veloz]. [La segunda parte] detiene [el relato] a través de [un punto seguido]. [Esta parte] introduce [un gato]. [Este gato] representa [un elemento extraño en el mundo representado] y quiebra [la agilidad de la narración] y [la historia]. Finalmente, [la tercera parte del relato] utiliza [el polisíndeton]. Aquí se recupera [el ritmo de la ciudad] y se consume y desaparece [este espacio].</p>	<p>[El sugerente microrrelato <i>La calle</i> de Francisco León, que fue escrito con ocasión de la XIV versión del concurso Santiago en 100 palabras], se estructura en [tres partes claramente definidas, las que provocan un efecto de sentido distinto]. Así, [la primera parte, que usa frases nominales simples yuxtapuestas mediante comas], produce [un ritmo vertiginoso que representa un mundo ordenado y veloz]. [La segunda parte, que detiene el relato a través de un punto seguido] introduce [un gato, elemento extraño en el mundo representado, que produce un quiebre en la agilidad de la narración y en la historia]. Finalmente, [la tercera parte del relato, que utiliza el polisíndeton,] recupera [el ritmo de la ciudad, la que se va consumiendo y desapareciendo].</p>
↓	↓
Efectos provocados	Efectos provocados
<p>Ejemplos de preguntas orientadoras para reconocer las diferencias de efectos provocados por cada opción:</p> <ul style="list-style-type: none"> › ¿Qué distingue a estas introducciones en términos de sus construcciones sintácticas? › ¿Cuál de las dos versiones emplea frases nominales más simples y cuál más complejas? › Los núcleos de las frases nominales, ¿se mantienen en las dos versiones? ¿Por qué cambian en algunos casos los núcleos? › ¿Qué efectos producen las dos versiones en la lectura y comprensión de la introducción del comentario? › ¿Qué forma de presentación facilita la lectura? ¿Cuál la dificulta?, ¿por qué? › ¿En qué contextos o situaciones sería más adecuado escribir un comentario con frases nominales simples?, ¿en cuáles sería más adecuado escribirlo con frases nominales complejas? › ¿Por qué podríamos afirmar que las frases nominales complejas son un recurso para compactar información? › ¿Qué ventajas y desventajas ofrece la selección de este recurso? 	

Figura 8: Modelo de escritura. Actividad sugerida para el OA 17 de Segundo medio (Ministerio de Educación, 2017 p. 150).

En síntesis, por todo lo que aquí hemos comentado, la propuesta de actividad para el OA 17 de Segundo medio se diseña bajo el modelo de **secuencia metalingüística**, ya que en términos de Camps y Ribas (2017) la metodología de aprendizaje incorporada en la actividad considera:

- Al estudiante desde un rol activo y participativo.
- La reflexión sobre la propia lengua y sus usos.
- El aprendizaje desde y hacia un clima de participación.
- Al docente como un mediador del conocimiento.



En este apartado hemos analizado dos Objetivos de aprendizaje de Educación Media y las Actividades sugeridas para cada caso. Considerando lo que aquí presentamos, creemos que la producción escrita y la gramática pueden trabajarse conjuntamente de una manera clara y constructiva en el currículo. Cuando se logra esto, se generan importantes ventajas en el proceso de aprendizaje comunicativo, principalmente porque los estudiantes asumen un rol activo, se involucran con los textos y comprenden que la gramática es parte fundamental en la organización de los mismos. Por lo tanto, presentar un ejercicio didáctico basado en una secuencia coherente permite: 1) valorar la gramática, 2) favorecer equilibradamente el trabajo individual y colectivo, y 3) promover la escritura de textos de distintos géneros, propósitos y extensiones.

2.5.2.2. Actividades sugeridas para la Educación Básica

Seleccionamos el nivel de Sexto básico para abordar nuestro análisis. Lo elegimos porque en este ciclo la conciencia sintáctica presenta mayor definición y permite, por lo tanto, analizar la gramática desde los conocimientos formales de los estudiantes (Navarro y Rodríguez, 2013). Además, su proximidad con la Educación Media nos permitirá comparar los estilos de ejercitación entre ambos niveles.

Se analizó la primera unidad de Sexto básico que aborda el aprendizaje del Género Narrativo. Esta unidad tiene 5 OA para el eje de Escritura:

Unidad 1 – Sexto básico (Género Narrativo)
Objetivos de aprendizaje, eje de Escritura:
OA 14: Escribir creativamente narraciones (relatos de experiencias personales, noticias, cuentos, etc.), que: tengan una estructura clara; utilicen conectores adecuados; tengan coherencia en sus oraciones; incluyan descripciones y diálogo (si es pertinente) que desarrollen la trama, los personajes y el ambiente.
OA 16: Escribir frecuentemente para compartir impresiones sobre sus lecturas, desarrollando un tema relevante del texto leído y fundamentando sus comentarios con ejemplos
OA 18: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso: agregan ejemplos, datos y justificaciones para profundizar las ideas; emplean un vocabulario preciso y variado, y un registro adecuado; releen a medida que escriben; aseguran la coherencia y agregan conectores; editan, en forma independiente, aspectos de ortografía y presentación; utilizan las herramientas del procesador de textos para buscar sinónimos, corregir ortografía y gramática, y dar formato (cuando escriben en computador)

OA 21: Utilizar correctamente los participios irregulares (por ejemplo, roto, abierto, dicho, escrito, muerto, puesto, vuelto) en sus producciones escritas.

OA 22: Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, aplicando todas las reglas de ortografía literal, acentual y puntual aprendidas en años anteriores, además de: escritura de los verbos haber, tener e ir, en los tiempos más utilizados; acentuación de pronombres interrogativos y exclamativos

Tabla 19: Objetivos de aprendizaje de la Unidad 1: *Género Narrativo* (6° básico).

Hemos seleccionado el OA 21, porque al igual que en los otros dos análisis, aborda explícitamente el metalenguaje gramatical para el desarrollo de la competencia:

OA 21 Escritura 6° Educación Básica	Indicadores de Evaluación
Utilizar correctamente los participios irregulares (por ejemplo, roto, abierto, dicho, escrito, muerto, puesto, vuelto) en sus producciones escritas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escriben textos en los que utilizan correctamente los participios irregulares roto, abierto, dicho, escrito, muerto, puesto y vuelto. ▪ Usan correctamente los participios irregulares cuando los incorporan en sus producciones orales. ▪ Identifican errores en el uso de los participios irregulares.

Tabla 20: OA 21 de Escritura y su Indicador de Evaluación (6° básico).

Para el logro de este OA, el Programa de estudio sugiere cuatro actividades:

Actividades sugeridas OA 21 ⁶⁷
<p>1. Intercambio de participios El docente explica cómo se construyen los participios regulares. A continuación, pide a cada pareja de estudiantes que diga un verbo al compañero de banco para que este</p>

⁶⁷ Por motivos de extensión, las actividades fueron sintetizadas y organizadas en listas.

responda con el participio. Para finalizar la actividad, comparten los participios descubiertos entre todos. El docente invita al curso a separar en una tabla los participios regulares de los irregulares.

2. Participios

A raíz de la actividad anterior, el docente explica que en el idioma también hay participios irregulares. Les pide que, en grupos, elaboren un papelógrafo en el que escriban una oración por cada participio irregular encontrado.

3. Guía de ejercicios

Los estudiantes trabajan completando un texto en una guía preparada por el docente en la que ejercitan la escritura de los participios irregulares. Desarrollan la guía de manera independiente y luego el profesor lidera una corrección en el pizarrón, para que los alumnos evalúen su desempeño.

4. Revisión de los participios en sus trabajos escritos

Esta actividad debe realizarse después de haber hecho al menos una de las dos actividades anteriores. Los estudiantes revisan sus textos fijándose con especial atención en el uso de los participios.

Tabla 21: Actividades sugeridas para el OA 21 de Sexto básico (Ministerio de Educación, 2018, p. 101 – 105).

Esta secuencia de actividades propuestas nos lleva a reflexionar en torno a los siguientes puntos:

- Creemos que estas cuatro actividades se enmarcan en el paradigma normativo y su metodología de aprendizaje no promueve “un proceso constructivo interno, autoestructurante (...) subjetivo y personal” (Díaz y Hernández, 2001, p. 36), por lo que la lengua deja de verse como un objeto de reflexión y redescubrimiento, y se convierte en un instrumento descontextualizado, mecánico e irreflexivo. Enseñar únicamente la norma distante del sentido, señala Bosque (2018), “asimila la lengua a una herramienta, y anula cuanto tiene de patrimonio individual o personal. En cierta

forma, (...) oculta que la lengua es un sistema interiorizado, enormemente rico y versátil, que los hablantes deberían conocer en alguna medida”.

- En razón de lo anterior, las actividades sugeridas deberían potenciar interacciones basadas en la interpretación y discusión de, por ejemplo, los participios irregulares a partir de otras formas regulares que son reconocidas por los estudiantes. Como aproximación al aprendizaje, se puede compartir con ellos una selección de entrevistas grabadas o extractos de diálogos en los que se reconozcan usos desaconsejados de los participios o muestras auténticas de otras variedades dialectales. En consecuencia, los participios (y cualquier otro contenido gramatical) pueden abordarse *desde la reflexión hacia la norma*, ya que, para generar nuevos conocimientos y experiencias, se toma como base lo que el estudiante domina o intuye previamente (Díaz y Hernández, 2001). En este proceso la gramática se aprende bajo un contexto que la define, como señala Myhill (2011) *“teaching contextualised grammar can improve children’s writing when (...) the teaching goal is to create a repertoire of possibilities not adherence to norms”* (p. 13).
- En relación a lo que hemos comentado, las actividades sugeridas se presentan desde una vertiente muy instruccional: *“El docente invita al curso a separar en una tabla los participios regulares de los irregulares”* (¿para qué?); *“el docente explica que en el idioma también hay participios irregulares”* (¿cómo?); *“los estudiantes revisan sus textos fijándose con especial atención en el uso de los participios”* (¿por qué?). Estas sugerencias *indefinidas* dificultan la interpretación didáctica de los profesores. Para revertir lo anterior, *“se requiere de una descripción comprensiva que aborde el fenómeno de la enseñanza de la escritura en contextos reales”* (Graham y Perin (2007), en Espinosa (2018)), lo que, sumado al saber gramatical del docente, genera

en el aula un ambiente que propicia la capacidad simbolizadora del lenguaje (Rodríguez, 2012).

- Si consideramos el año académico de este OA (Sexto básico) las secuencias prácticas que se proponen no se ajustan al nivel de madurez gramatical de los estudiantes, en cuya fase sería más provechosa una ejercitación “basada en búsqueda de explicaciones o en la detección de insuficiencias, contradicciones, redundancias o solapamientos” (Bosque, 2018, p. 21).

Concluimos que un rol fundamental en el aprendizaje lo desempeñan las propuestas de ejercitación. Estas deben diseñarse para propiciar la

observación y [el] análisis en pro de una manipulación "consciente" de la lengua en el plano discursivo, [y la introducción progresiva del] **metalenguaje** en las intervenciones docentes a fin de contribuir a la sistematización metalingüística necesaria para la producción e interpretación de enunciados complejos (Pascual, 2013, p. 42).



Hasta aquí hemos revisado cuáles son los lineamientos y las sugerencias para abordar el dominio gramatical en las actividades de escritura. El objetivo de esta revisión era analizar si la progresión de los contenidos gramaticales se trabajaba como un acto de reflexión en los niveles de Educación Básica y Media. En la observación que hicimos, constatamos que la gramática que aborda el currículo se centra sobre todo en la sintaxis oracional con algunas

referencias a las relaciones textuales que establecen las formas gramaticales. Por su parte, es difícil reconocer una tendencia a la reflexión de las formas a partir del significado, aun cuando abordar la gramática desde este ámbito de estudio es crucial para entender que los textos son un constructo dotado de sentido que contribuye y fortalece el aprendizaje sobre la lengua.

La revisión a los niveles de Sexto, Séptimo y Segundo año dio cuenta de que la escritura se trabaja aleatoriamente como una actividad de proceso y de producto, centrada tanto en el profesor (OA 18, Séptimo año) como en el estudiante. A su vez, hay prácticas de escritura que abordan el recorrido consciente de cada una de las etapas (OA 17, Segundo año), pero también hay otras en las que se visualiza la escritura como parte de una acción rutinaria y descontextualizada (OA 21, Sexto año).

En síntesis, detectamos notorias diferencias entre las **actividades gramaticales con sentido** y las **actividades gramaticales instruccionales**. Las hemos denominado así porque son los rasgos que definen los dos grupos de ejercicios que detectamos en nuestra revisión. Por una parte, nos encontramos con actividades que procuraban conectar el aprendizaje de la gramática con el dominio de la escritura y la relación de esta con la interpretación del contexto que la originaba. Por otra parte, nos encontramos también con ejercicios que se centraban en instrucciones que carecían de fundamento y que presentaban el contenido aislado y sin márgenes de referencia o proyección comunicativa.

La breve indagación que aquí compartimos nos permite adelantar algunas interpretaciones sobre el rol del docente y la importancia de su formación disciplinar y didáctica, como aspectos fundamentales en el diseño, ejecución y evaluación de las prácticas gramaticales. Creemos que es la Formación Inicial Docente el espacio donde se pueden provocar los verdaderos cambios didácticos para la mejora del currículo.

2.6. La formación del profesorado en competencia gramatical

En el proceso de interpretación curricular, la formación docente es un factor de absoluta relevancia. Esto nos motivó a revisar el perfil formativo del docente de Lengua y Literatura de los ciclos de Educación Básica y Media, con el objetivo de indagar cuáles son los saberes teóricos, prácticos y didácticos que se consideran en la formación del profesorado para los ámbitos de la gramática, la escritura y la didáctica, concretamente⁶⁸. Para hacer este análisis nos apoyaremos en las principales directrices que emanan del marco curricular: los *Estándares orientadores para las carreras de Pedagogía* (Ministerio de Educación 2011, 2012).

Sabemos que, en un currículo orientado a la formación comunicativa de los estudiantes, los contenidos gramaticales quedan supeditados a la capacidad de expresar, comunicar y dialogar. Por ello, las actividades sugeridas y las recomendaciones a los docentes no siempre dejan en claro qué contenidos se consideran prioritarios y cuáles son complementarios para la **formación gramatical** (y comunicativa de los estudiantes). En este sentido, se deja a criterio

⁶⁸ Al respecto, comentamos la clasificación que entregan Myhill, Jones y Watson (2013) en relación a los conocimientos de los maestros. Las autoras reconocen 4 tipos (p. 80, traducido y adaptado por nosotros):

- *Conocimiento del contenido gramatical*: Conocimiento explícito de los profesores de gramática en términos de morfología y sintaxis.
- *Conocimiento del contenido metalingüístico*: dominio de los usos estratégicos y efectivos del lenguaje.
- *Conocimiento pedagógico gramatical*: El conocimiento de los docentes sobre cómo y cuándo enseñar gramática para abordar las necesidades lingüísticas de los alumnos.
- *Conocimiento pedagógico metalingüístico*: Conjunto de saberes docentes sobre cómo enseñar el idioma para abordar las necesidades de los alumnos.

Los *conocimientos de los contenidos* son declarativos y vinculados al *saber ser*. Los *conocimientos pedagógicos*, en cambio, son transferibles a las prácticas de aula y por ello requieren ser adaptados a las necesidades de los estudiantes. Se asocian al *saber hacer* del docente.

del docente la selección y progresión de los aspectos teóricos y prácticos, lo que muchas veces repercute en desarrollos comunicativos sustancialmente diferentes e incompletos.

Las mismas Bases Curriculares explicitan la autonomía del docente en la interpretación e implementación del currículo educativo: “la enseñanza de muchas actividades o procesos lingüísticos, entre ellos, la escritura, supone momentos de explicación en que la o el docente debe hacer uso de categorías gramaticales” (Ministerio de Educación, 2015, p. 40).

Este llamado a la intervención directa del docente en el proceso de construcción de saberes también se visualiza en la transición de los OA. En estos objetivos podemos identificar cuáles son los términos gramaticales que han sido seleccionados para cada nivel académico (los más frecuentes son: *verbos, pronombres, frases nominales y concordancia*), sin embargo, no siempre se entregan antecedentes respecto a qué aspectos de dichos contenidos conviene considerar bajo un enfoque comunicativo, ni qué estrategias didácticas son las recomendadas para orientar la enseñanza hacia dicho desempeño. Nuevamente, es labor del docente y de su capacidad de convertir *el saber disciplinar* en un *saber pedagógico*⁶⁹.

En consecuencia, revisaremos cómo es la trayectoria formativa de los profesores de Lengua y Literatura en Chile, particularmente, en los aspectos asociados a las competencias gramatical y escrita. Presentaremos las opiniones de distintos autores y discutiremos cómo los conocimientos y habilidades se vinculan con la construcción competencial que el currículo ha definido en el marco del enfoque comunicativo.

⁶⁹ Enfatizamos en la importancia de presentar los dispositivos curriculares de manera clara, definida y orientada al uso contextualizado, porque tal como señala Watson (2012), los maestros necesitan apoyo para desarrollar el conocimiento pedagógico del lenguaje, de modo que este conocimiento se traduzca en prácticas de aula exitosas.

2.6.1. Los estándares orientadores para las carreras de Pedagogía

Como una medida para contribuir a la mejora del sistema escolar, en 1990 surge en Chile el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. Esta acción de apoyo a la trayectoria formativa de los maestros implicó la redefinición de los objetivos y propósitos trazados en el currículo educativo, lo que fue complementado con un acompañamiento permanente de las unidades ministeriales a las Facultades y Escuelas de Educación de Chile. Estas estrategias se mantienen hasta el día de hoy, y tienen por objetivo asegurar la equidad y la calidad formativa de los futuros profesores.

Evidentemente, este programa contempla una serie de acciones de apoyo al proceso de formación. Nosotros analizaremos dos documentos:

- Estándares Orientadores para carreras de pedagogía de Educación Básica (Ministerio de Educación, 2011).
- Estándares Orientadores para carreras de pedagogía de Educación Media (Ministerio de Educación, 2012).

De ambos, concretamente, revisaremos las orientaciones que se sugieren para la especialidad de Lenguaje y Comunicación⁷⁰.

Los Estándares se construyeron teniendo en consideración el perfil de los estudiantes del sistema escolar, sus características y modos de aprender, la autonomía de las instituciones formadoras, entre otros criterios. Así, fueron confeccionados para proporcionar

⁷⁰ La primera edición de los *Estándares orientadores* fue anterior a la publicación de las Bases curriculares y Programas de estudio de Educación Media. Por esta razón no se reconoce la denominación *Lengua y Literatura* y se conserva el nombre anterior: *Lenguaje y Comunicación*.

CAPÍTULO II: Gramática y escritura. Cómo se aborda esta relación en el currículo educativo de Chile y en la formación del profesorado

“orientaciones claras sobre los contenidos disciplinarios y pedagógicos que debe saber todo profesor o profesora al finalizar su formación base, para ser competente en el posterior ejercicio de su profesión” (Ministerio de Educación, 2011, presentación).

Un aspecto muy importante que no podemos pasar por alto, es que dentro de estos criterios de elaboración se encuentra el marco curricular vigente hasta ese entonces (años 2011 y 2012) que no corresponde a las actuales Bases curriculares (2015) y programas de estudio (2016 y 2017). Esta superposición curricular evidentemente genera distintas interpretaciones, sin embargo, todos ellos son insumos vigentes en la organización pedagógica de la educación en Chile.

Antes de iniciar el análisis, creemos que es relevante caracterizar los siguientes puntos:

- Ambos niveles de enseñanza distribuyen las competencias docentes en cuatro ejes de formación: *Lectura, Escritura y Comunicación oral*, son transversales a la Educación Básica y Media; *Gramática*, en cambio, es una dimensión que solo se reconoce en el tramo de E. Básica, y *Conocimientos fundamentales de la disciplina* se aborda en Educación Media.
- Cada estándar tiene asociado un número determinado de indicadores que especifican las competencias disciplinares que se esperan en los futuros docentes. Este desglose entrega los conocimientos y las habilidades que deben ser desarrollados.

La distribución anterior se presenta sintetizada en la tabla 22, que incluye el conjunto de Estándares de desempeño para cada ciclo educativo:

CAPÍTULO II: Gramática y escritura. Cómo se aborda esta relación en el currículo educativo de Chile y en la formación del profesorado

Estándares orientadores asignatura Lenguaje y Comunicación ⁷¹	
Educación Básica	Educación Media
Lectura	
Estándar 1: Conoce los procesos de la lectura inicial y está preparado para enseñarla.	Estándar 1: Promueve el desarrollo de la lectura comprensiva y crítica de textos de complejidad creciente, y el gusto y valor de la lectura.
Estándar 2: Sabe cómo hacer progresar la comprensión lectora de sus alumnos y alumnas para que sean lectores frecuentes y reflexivos.	Estándar 2: Sabe potenciar la lectura placentera y la interpretación de textos literarios de distintos géneros y épocas.
Estándar 3: Sabe cómo potenciar la comprensión y el gusto por la lectura de textos literarios.	Estándar 3: Promueve el desarrollo de la comprensión crítica de textos multimodales que circulan tanto en el ámbito privado como en el público.
Estándar 4: Comprende la importancia y sabe cómo promover la comprensión de textos multimodales.	
Escritura	
Estándar 5: Comprende los procesos de la producción escrita y es capaz de iniciar en la escritura a los alumnos y alumnas.	Estándar 4: Es capaz de enseñar el proceso de escritura de textos de diversos géneros, con ideas elaboradas y dominio de los recursos lingüísticos.
Estándar 6: Sabe cómo estimular la producción escrita y oral de calidad.	Estándar 5: Sabe potenciar la creatividad y expresividad de los alumnos y alumnas, y conducirlos en el proceso de composición de textos de intención literaria.
Estándar 7: Sabe cómo iniciar a los alumnos en la producción de textos multimodales.	Estándar 6: Sabe conducir el proceso de diseño, producción y comunicación de textos multimodales adecuados a diversas situaciones comunicativas.
Estándar 8: Sabe cómo enseñar a sus alumnos y alumnas para que sean escritores frecuentes.	

⁷¹ Por efectos de extensión, en esta tabla solo hemos considerado los Estándares y no los indicadores asociados a cada uno de ellos.

CAPÍTULO II: Gramática y escritura. Cómo se aborda esta relación en el currículo educativo de Chile y en la formación del profesorado

Comunicación oral	
Estándar 9: Sabe acerca de la comprensión oral y es capaz de desarrollarla en sus alumnos y alumnas.	Estándar 7: Sabe enseñar a los alumnos y alumnas a ser hablantes y oyentes capaces de desenvolverse competentemente en diversas situaciones comunicativas.
Estándar 10: Sabe cómo potenciar la producción oral de sus alumnos y alumnas.	
Gramática	Conocimientos fundamentales de la disciplina
Estándar 11: Conoce y está preparado para enseñar la gramática oracional y desarrollar el léxico y la ortografía de sus alumnos y alumnas.	Estándar 8: Domina conocimientos fundamentales de Literatura necesarios para potenciar la lectura y la producción-creación de textos literarios.
Estándar 12: Conoce y es capaz de enseñar la gramática textual y propiciar la reflexión sobre la lengua.	Estándar 9: Domina conocimientos fundamentales de Lingüística necesarios para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.

Tabla 22: Estándares orientadores de Educación Básica y Educación Media (Ministerio de Educación, 2011 – 2012).

Es importante destacar que en ambos niveles la escritura se declara como “una actividad discursiva, cognitiva, social y cultural” (Ministerio de Educación, 2012, p. 69). Por ello, conviene evaluar cómo se disponen los indicadores de los Estándares para el logro de esta competencia.

La formación curricular de los maestros ha sido un interés de distintos autores (Solana, 2010; Espinoza y Concha, 2015; Bosque, 2018; Gaiser, 2011; Ciapuscio, 2010; Llambí de Adra, 2013), entre otros) quienes concuerdan en que la Formación Inicial es relevante para la construcción de los aprendizajes, particularmente los que se vinculan con las prácticas letradas. Incluso se ha reconocido una relación directa entre el tipo de formación recibida

por el docente y el tipo de formación que este transmite a sus estudiantes, es decir, se proyecta que la propia experiencia formativa del profesor incide considerablemente en las experiencias académicas de los alumnos.

Al respecto, Bosque (2018) señala que, para abordar el currículo en el sistema escolar,

es preciso formar profesores con mejor conocimiento de la materia, con más sensibilidad lingüística, con más capacidad para mirar las palabras y hacerse preguntas relevantes sobre ellas. Profesores habituados a observar, a experimentar con las palabras y con las frases; acostumbrados a contestar preguntas infrecuentes e imaginativas sobre ellas y a dar respuesta a otras reacciones naturales de sus alumnos (p. 22).

En relación al acompañamiento formativo para la competencia en escritura, Myhill, Watson y Newman (2020) agregan que las explicaciones metalingüísticas de los maestros sobre el proceso de producción son fundamentales para que los estudiantes tomen decisiones lingüísticas controladas y autónomas.

Con esta discusión ya instalada y con la caracterización preliminar que hemos hecho, veamos cuáles son los lineamientos de los Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente. Esta revisión nos llevará a evaluar si la propuesta fortalece la construcción profesional desde la indagación y la reflexión.

El orden que seguiremos es el siguiente: revisaremos dos estándares para la E. Media: uno del eje de *Escritura* y otro del dominio *Conocimientos fundamentales de la disciplina*. De cada uno de ellos comentaremos los indicadores asociados a los conocimientos, habilidades y estrategias de formación gramatical. Luego, como la E. Básica cuenta con su propio eje de

Gramática, analizaremos las orientaciones de los estándares 11 y 12, y sus respectivas habilidades.

2.6.1.1. Análisis de los estándares 4 y 9 de Educación Media

El primer estándar que revisaremos es el número 4 del Eje de escritura:

Estándar 4: *Es capaz de enseñar el proceso de escritura de textos de diversos géneros, con ideas elaboradas y dominio de los recursos lingüísticos.*

Los indicadores asociados a su desempeño, se muestran en la tabla 23:

Indicadores de desempeño ⁷²
Caracteriza los aportes de los estudios de conciencia metalingüística y de metacognición a la didáctica de la producción escrita como base para: Hablar y reflexionar colectivamente sobre el lenguaje, con el objeto de aprender sobre sus recursos, estructuras, convenciones y contextos de producción. Comprender y aplicar de manera autorregulada distintas estrategias de proceso. Construir un saber específico sobre la lengua y el discurso que sustente un aprendizaje sobre la producción escrita a lo largo de la vida.
15. Permite a los estudiantes que descubran cómo varían las distintas partes del proceso de escritura (planificación, escritura, relectura, revisión, re-escritura) cuando producen textos en distintas situaciones comunicativas. Así también, les permite reflexionar respecto de los efectos que tiene sobre el producto escrito un proceso de escritura autorregulado en que se escribe, se lee y se revisa recursivamente.

⁷² El Estándar 4 de Escritura presenta 24 indicadores. Aquí solo rescatamos los 3 criterios más amplios, ya que estos contienen los estándares específicos que fueron elididos por motivos de extensión.

21. Guía a sus estudiantes en la exploración activa de los recursos gramaticales, como medios expresivos y funcionales a determinadas convenciones de los géneros discursivos. Por ejemplo, respecto de los géneros académicos, promueve el uso de:

Oraciones pasivas e impersonales que marcan la despersonalización del autor del texto respecto de lo que dice.

Oraciones complejas con gran densidad de información que derivan de un conocimiento más acabado del tema.

Sujetos oracionales que no corresponden a personas sino a eventos o conceptos.

Tabla 23: Selección de indicadores del Estándar 4 de Educación Media (Ministerio de Educación, 2012).

Al respecto, podemos comentar que:

- El indicador 3 realza el valor de la **metacognición** en el proceso de producción lingüística. Ya hemos comentado que fomentar **la capacidad de reflexión lingüística y gramatical** es imprescindible para desarrollar la competencia en producción escrita (Milian y Camps, 2006; Zayas, 2012b; Jones, Myhill, Bailey, 2012; Pascual, 2013).
- El indicador 15 considera **la escritura como un ciclo abierto** en el que el docente guía la indagación y el estudiante reflexiona hacia la construcción de sentido (Llambí de Adra, 2013). Hubiera sido interesante explicitar en este recorrido el aprendizaje de **los contenidos gramaticales sobre todo como un ejercicio personal y colectivo** para afianzar la participación, la reflexión y la toma de decisiones (Di Tullio, 2010; Camps y Ribas, 2017), sin embargo, valoramos que se realcen las estrategias propias de cada fase de escritura en relación con el producto finalizado.
- Por último, en el indicador 21 se aborda el aprendizaje de la lengua a partir de la **exploración de los datos lingüísticos**. Este enfoque le aporta al estudiante las herramientas necesarias para abordar conscientemente el saber gramatical (Camps

y Ribas, 2017; Llambí de Adra, 2013; Bosque, 2014; Gallego, 2016; Bosque y Gallego, 2018).

Revisemos ahora el estándar número 9 del eje Conocimientos fundamentales de la disciplina:

Estándar 9: *Domina conocimientos fundamentales de Lingüística necesarios para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.*

Los indicadores de evaluación seleccionados son los siguientes:

Indicadores de desempeño ⁷³
4. Conoce el enfoque y los principales conceptos de la gramática oracional y la gramática textual, y comprende el desplazamiento desde los enfoques oracionales de las gramáticas específicas hacia los enfoques textuales, así como su carácter complementario.
6. Conoce las variedades del lenguaje y la incidencia de las variables socioculturales en el desarrollo de la competencia comunicativa.
7. Comprende la comunicación oral y escrita como prácticas discursivas sociales que articulan formas verbales y propósitos comunicativos compartidos por las comunidades, lo que da lugar a géneros discursivos constituidos por secuencias, tales como el diálogo, la narración, la exposición y la argumentación.

Tabla 24: Selección de indicadores del Estándar 9 de Educación Media (Ministerio de Educación, 2012).

⁷³ Por los mismos motivos expresados en el Estándar 4, aquí presentamos 3 indicadores de los 7 que componen este criterio formativo.

- El indicador 4 aborda la relación entre **gramática oracional y textual**. Este es un ámbito que debe trabajarse en el aula de manera conjunta porque permite visualizar las sucesivas relaciones que se establecen entre las formas del discurso. Por lo tanto, este tipo de análisis ayuda a que los estudiantes descubran los distintos tipos de organización de estructuras gramaticales y, en definitiva, a que comprendan “el papel de la gramática en la redacción y en la práctica de la construcción de textos” (Leonetti, 2018, p. 239).
- El indicador 6 lo hemos considerado porque es importante que la escuela presente y trabaje las **variedades lingüísticas como prácticas de reflexión y diferenciación** entre usos propios y los de una variedad estándar (Guaita y Trebisacce, 2013). Si se ejercita la gramática con enunciados reales y contextualizados, se le da la opción al estudiante para que se interese por su lengua y analice todas las posibilidades que le entrega el sistema (Di Tullio, 2008).
- Por último, también consideramos relevante la validación de la gramática en la conformación de los **géneros discursivos**. La presentación de las “formas verbales” como mecanismos de articulación de estas prácticas es un aspecto gramatical innovador porque reconoce al verbo como el elemento central del discurso, a partir del cual, se organizan los otros elementos que conforman la secuencia (Díaz, 2013). Sin embargo, pese a ser un criterio definido en los Estándares, no pudimos encontrar en los Programas de estudio algún OA o Indicador de Evaluación que se asociara con este ámbito en la práctica.

Luego de nuestro análisis, solo podemos sugerir el desglose de estos indicadores en tópicos concretos. Decimos esto porque muchos criterios son lo suficientemente amplios como para provocar ambigüedades o diferencias sustanciales en la formación disciplinar. Aunque se

entiende que el objetivo de los estándares es *orientar* el dominio competencial y no instrumental, **sí es importante puntualizar (o desglosar, si se prefiere) aspectos teóricos fundamentales en el proceso de formación**, no solo por el conocimiento que ello implica, sino también porque le aporta al profesor dominio y control de su especialidad. En el ejercicio de su práctica docente, estos fundamentos teóricos “lo van a llevar a priorizar contenidos y métodos” (Solana, 2010, p. 239).

Con todo lo anterior, consideramos que los lineamientos para la formación del profesorado de Educación Media cubren las principales aristas de un dominio competencial consciente:

- Propician la reflexión sobre la lengua.
- Experimentan con los datos gramaticales.
- Fomentan el diálogo y el aprendizaje colaborativo.
- Abordan la escritura como un proceso lingüístico y cultural.

Ahora habría que ver cómo los programas de estudio de las universidades llevan al aula esta orientación formativa, de modo que contemos con “docentes [que] sean capaces de transmitir a sus alumnos una concepción más viva, ágil, creativa e interiorizada de la lengua” (Bosque, 2018, p. 22).

2.6.1.2. Análisis de los estándares 11 y 12 de Educación Básica

Este nivel educativo cuenta con el eje de Gramática, que tiene por objetivo generar “la integración del conocimiento gramatical, del léxico y de la ortografía con el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción de diferentes tipos textuales (dialógico, narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo)” (Ministerio de Educación, 2011, p. 47).

Este eje lo componen dos estándares⁷⁴, n° 11 y 12:

Estándar 11: *Conoce y está preparado para enseñar la gramática oracional y desarrollar el léxico y la ortografía de sus alumnos y alumnas.*

Indicadores de desempeño
3. Reconoce y produce distintos tipos de oraciones, distinguiendo las relaciones sintácticas básicas, las categorías gramaticales, estableciendo vínculos con la construcción de diferentes textos.
8. Comprende que los alumnos poseen una gramática implícita por ser usuarios de la lengua castellana.
9. Reconoce que el desarrollo sintáctico y léxico de los estudiantes permite predecir sus desempeños en las tareas de comprensión y producción textual.
10. Reconoce que los alumnos requieren de una enseñanza explícita de la gramática para poder desarrollar un razonamiento metalingüístico.
13. Conoce e implementa estrategias orientadas a la construcción del conocimiento gramatical con el fin de mejorar las habilidades de comprensión y producción de textos

Tabla 25: Selección de indicadores del Estándar 11 de Educación Básica (Ministerio de Educación, 2011).

Estándar 12: *Conoce y es capaz de enseñar la gramática textual y propiciar la reflexión sobre la lengua.*

⁷⁴ El estándar 11 contiene 16 indicadores y el estándar 12, otros 12 criterios formativos. Por motivos de extensión y pertinencia, hemos considerado solo los que se relacionan con la gramática oracional en el análisis del estándar 11; y solo los indicadores vinculados con la gramática textual, en el caso del estándar 12.

Indicadores de desempeño ⁷⁵ .
1. Comprende la importancia de establecer una relación entre la organización textual, los tipos de oraciones y las categorías gramaticales que constituyen el texto.
2., 3., 4., 5., 6. Comprende la vinculación entre los recursos lingüísticos y el modo de organización del diálogo, narración / descripción / exposición / argumentación (...).

Tabla 26: Selección de indicadores del Estándar 12 de Educación Básica (Ministerio de Educación, 2011).

Siguiendo el estilo de presentación del análisis anterior, comentaremos algunos puntos que nos parecen relevantes, pero esta vez en función de ambos estándares porque forman parte del mismo eje formativo:

- Se destaca el valor de los **conocimientos intuitivos de los estudiantes**, atención fundamental para trabajar la gramática pedagógica desde la lengua interiorizada. Por medio de la interpretación de las formas y sus combinaciones, se va moldeando la conciencia lingüística hacia la reflexión (Vaninetti, 2013; Gutiérrez – Rexach, 2009; Di Tullio, 2008, 2010).
- Los indicadores 9, 10 y 11 prestan atención a los **estadios de adquisición y aprendizaje de los estudiantes**, destacando el acompañamiento formal para el desarrollo de la conciencia sintáctica a medida que se va ampliando la competencia lingüística (Delicia, 2011; Peñaloza, Araya y Coloma, 2017). Si a esto le sumamos que “la adquisición de la escritura es un proceso largo y complejo, que no surge de manera

⁷⁵ Agrupamos los indicadores 2, 3, 4, 5 y 6 porque se orientan al mismo propósito competencial con la diferencia que abordan organizaciones textuales distintas. No obstante, se presenta el desglose de estos indicadores en el análisis de la tabla 28.

natural y que es sustancialmente distinto del lenguaje oral” (Sotomayor et al., 2014, p. 2) es importante que la formación de los profesores de Educación Básica se centre en aspectos relacionados con el reconocimiento y la formalización lingüística y todas aquellas particularidades de la escritura, tales como la comprensión de las reglas gramaticales que dan como resultado una serie de combinaciones representacionales, los géneros discursivos y sus modos culturales.

- Por esta misma razón, el primer indicador de la gramática textual señala que los profesores deben dominar **el texto como un conjunto de organizaciones internas**. Reconoce Escandell – Vidal (2018) que la escritura tiene un modo técnico de ser concebida, y esta modalidad responde a la estructuración del discurso cuya base es gramatical, por lo tanto, conocer la organización interna de la lengua ayuda “a que los alumnos ajusten y configuren bien [sus propias organizaciones] para poder transmitir sus ideas, y entender las de los demás, de manera eficaz y eficiente” (p. 138).
- Entendiendo esta lógica entonces (los textos se organizan bajo principios gramaticales), los indicadores 2 al 6 reconocen que **los géneros y sus estructuras tienen distintas maneras de reconocerse por medio de la lengua**. Díaz (2013) afirma, por ejemplo, que “en virtud del tipo de texto, el ámbito social y el grado de subjetividad/objetividad, se precisa la elección de marcas lingüísticas que expresen el posicionamiento y la actitud del autor frente al destinatario del texto” (p. 25). Por esta razón es importante que, para guiar la producción consciente de los discursos, el docente comprenda los vínculos entre los recursos gramaticales y sus modos de organización, de esta manera, se instruirá al estudiante con competencia en todas las esferas comunicativas. No hay que olvidar que a la cultura se accede por medio de la

palabra (Jiménez, 2011) y, en consecuencia, **la escritura debe ser concebida como una actividad social y cultural** (Errázuriz, 2017) porque registra una serie de convenciones que las comunidades reconocen, representan y validan.

Con todo, nos parece que los estándares de gramática de Educación Básica centran su atención en la importancia de trabajar la lengua: 1) en función de lo que el estudiante ya conoce y domina (conocimientos interiorizados) y, 2) abordando los contenidos gramaticales en el plano del discurso y relacionándolos con los factores sociales y culturales que intervienen en estas prácticas (conocimientos procedimentales).

2.6.2. Algunas interpretaciones en relación al perfil formativo de cada ciclo

Es cierto que, a modo general, los criterios formativos que consideran los Estándares de Educación Básica y Educación Media están respaldados en estudios recientes sobre la presencia de la gramática como un eje integrador en la enseñanza de la lengua (Gaiser, 2011; Padilla et al., 2008; Bosque y Gallego, 2016, 2018; Di Tullio, 2008, 2014; Otañi, 2010; Fontich y Rodríguez, 2014; Díaz, 2013; Leonetti, 2018; Escandell – Vidal, 2018).

En este sentido, destinaremos este espacio para hacer una revisión comparativa entre ambos Estándares, porque creemos que es necesario mirar detenidamente el perfil formativo que proyecta cada ciclo. Como afirman Myhill, Jones y Watson (2013): *“teacher subject knowledge is not simply domain knowledge, but crucially involves knowing how to transform that knowledge purposefully to enable learners to master it”* (p. 77).

Estas son nuestras interpretaciones:

- En el caso de los Estándares de Educación Básica, estos presentan una detallada progresión del dominio gramatical del profesor (relaciones entre morfología, sintaxis y semántica, con los conocimientos sobre el léxico, la ortografía y el discurso).
- A diferencia de los indicadores de Educación Media, los estándares del profesorado de Básica consideran explícitamente el componente semántico como parte integradora en el proceso de organización textual, definiéndolo como la “relación entre un determinado discurso y los significados construidos” (Ministerio de Educación, 2011, p.78). Reconocen también los vínculos entre el discurso y el contexto (componente pragmático) y la presencia de las formas sintácticas y morfológicas en él (componente gramatical).
- De igual manera, reconocemos que en Educación Básica la formación disciplinar en escritura se centra tanto en el reconocimiento y dominio del saber lingüístico, como en las fases de organización del proceso recursivo. Presenta una variedad de organizaciones textuales que no son consideradas solo como productos sino como medios de expresión con estructuras y modos de organización ya definidos por la lengua y la cultura. En este sentido, los Estándares Orientadores de Educación Básica definen la escritura como una “compleja actividad cognitiva de transmisión cultural que requiere de una instrucción formal sistemática y sostenida en el tiempo” (Ministerio de Educación, 2011, p. 45 – 46).
- Por su parte, en Educación Media los estándares que se vinculan con la competencia gramatical están enfocados en el rol del profesor como guía en el proceso de reflexión. En este documento se reconoce que la escritura es “una habilidad que

permite aprender y desarrollar el lenguaje y el pensamiento, así como el desarrollo de la creatividad y de la identidad” (Ministerio de Educación, 2012, p. 69). No obstante, hubiera sido provechoso incluir indicadores que atendieran la caracterización de los géneros discursivos y que se reconociera en ellos los recursos gramaticales.

- En los Estándares de E. Básica la formación del profesorado se configura tomando como sustento lo que el estudiante ya domina de su lengua, por ello es misión de la E. Media continuar con el acompañamiento del primer ciclo y guiar la competencia al *hacer productivo* para que los estudiantes

descubran cómo varían las distintas partes del proceso de escritura (...) cuando producen textos en distintas situaciones comunicativas. Así también, [podrán] reflexionar respecto de los efectos que tiene sobre el producto escrito, un proceso de escritura autorregulado en que se escribe, se lee y se revisa recursivamente (Ministerio de Educación, 2012, p. 71).

- Por lo tanto, creemos que el foco en la Educación Media se asocia directamente al desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante, caracterizada por prácticas habituales de comprensión y producción como procesos discursivos complejos, pero en las que se distinguen pocos espacios de sistematización de los datos lingüísticos; a diferencia de los Estándares de Básica, cuya orientación formativa se orienta al saber de la disciplina y a su conducción, tal como se declara en el documento de este ciclo:

En cuanto a la organización interna de cada estándar, se han considerado dos dimensiones: una referida al *saber la disciplina* para enseñar, que considera

los conocimientos disciplinares, del currículo escolar y de los estudiantes necesarios para enseñar cada uno de los ámbitos del Lenguaje definidos (comunicación oral, lectura, escritura, comunicación multimodal, literatura y gramática); y otra dimensión, referida al *saber enseñar la disciplina*, que incluye habilidades y conocimientos pedagógicos referidos a la planificación, la enseñanza y la evaluación y reflexión en relación a los mismos ámbitos señalados (Ministerio de Educación, 2011, p. 47).

- Esta distinción entre **saber disciplinar** y **saber enseñar**, no se manifiesta explícitamente en los estándares de Educación Media, que tiene como propósito fomentar las competencias comunicativas requeridas por los futuros profesores para el desarrollo integral de sus capacidades, entendiendo que el lenguaje es el sustento para la construcción del pensamiento crítico y reflexivo, el despliegue de la creatividad y el fortalecimiento del diálogo (...) (Ministerio de Educación, 2012, p. 53).

De esta manera la formación se orienta a la finalidad competencial (*expresar, dialogar, comprender, escribir*, etc.), pero no en la transición para llegar a ese dominio (análisis de los recursos del lenguaje, exploración de la gramática, el contexto y la construcción de significado, entre otras opciones posibles), al menos, no con la minuciosidad que requiere la formación en este nivel. Tal como señala Bosque (2018), en la Educación Media “deberíamos impulsar formas de reflexión que, sin implicar un aparato formal o teórico complejo o una terminología alambicada, permitieran a los alumnos captar las relaciones que existen entre la forma y el sentido” (p. 33).

Nuestras interpretaciones nos llevan a concluir que, si bien ambos tramos presentan lineamientos actualizados para la formación docente, es la Educación Básica el ciclo que aborda con mayor profundidad y diferenciación estos lineamientos, principalmente porque cuenta con un eje destinado al saber gramatical. De igual forma, creemos que en ambos ciclos (E. Básica y E. Media) los espacios de reflexión deberían distinguirse con mayor realce en sus respectivos estándares, entendiendo que la conciencia gramatical es la vía de transición entre el *contenido teórico* y la *práctica comunicativa*.

2.6.3. Hacia una caracterización de los géneros discursivos: *variedades y modos* en los Estándares de formación

Con la intención de ahondar en las representaciones de la gramática, en este apartado comentaremos la presencia de los géneros discursivos en los dispositivos curriculares, concretamente, los Estándares orientadores. Comenzaremos recordando cuáles son los géneros que considera el currículo escolar para la Educación Básica y Media. Esta información se sintetiza en la tabla 27:

Géneros discursivos en Educación Básica y Media
<ol style="list-style-type: none">1. Literarios (lírico, narrativo, dramático y <u>ensayístico</u>⁷⁶).2. Multimodales (películas, avisos publicitarios, clips musicales, páginas web).3. De ámbitos diversos (académico, laboral, personal y ciudadano).4. Constituidos por secuencias (diálogo, narración, exposición y argumentación).5. De medios de comunicación (noticias, reportajes, cartas al director, propaganda, crónicas, etc.).

Tabla 27: Tipos de géneros discursivos considerados en los Estándares Orientadores y en los Objetivos de Aprendizaje de Educación Básica y Media.

Ya vemos que los géneros son compartidos por ambos niveles (excepto el ensayístico), la diferencia está en el grado de desincretización (Camps et al., 2010). Analicemos entonces, cómo se abordan en los dos ciclos el tratamiento de los géneros desde el punto de vista gramatical, y qué competencias y dominios se esperan del docente para guiar la producción discursiva. Para ello, hemos seleccionado el estándar 12 de Educación Básica, y los estándares 4 y 9 de Educación Media. De cada Estándar fueron seleccionados el o los indicadores que se asociaran directamente con los géneros discursivos. Esta información se evidencia en las tablas 28 y 29:

Estándar 12, Eje de Gramática - Educación Básica: *Conoce y es capaz de enseñar la gramática textual y propiciar la reflexión sobre la lengua.*

⁷⁶ Se destaca este género porque, a diferencia de los otros, su aprendizaje exige una formación previa en reflexión lingüística y manejo comunicativo. Por ello, es un discurso que se aborda a partir de primer año medio.

Indicadores n° 2 a 6⁷⁷

2. Comprende la vinculación entre los recursos lingüísticos y no lingüísticos y el modo de organización del **diálogo** para promover el aprendizaje de lo oral desde lo cotidiano y familiar hacia lo académico y formal. Se consideran, en especial, los siguientes recursos lingüísticos y no lingüísticos:

- a. Menor complejidad sintáctica: uso de oraciones simples o de oraciones averbales.
- b. Léxico contextualizado: vocabulario de uso frecuente.
- c. Recursos kinésicos y proxémicos en las situaciones dialogales

3. Comprende la vinculación entre los recursos lingüísticos y el modo de organización de la **narración** para promover el aprendizaje desde el contar al narrar y desde la narración objetiva (3° persona) a la subjetiva (1° persona). Se consideran, en especial, los siguientes recursos lingüísticos:

- a. Tiempos verbales y marcas de temporalidad: uso de pretéritos, adverbios, frases adverbiales, complementos circunstanciales.
- b. Expresiones espaciales: uso de adverbios, frases adverbiales, complementos circunstanciales.
- c. Uso de pronombres personales y su relación con tipos de narrador.
- d. Uso de conectores causales

4. Comprende la vinculación entre los recursos lingüísticos y el modo de organización de la **descripción** para promover el aprendizaje desde un describir estático a uno dinámico y desde lo concreto a lo abstracto. Se consideran, en especial, los siguientes recursos lingüísticos:

- a. Expresiones de calificación: adjetivos, frases adjetivas.
- b. Expresiones nominales: sustantivos y frases sustantivas.
- c. Oraciones con verbo “estar”, “ser”, “parecer” o bien con otros verbos de estado o apariencia.
- d. Expresiones temporales y espaciales: adverbios, frases adverbiales y complementos circunstanciales

⁷⁷ Hemos destacado en negrita los distintos géneros discursivos.

5. Comprende la vinculación entre los recursos lingüísticos y el modo de organización de la **exposición** para promover su aprendizaje, desde transmitir información a explicar ideas, conceptos, conocimientos. Se consideran, en especial, los siguientes recursos lingüísticos:

- a. Oraciones complejas causales, finales y modales.
- b. Conectores causales (“porque”, “ya que” ...), consecutivos (“pues”, “por lo tanto” ...), finales (“a fin de que”, “para que” ...), adversativos (“pero”, “sino” ...), condicionales (“si” ...).
- c. Verbos en tiempo presente del Modo Indicativo.
- d. Adjetivos y adverbios para precisar el objeto explicado.
- e. Sustantivos y frases nominales en oposición para explicar y precisar

6. Comprende la vinculación entre los recursos lingüísticos y el modo de organización de la **argumentación** con el fin de promover el aprendizaje desde un discurso razonado simple a uno más complejo. Se consideran, en especial, los siguientes recursos lingüísticos:

- a. Organizadores de la información (“primero”).
- b. Conectores causales (“porque”), consecutivos (“por lo tanto”, “por eso”), concesivos (“aunque”, “a pesar de que”), conclusivos (“en conclusión”), entre otros.
- c. Incorporación de otras perspectivas o puntos de vista a través del uso de citas, parafraseo, entre otros, con el fin de apoyar las opiniones propias o bien refutar las ajenas.
- d. Marcadores de modalidad (probabilidad: “es posible”, “probablemente”) y conectores de restricción y concesión (“aunque”, “a pesar de todo”, “a no ser que”) en la formulación de la opinión y conclusión.

Tabla 28: Indicadores del Estándar 12, Eje de Gramática - Educación Básica (Ministerio de Educación, 2011).

Estándar 4, Educación Media: *Es capaz de enseñar el proceso de escritura de textos de diversos géneros, con ideas elaboradas y dominio de los recursos lingüísticos.*

Estándar 9, Educación Media: *Domina conocimientos fundamentales de Lingüística necesarios para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.*

Indicadores Estándar 4 Eje de Escritura	Indicadores Estándar 9 Eje Conocimientos fundamentales
2. Conoce, analiza y compara distintos géneros discursivos que forman parte de los ámbitos académico, ciudadano, profesional, personal y creativo, en cuanto a: a) Sus contextos de producción. b) Los recursos lingüísticos que los caracterizan. c) Las convenciones culturales que los rigen.	4. Conoce el enfoque y los principales conceptos de la gramática oracional y la gramática textual, y comprende el desplazamiento desde los enfoques oracionales de las gramáticas específicas hacia los enfoques textuales, así como su carácter complementario.

Tabla 29: Selección de indicadores de los Estándares 4 y 9 de Educación Media (Ministerio de Educación, 2012).

La tabla 28 nos muestra que, como parte de las competencias fundamentales de los docentes del primer ciclo, se encuentra el dominio gramatical asociado a las estructuras discursivas. Es decir, dentro del estándar de egreso de los profesores de Educación Básica, se considera el reconocimiento y análisis de los recursos lingüísticos presentes en los géneros.

Como vemos, esta caracterización abarca conocimientos de:

- **Gramática oracional** (asociados a los conceptos de predicado verbal, persona gramatical, tiempo y espacio, tipos de frases, oraciones simples y complejas, etc.).
- **Gramática textual** (conectores, actualización de referentes, organizadores de información, multiplicidad de voces discursivas, entre otros).
- **Léxico y recursos paralingüísticos.**

Por su parte, la tabla 29 muestra dos indicadores asociados al dominio gramatical del docente:

- En el indicador 2 del estándar 4 se espera que el docente conozca, analice y compare distintos **géneros discursivos**, pero a diferencia de lo declarado en Educación Básica, la clasificación aquí es amplia (ámbitos: *académico, ciudadano, profesional, personal y creativo*). No se entrega una caracterización definida de la gramática en estos contextos discursivos, ni tampoco los propósitos de cada género.
- Si comparamos este indicador (n° 2 de EM) con los de EB (indicadores 2 al 6) podemos reconocer cómo el primero se orienta más al ámbito discursivo (contexto de producción y convenciones culturales) que a la **configuración lingüística**. La ausencia de la especificidad respecto a lo que se debe dominar es un factor que puede provocar ambigüedades y diferencias en la formación docente.
- El otro indicador de Educación Media que seleccionamos en esta comparación es el n° 9 del eje *Conocimientos fundamentales de la disciplina*. Lo incorporamos porque es el único indicador que se relaciona directamente con los **conocimientos gramaticales de la oración y el texto**, aunque nuevamente podemos reconocer un tratamiento aproximado a la competencia y no un desglose formativo de lo que se espera como dominio gramatical para la docencia en Educación Media.

No podemos finalizar este análisis sin señalar que ambos Estándares definen, en la mayoría de sus indicadores, el perfil docente a partir de los conocimientos teóricos de la disciplina y no de los procedimientos prácticos para llevarla al aula. Para esto, basta con revisar los verbos declarados como habilidades: *sabe, entiende, conoce, reconoce, comprende, caracteriza*, etc. Son muy pocos los verbos centrados en la metodología: *promueve, guía*, etc.

CAPÍTULO II: Gramática y escritura. Cómo se aborda esta relación en el currículo educativo de Chile y en la formación del profesorado

y muy escasos los que abordan el desarrollo de la reflexión en el propio docente: *valora, evalúa*. Esto es más notorio aún si consideramos el eje formativo disciplinar de E. Media: *Conocimientos fundamentales de la disciplina*, cuyo nombre por sí solo nos lleva a deducir que sus indicadores se centran en el *saber* y no en el *saber hacer*.

Por último, nos preguntamos por qué la gramática es un eje formativo solo para el profesorado de Educación Básica y no para el de Educación Media. Sabemos que las perspectivas para abordar la lengua son distintas, no obstante, su presencia en un solo tramo educativo puede llevar a interpretaciones erradas en los futuros diseños curriculares y en la percepción del propio profesor en el desarrollo de su labor.



Hasta aquí hemos revisado brevemente los Estándares Orientadores de Lenguaje y Comunicación, propuesta que se enmarca dentro de las acciones para fortalecer la formación inicial de los estudiantes de Pedagogía. Asimismo, estos insumos contribuyen al desarrollo de la formación continua, ya que se pueden interpretar como un material de referencia para la autoevaluación de las competencias disciplinares.

Indicamos que la revisión ha sido “breve” porque hemos seleccionado algunos estándares y sus indicadores, según cómo se relacionan de manera más o menos directa con la escritura y la gramática. Pudimos comparar que en Educación Básica esta relación es evidenciable y se manifiesta de manera progresiva. En Educación Media, en cambio, cobra mayor presencia el enfoque comunicativo, por lo que la gramática en las habilidades lingüísticas queda solapada al conocimiento tradicional de la sintaxis (y no a la relación forma – significado).

Concluimos con las interrogantes que formula Bosque (2018) con el fin de demostrar que la enseñanza de la lengua debe reorientarse hacia la reflexión, porque es mucho más que un instrumento en el marco comunicativo:

¿Acaso se pueden comunicar cosas que no han sido pensadas? Y si fueron pensadas, ¿acaso no están articulados lingüísticamente estos pensamientos de forma compleja? Cuando uno no comunica lo que piensa o escribe, ¿dejan estos contenidos de estar articulados lingüísticamente? (p. 20).

CAPÍTULO III: La gramática en los libros de texto.

Revisión al tratamiento de la escritura.

Una de las preocupaciones latentes que nos dejó el análisis comentado en el capítulo segundo fue la manera en la que se selecciona, presenta y distribuye el contenido gramatical en el currículo educativo y en los Estándares orientadores de Educación Media.

En consecuencia, en este nuevo capítulo nos propusimos revisar cómo en un libro de texto se enseñan y ejercitan los contenidos y objetivos gramaticales que se presentan en el marco curricular. Nuestra intención es, en primer lugar, indagar la manera en la que se aborda el contenido gramatical, ya sea directa o indirectamente en las actividades de escritura; para luego, caracterizar el modo en que las prácticas de escritura y de ejercitación gramatical son presentadas en las distintas unidades del libro. Todo lo anterior, teniendo en consideración la composición curricular vigente en Chile, en cuyo centro se sitúa la competencia comunicativa.

3.1. El texto escolar y la guía didáctica del docente. Cómo se aborda en ellos la teoría y la práctica

Los libros de texto de la asignatura de Lengua y Literatura son manuales que apoyan el desarrollo de la organización de los Objetivos de Aprendizaje (OA) que se presentan en el marco curricular. Orientan al docente en la entrega de los contenidos y en el acompañamiento formativo de la asignatura, pero también ofrecen al estudiante una oportunidad de aprendizaje al concentrar, en un solo documento, toda la teoría y ejercitación contempladas para el año académico.

La mayoría de estos libros ofrece un texto destinado al docente en el que se proponen sugerencias de enseñanza, estrategias de aprendizaje y solucionarios de las actividades que se reconocen en el libro del estudiante. Además, los manuales cuentan con otros recursos como guías complementarias, explicaciones técnicas y bibliografía específica. En resumidas cuentas,

estos documentos se generan para fortalecer la progresión académica de la asignatura de Lengua y Literatura.

Hemos seleccionado un libro de texto para el nivel de Séptimo básico: *Texto del Estudiante de Lengua y Literatura*⁷⁸ (Ávila y Barrios, 2015) y su respectivo manual para el profesor: *Guía didáctica para el docente*⁷⁹ (Lobato y Zárate, 2015). Ambos libros, de la Editorial Santillana del Pacífico, tienen el patrocinio del Ministerio de Educación y son entregados a los establecimientos educacionales que reciben financiamiento del Estado.

Ante la curiosidad de por qué seleccionamos este nivel, solo cabe señalar que fue escogido porque corresponde al primer curso de la Enseñanza Media y, tal vez por esta misma razón, se concentran en él el mayor número de contenidos gramaticales (de las esferas oracional y textual).

Algunas interpretaciones que obtendremos en nuestro análisis se relacionarán con los roles del estudiante y del docente en las actividades propuestas, es decir, qué se espera del estudiante en las prácticas de escritura y en las gramaticales, y cuáles son las funciones que se sugieren para los docentes en el acompañamiento de dichas prácticas. En síntesis, analizaremos si efectivamente la gramática y la escritura se trabajan en estos libros desde el metalenguaje y como prácticas discursivas reflexivas, o si bien la propuesta que ofrecen se centra en el trabajo comunicativo con foco en el contexto y en el producto, más que en la trayectoria discursiva y en la observación de los datos.

⁷⁸ De aquí en adelante: “texto del estudiante”, “libro de texto” o “texto escolar”.

⁷⁹ De aquí en adelante: “guía didáctica”, “guía del profesor” o “manual docente”.

3.2. Antecedentes generales de la organización discursiva. Distribución de los géneros en el libro de texto.

Meneses y Ow, 2012 (rescatando los presupuestos de Bajtín, 1982), señalan que el lenguaje es una herramienta de comunicación que permite llevar a cabo acciones en contextos definidos. Estas acciones son los **enunciados** (o también denominados *discursos*) y se diferencian de los géneros por la extensión, formalidad y encadenamiento que presentan en un contexto comunicativo más amplio. Así, los **géneros discursivos** se reconocen como “un escenario de actividad que produce una serie relativamente estable de formas discursivas que permiten la comunicación en una esfera de la vida social” (p. 237).

Específicamente, Bajtín, 1982 (en Zayas, 2012a) indica que los enunciados (y, en consecuencia, los géneros discursivos) se organizan en torno a tres momentos: *contenido temático*, *recursos lingüísticos* y *estructuración*, componentes que permiten reflejar en el texto “las características de la situación comunicativa” (p. 67).

Sotomayor, Ávila y Jéldrez (2015), concuerdan al señalar que los géneros son formas definidas y reconocidas socialmente. En términos concretos, “son respuestas textuales a las necesidades de comunicación en la sociedad” (p. 16), por ello Cassany (2006) señala que las disposiciones discursivas “sirven para construir el conocimiento, para elaborar identidades y para ejercer el poder”⁸⁰. Derewianka (2012) también aporta a la discusión y reconoce que en las comunidades

⁸⁰ El autor amplía la caracterización de género en el marco de la competencia escrita y señala que: Precisamente porque los textos están estrechamente relacionados con sus autores-lectores, con las disciplinas y con las comunidades, la escritura nunca es uniforme. Cada disciplina, cada grupo humano, cada momento histórico y cada situación comunicativa produce sus propios escritos. El concepto más útil para aproximarnos a esta diversidad es el de «género discursivo» porque permite considerar tanto lo gramatical (estilo, sintaxis, léxico) como lo discursivo (estructura, registro), o pragmático (interlocutores, propósito, contexto) o lo sociocultural (historia, organización social, poder) (Cassany, 2006).

discursivas de la escolarización “genres are seen as social practices – dynamic, evolving ways of doing things through language” (p. 130).

La noción de género, entonces, se relaciona con la comprensión y producción de enunciados en distintas esferas de interacción, ya que “language is used for such purposes as explaining phenomena, arguing for a position, recounting what happened, giving instructions, providing information, creating and responding to literary works, and so forth” (ídem).

Como los géneros están organizados en forma y en contenido (Cassany, 2006), se reconoce desde esta perspectiva que la lengua es un recurso que se mantiene con cierta estabilidad en cada intercambio comunicativo, formando *patrones de enunciación*. Zayas (2012a) indica que:

Si enseñar a escribir es enseñar a apropiarse de las diversas formas genéricas mediante las que se efectúa la comunicación escrita, es necesario analizar las características de los géneros concretos que se van a enseñar a escribir, porque esto nos ayudará a definir los objetivos de enseñanza y de aprendizaje y a planificar las actividades (p. 66).

Bajo este contexto de discusión, creemos que, antes de iniciar nuestro análisis sobre las prácticas gramaticales, es importante primero comentar cómo se presentan los géneros discursivos y las prácticas de escritura en los dos documentos que analizaremos: *Texto del estudiante* y *Guía didáctica para el docente*.



Lo primero que hicimos fue contabilizar todos los textos que presentaba el manual del estudiante (ver anexo 1). Con un total de **85 textos**, **65%** de ellos son literarios y **35%** son expositivos y argumentativos. Como vemos en la figura 9, la distribución de los géneros

discursivos no es equitativa, ya que la frecuencia abarca de 2% a 43%, siendo el de menor registro el Género Dramático, y el que presenta la mayoría de los textos, el Género Narrativo.

DISTRIBUCIÓN DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS

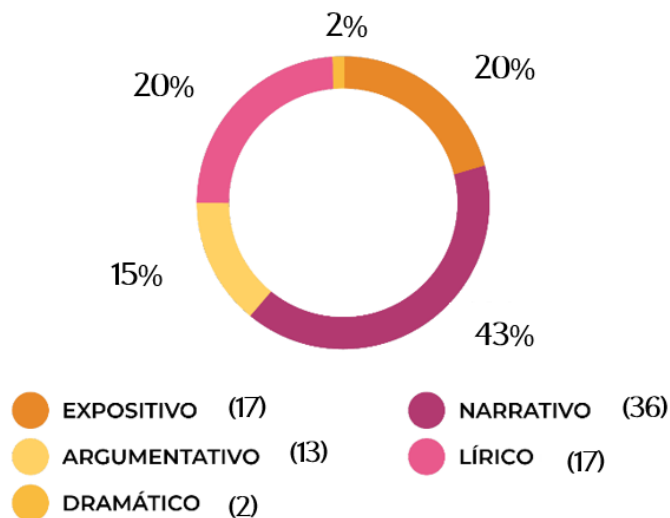


Figura 9: Frecuencia de los géneros discursivos en el Texto del estudiante (Ávila y Barrios, 2015).

Respecto a la metodología de ejercitación de estos textos, en la *Guía didáctica del docente* se destaca lo siguiente:

Las **actividades propuestas** en el Texto del estudiante están diseñadas con un **método recursivo**, de tal modo que se propone la lectura de uno o más textos, literarios y no literarios; luego, se presentan los contenidos, puestos en relación con cada lectura y enmarcados en el hilo conductor de la unidad y, finalmente, se plantea un trabajo de escritura (que incluye investigación) y comunicación oral para aplicar los conceptos trabajados (Lobato y Zárata, 2015, p. 4).

Por la descripción que se entrega en la introducción, consideramos que el método se reconoce como relacional (y no necesariamente recursivo), puesto que los apartados del manual están

organizados en la secuencia: *lecturas – contenidos – actividades*. Navarro et al. (2019a) señalan que el valor de la práctica comunicativa está en el tipo de texto que se selecciona, más que en el modo de distribuir las secciones. Afirman que en un enfoque por competencias (como es el caso del currículo chileno), aunque se trabaje mediante simulaciones⁸¹, los textos seleccionados “podrían funcionar y cumplir propósitos en el mundo real y en interacción con otros, y por eso resultan significativos y pertinentes para los escritores” (p. 8), de ahí la importancia de elegir textos situados y cercanos para los estudiantes, de modo que la simulación sea asumida por ellos como una práctica posible en el contexto de aula y transferible al contexto real.

En este sentido, y como elemento constitutivo de los géneros, la gramática y la pragmática aportan al contenido, su estilo y estructuración. Ambas perspectivas lingüísticas permiten producir y analizar los géneros desde la complementariedad, “en el sentido [de] que solo a partir de la competencia lingüística puede operar la competencia comunicativa pragmática” (Muzzopappa, 2013, p. 119). Por ello es importante considerar los textos como objetos de estudio lingüístico dotados de una proyección comunicativa.

Los géneros discursivos que se presentan en el manual que hemos analizado se distribuyen en distintas tipologías textuales cuyas frecuencias se presentan en la figura 10. Aunque el 65% de los textos corresponde a tipologías literarias, eso no garantiza que no se aborde una simulación efectiva de la realidad; así como tampoco corresponde asociar directamente los propósitos del 35% restante (textos expositivos y argumentativos) con un entorno comunicativo situado y significativo para el estudiante. En definitiva, el nivel de representación al que aluden Navarro et al. (2019a) se basa en la conexión entre *género discursivo* y *situación comunicativa* reconocida por el escritor, como un vínculo que le da sentido al contenido. Esto se logra porque las actividades de Lengua son también prácticas socioculturales (Espinosa, 2018).

⁸¹ Gaspar y Otañi (2001) clasifican estas prácticas dentro de las situaciones pedagógicas de *fictionalización*: contextos inventados que mantienen similitudes con la realidad y en los que se dedica de modo intencionado un aprendizaje.

Si revisamos las Bases curriculares de la asignatura de Lengua y Literatura, allí se indica que la selección de los textos se realiza de acuerdo al nivel de aprendizaje de los estudiantes y al nivel de logro que se espera alcanzar. Los textos seleccionados “constituyen modelos de escritura, son fuente de conocimientos, experiencias y acercamientos a las culturas, y permiten avanzar en las habilidades de comprensión [evitando] la aplicación mecánica de estrategias que no se utilizarían en situaciones reales”. (Ministerio de Educación, 2015, p. 37). Veamos cómo se distribuyen los textos en el manual analizado:

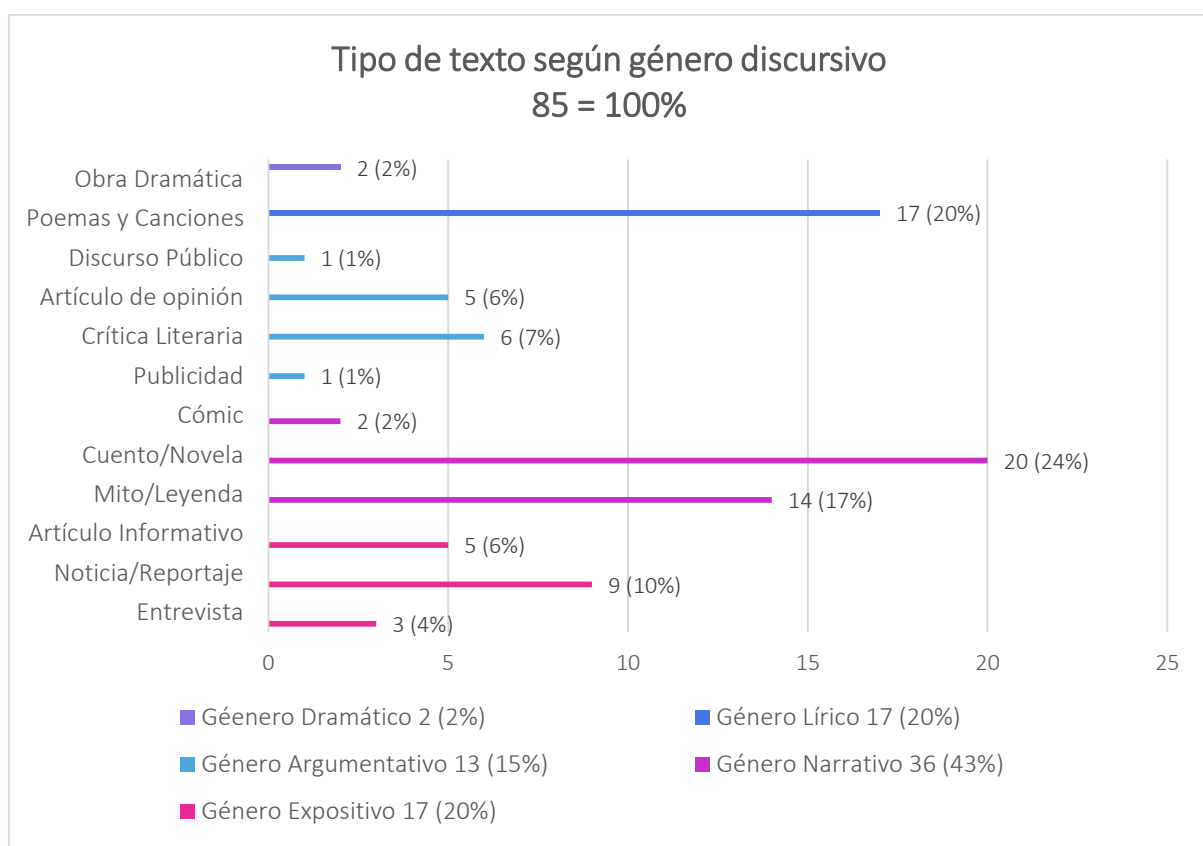


Figura 10: Frecuencia de los textos según género discursivo (Ávila y Barrios, 2015).

La importancia de indagar acerca de la distribución y los tipos de textos que considera el libro, recae en que a partir de ellos se generan las tareas de lectura, escritura y comunicación oral,

tareas en las cuales los estudiantes pueden aplicar estrategias “que los lleven a reflexionar y ser conscientes de sus procesos cognitivos” (Lobato y Zárate, 2015, p. 6). En otras palabras, el modelo didáctico se basa en la enseñanza del discurso como un mecanismo de conocimiento y aprendizaje y, a partir de allí, se proponen prácticas socialmente significativas para el aprendiente, aunque con distintos énfasis en el manejo de la lengua y el contexto. Bajo este enfoque la escritura se declara como “un proceso en el que el autor o la autora va reflexionando y tomando decisiones sobre el contenido, el estilo, el orden, los énfasis y todos aquellos aspectos del texto que inciden en cómo se transmite el mensaje” (Ministerio de Educación, 2015, p. 39).

Considerando que el desarrollo de **la capacidad metalingüística es fundamental para enriquecer el proceso de escritura** (Zayas, 2012a), en nuestra revisión a los textos del manual nos encontramos con que solo uno de ellos puede considerarse como un texto de naturaleza metalingüística, es decir, un género discursivo cuyo contenido temático es la lengua (o aspectos de ella) y que conduce a reflexiones lingüísticas contextualizadas.

Así, el texto metalingüístico registrado en el manual del estudiante corresponde al género noticia⁸² y equivale al 1.2% del total de textos presentados en el libro. Esta noticia se titula *Los gitanos contra la RAE*, y su fuente es la versión electrónica del diario *El País*. Trata sobre la denuncia del Consejo Estatal del Pueblo Gitano contra la quinta acepción de *gitano* registrada en la 23a edición del Diccionario de la Real Academia Española (RAE). Su contenido invita a reflexionar sobre la lengua como sistema, y el poder de las palabras en la construcción de la identidad social y cultural.

Pese al 1.2% de presencia explícita, el Ministerio señala que, cuando la enseñanza “está orientada a la reflexión sobre la lengua, propicia que los y las estudiantes adquieran un mayor control sobre sus propios usos, lo que redundará en una mayor autonomía” (Ministerio de

⁸² Su finalidad informativa lo sitúa dentro del género expositivo.

Educación, 2015, p. 40). En el caso del texto que hemos señalado, *Los gitanos contra la RAE*, se proponen preguntas de reflexión metalingüística como se muestra en la figura 11:

9. ¿Qué hecho se informa en la noticia leída? Señala en qué partes del texto te fijaste para llegar a la respuesta.

10. ¿Por qué el uso de la palabra “trapacero” generó la reacción del pueblo gitano? Explica con una cita de la noticia leída.

11. Relee el tercer párrafo de la noticia y explica con tus palabras el comunicado de la RAE mediante el cual defienden el uso de la palabra “trapacero” para referirse a los gitanos.

12. Infiere, a partir del contexto en que se utiliza, el significado de la palabra destacada en la siguiente oración: “Los gitanos no son un todo homogéneo”.

13. Con tu compañero de banco, interpreten la siguiente afirmación de la entrevistada, Carolina Fernández, y luego comenten y respondan con fundamentos las preguntas que se presentan a continuación:

“El lenguaje no es inocente”.

a. ¿Están de acuerdo con la idea anterior?, ¿por qué?

b. ¿De qué manera el lenguaje puede provocar que algunas personas se sientan discriminadas? Ejemplifiquen.

Figura 11: Actividades de escritura a partir del texto *Los gitanos contra la RAE* (Ávila y Barrios, 2015, p. 251).

Como vemos, estas preguntas se formulan para que el estudiante relacione rasgos lingüísticos con efectos concretos de la realidad: “¿por qué el uso de la palabra “trapacero” generó la reacción del pueblo gitano? Explica con una cita de la noticia leída”; “¿De qué manera el lenguaje puede provocar que algunas personas se sientan discriminadas? Ejemplifiquen”.

Este tipo de actividades (basadas en textos metalingüísticos) llevan al estudiante a desarrollar su conciencia lingüística, es decir, a que visibilice el poder de la lengua como un medio representaciones. Estas tipologías no sitúan exclusivamente la comunicación en el exterior del texto, sino también dentro de sí como un conjunto en el que hay que descubrir, relacionar e

interpretar las formas y sus significados, mediante la utilización explícita de los conocimientos lingüísticos que ya se poseen (Espinosa y Concha, 2015). Por lo anterior, se deben generar más espacios pedagógicos que busquen “implicar al estudiante y al profesor en la **observación de los hechos lingüísticos** y discursivos a partir de actividades que les inciten a la reflexión, a considerar la lengua más allá del uso lingüístico comunicativo” (Rodríguez, 2012, p. 108).

En esta misma línea, la *Guía didáctica del docente* señala que las actividades de comprensión y producción de textos se han diseñado para que los estudiantes “desarrollen **un uso adecuado, correcto, eficaz y coherente de la lengua**, en diversas situaciones y contextos comunicativos (...) [y] **valoren el lenguaje** y la literatura como productos culturales (...)” (Lobato y Zárate, 2015, p. 6).

En consecuencia, Rodríguez (2012) afirma que:

Una manera de entender las relaciones entre uso y reflexión gramatical es subordinar la segunda a las necesidades del primero, ya sea desde la perspectiva del análisis de los textos producidos por otros, o de la producción de textos propios (escritos u orales formales) (p. 105).

En este sentido, lo recomendable es presentar la lengua con su dinamismo, como señalan Guaita y Trebisacce (2013): “[es necesario] que el aula se convierta en un ámbito en el cual los estudiantes puedan reflexionar y debatir sobre las múltiples realizaciones socialmente aceptadas que el sistema habilita” (p. 53).

Por ello, nos llama la atención que, pese a la incorporación de estrategias de aprendizaje metalingüístico (como la comentada en la figura 11) y considerando el enfoque declarado en las Bases Curriculares, reconozcamos en el *Texto del estudiante* sugerencias de restricción lingüística sin una profundización teórica o situacional que justifique dichas limitaciones; sobre todo entendiendo que hay principios implicados como, por ejemplo, la adecuación comunicativa:

Presenta	
Una vez que hayas definido los contenidos y elaborado el material de apoyo, es momento de presentar ante tu curso el trabajo. Para ello, toma en consideración los siguientes consejos:	
Elementos verbales	<ul style="list-style-type: none">• Sé cuidadoso con la dicción y articulación de las palabras.• Utiliza un vocabulario preciso y variado para referirte a personas, ideas o acciones.• Evita el uso de muletillas como "eh", "cachái", "poh", etc.
Elementos no verbales	<ul style="list-style-type: none">• Mantén una postura corporal correcta y erguida.• No te apoyes en la pizarra de manera que no bloquee la visibilidad del material de apoyo.• Mientras expones, dirige tu mirada hacia las distintas personas de la audiencia.

Figura 12: Recomendaciones para el desempeño comunicativo en un contexto formal (Ávila y Barrios, 2015, p. 359).

Además de generar una ambigüedad en cuanto a la manera de representar la lengua (como un objeto de reflexión en la figura 11 y como un objeto de corrección en la figura 12), las sugerencias lingüísticas presentadas sin una justificación que aporte a la conciencia y al control lingüístico del hablante, pueden ser catalogadas como restricciones lexicológicas arbitrarias, que van en detrimento de la construcción de un repertorio lingüístico que valora la diversidad de la lengua y la eficacia comunicativa.

Con todo lo anterior, esta caracterización de los géneros y sus modos de concebirlos, nos lleva a abordar con mayor dirección el análisis a las actividades prácticas de escritura.

3.3. La escritura como actividad práctica: transmisión y transacción del conocimiento

Hemos comentado que las dimensiones de la escritura propician un uso consciente de la lengua, permiten descubrir ideas y pensar críticamente (Carlino, 2004), ya que se configuran como medios de enseñanza metalingüística.

En el programa de asignatura de Séptimo básico se declara que los estudiantes desempeñan un rol activo en la composición, porque

al plantearles tareas de escritura en las cuales deben reorganizar la información para transmitirla con claridad al lector, perciben que tienen que dar una organización coherente al texto, seleccionar información relevante, profundizar ciertas ideas, entregar ejemplos y argumentos, y descartar información poco pertinente (Ministerio de Educación, 2015, p. 18).

Desde un enfoque comunicativo y cultural, la escritura “es mucho más que dominar determinados aspectos formales del lenguaje: significa aprender los usos de la lengua vigentes en las comunidades discursivas en las que se interactúa” (Zayas, 2012a, p. 72), por esta razón, Navarro et al. (2019a) señalan que su competencia es “una tecnología epistémica y semiótica, es decir, que construye, registra y comunica significados” (p. 3).

Estos mismos autores reconocen que la competencia escrita manifiesta tres tipos de funciones:

- Una **función epistémica** (asociada a la construcción de conocimiento y a las transferencias que se realicen entre distintos contenidos y situaciones de aprendizaje).
- Una **función habilitante** (a partir del dominio demostrado en el contexto escolar).

- Y una **función retórica** (que permite que los estudiantes dominen e interpreten distintos géneros, recursos y propósitos comunicativos).

Por su parte, Errázuriz, 2017 (siguiendo los postulados de White y Bruning 2004, 2005 y otros) reconoce que **la escritura puede abordarse como un proceso de transmisión o de transacción del conocimiento**. El primer modelo es esencialmente superficial y el estudiante se caracteriza por **reproducir la información** “sin poner en diálogo distintas posturas, [ni] cuestionar el contenido. Este último constituye el centro, y no se considera la situación de comunicación, el fin, los potenciales lectores, el género discursivo y la comunidad discursiva donde circula” (Errázuriz, 2017, p. 40).

A su vez, el modelo de la teoría transaccional se relaciona con la importancia de **transformar el conocimiento** que se investiga, por ello el estudiante juega un rol fundamental en el proceso de escritura al indagar, cuestionar y modificar, incluso sus propias concepciones. Estas habilidades “son propias de escritores experimentados y se caracterizan por transformar el conocimiento, poniendo en diálogo diversas voces y problematizando las posturas investigadas, para así crear puntos de vista originales que constituyan un aporte” (ídem).

El programa de Lengua y Literatura de Séptimo básico (Ministerio de Educación, 2016a) declara la escritura como un proceso de transacción del conocimiento, pues “requiere que los estudiantes vayan más allá de la simple reproducción de información y aprendan a cuestionar sus propias premisas, considerar alternativas y reflexionar sobre los puntos de vista opuestos al propio” (p. 43).

Luego, este mismo documento caracteriza la participación activa del estudiante en la construcción y transformación de conocimientos y en el desarrollo de estrategias propias de la competencia escritural:

El acto de escribir hace visible el pensamiento y obliga a reflexionar sobre el tema en cuestión, de esta manera, permite que el estudiante modifique, precise y

aclare las ideas y los conocimientos que tenía previamente. Al redactar, el alumno resuelve problemas, se pregunta, identifica elementos conflictivos, reconsidera aspectos que creía tener resueltos y reelabora sus conocimientos (Ministerio de Educación, 2016a, p. 43).

En consecuencia, la escritura, además de ser una herramienta comunicativa de trascendencia social, cumple una importante función en el desarrollo cognitivo de los alumnos. Las investigaciones han demostrado que escribir ayuda a desarrollar habilidades superiores del pensamiento, propias del modelo transaccional (Errázuriz, 2017).

Considerando estos dos modelos de escritura (de transmisión y de transacción) quisimos comprobar en los manuales⁸³ si efectivamente las prácticas de escritura se aprenden desde el segundo enfoque (transaccional), tal como se declara en el programa de estudio. Para ello, recolectamos una serie de tareas de escritura que nos permitieran vislumbrar la manera práctica en la que estas son abordadas según la lógica comunicativa. Nuestro segundo objetivo de revisión es comprobar cómo la gramática se concibe, particularmente, dentro de la transmisión y / o transacción del conocimiento. Comentaremos las etapas de la escritura en el *Texto del estudiante*, y según corresponda, presentaremos recursos de *la Guía didáctica del docente*, con el objetivo de contar con más insumos que permitan fortalecer nuestro análisis.

El libro de Séptimo básico presenta el proceso de composición en cuatro fases: *planificación*, *escritura*, *revisión* y *reescritura*. Como ya hemos señalado en este trabajo, los momentos ocurren de manera simultánea y recursiva, permitiéndole al estudiante no solo transmitir ideas, sino también aprender en cada una de las fases de escritura (Ministerio de Educación, 2016a) y con distintos niveles de autorregulación (Espinosa y Concha, 2015).

⁸³ Entiéndase como *Texto del estudiante* (Ávila y Berrios, 2015) y *Guía didáctica del docente* (Lobato y Zárate, 2015).

Esta modalidad de aprendizaje admite “**erradicar la percepción de que un texto es un producto automático y lineal**, afianzando la idea de que es fruto de **análisis y reflexiones**” (Lobato, y Zárate, 2015, p. 8).

Revisemos entonces, cómo se concretan las tareas de escritura. Primero analizaremos algunos apartados que se relacionan con la aproximación a la escritura, y luego revisaremos las prácticas asociadas a su desarrollo y revisión.

Es importante recordar que las estrategias que aquí comentaremos solo están en función de la escritura, por lo tanto, no fueron considerados en este análisis las indicaciones, sugerencias y ejercicios relacionados con la planificación de la lectura (antes de leer) ni con la comprensión del texto leído (después de leer).

3.3.1. Aproximación a la escritura: la técnica del modelamiento.

Una de las primeras estrategias que reconocimos en el Texto del estudiante es una sección denominada *Modelo de un escritor*. Este apartado corresponde a la fase inicial del proceso de escritura, la *planificación*, y tiene como objetivo presentar, a modo de ejemplo, el análisis de una lectura, y junto a este patrón se entregan sugerencias para desarrollar la escritura. El modelamiento es una estrategia que, si se aborda de manera guiada, impacta positivamente en la formación de la competencia comunicativa, ya que las líneas de análisis que se entregan en un texto de base son muy útiles, sobre todo para los escritores inexpertos en evolución a escritores experimentados (Atienza, 2012).

Si los primeros (inexpertos) “no se plantean la escritura como una resolución de problemas retóricos, sino que escriben la información a medida que la van recuperando y no se detienen a organizarla u ordenarla previamente” (ídem, p. 74), contar con un modelo de escritura que los oriente en la identificación y análisis de las **características lingüísticas de los textos** de acuerdo a su estructura y funcionamiento (Myhill, 2011), les ayudará a internalizar paulatinamente las

técnicas discursivas que utilizan los segundos (escritores expertos), tales como: la planificación del propósito comunicativo, la acomodación a la audiencia, la disposición del contenido y la composición textual, entre otras técnicas. Este proceso de formación en competencia escrita (de novato a experto) se construye conforme el escritor va consiguiendo mayor grado de conciencia y participación en la actividad lingüística (Espinosa, 2018).

El *Texto del estudiante* incluye el modelamiento de la escritura en todas sus unidades, pero este se presenta con ejemplos sintéticos y con escasa retroalimentación lingüística. Afirmamos lo anterior al considerar la definición de Espinosa (2018) respecto al modelamiento en escritura: “consiste en verbalizar el tipo de razonamiento que sigue un escritor experto mientras está escribiendo, en otras palabras, decir en voz alta lo que va pensando y las razones de sus decisiones al escribir” (p. 15). Si revisamos los modelos de escritura de la figura 13 (ejemplo de un artículo de opinión) y el de la figura 14 (texto narrativo), podemos distinguir que actúan como plantillas que direccionan la estrategia en atención a la *estructura del texto*, pero no verbalizan con detalles los razonamientos involucrados en la *configuración lingüística*⁸⁴. En consecuencia, se espera que esta sea guiada y complementada por el docente:

⁸⁴ Es cierto que se incluyen estrategias favorables para el desempeño escritural (como las que mencionaremos a continuación), pero también es cierto que el modelamiento requiere de una profundidad y de detalles observables que en ambos registros se reconocen sintetizados y orientados, sobre todo, al componente estructural. Por ejemplo, solo reconocimos una pregunta de reflexión y una sugerencia gramatical, las otras indicaciones se asocian a la estructura discursiva:

- Distribución de párrafos: “*en el primer párrafo...*”, “*en el segundo...*”,
- Formas prototípicas de presentar la información: “*el autor plantea una pregunta (...) presentando el tema de esta manera*”,
- Preguntas que orientan la reflexión metalingüística: “*¿qué función cumplen los puntos utilizados en el párrafo?*”,
- Tiempos y modos verbales: *los verbos que utiliza el narrador (...) mantienen una coherencia a lo largo del texto*”.

Modelo de un escritor

Antes de escribir tu artículo, analiza los siguientes párrafos de “Mandela, ejemplo de líder”. Presta atención a su estructura y a los fenómenos que se indican.

En el primer párrafo, el autor plantea una pregunta para luego explicar por qué eligió escribir sobre Nelson Mandela, presentando el tema de esta manera.

En el segundo párrafo se usa la frase “profanador de lo imposible” para referirse de manera poética a Mandela como precursor de cambios impensados para su contexto y para introducir la tesis del texto.

¿Qué función cumplen los puntos utilizados en el párrafo?

En este párrafo se presentan argumentos que fundamentan la relevancia histórica de Nelson Mandela.

“Si tuvieras la oportunidad de conocer a alguien en el mundo, ¿quién sería ese alguien?”. Fue una pregunta propiciada por una persona en una reunión informal de amigos celebrada hace unos dos años. La respuesta fue espontánea e inequívoca. “Nelson Mandela”, dije.

Sin embargo, en cuestión de cambios sociales, políticos y económicos, Mandela fue un profanador de lo imposible y del racismo individual e institucional de su país.

Hoy, Mandela es un verdadero ejemplo para todos esos presidentes y figuras políticas que sienten que son los salvadores y mesías de sus países. Mandela duró solamente un periodo presidencial (1994-1999). Durante su presidencia pudo —como normalmente hacen algunos presidentes latinoamericanos— cambiar la Constitución de su país y permitirse no solamente dos mandatos, sino tres o cuatro mandatos presidenciales a través de procesos electorales.

No sucedió así. Mandela entendió desde el primer momento en que pisó la presidencia de Sudáfrica que él, como persona, no era la salvación de los problemas de vivienda, pobreza, desplazamiento, entre otros, de las poblaciones negras de su país, sino que son las instituciones y los procesos políticos y económicos los que finalmente cambian el estado social de las personas.

Figura 13: Modelamiento de la escritura de un texto argumentativo (Ávila y Barrios, 2015, p. 61).

Modelo de un escritor

Observa el siguiente análisis del cuento "Los dos amigos", que leíste en la sección Para comenzar, que te servirá como modelo para tu creación:

El título muestra un aspecto relevante del cuento: se hace alusión a la relación de amistad entre los personajes. Escribir en la arena corresponde al efecto que tuvo la acción del personaje que golpea a su amigo.

En el primer párrafo se presenta a los personajes y el lugar en que se desarrolla la historia.

Se expone el conflicto que quiebra el equilibrio inicial.

Nuevamente se presenta un hecho que motiva la acción de un personaje.

Los diálogos de los personajes se plantean de manera directa, usando los dos puntos y la raya.

En el último párrafo se presenta el desenlace: en este caso, corresponde a la enseñanza que un personaje extrae de los hechos sucedidos.

Los dos amigos

Dice una leyenda árabe que **dos amigos viajaban por el desierto** y en un determinado punto del viaje **discutieron**, y uno le **dio** una bofetada **al otro**. El golpeado, ofendido y sin nada que decir, **escribió en la arena**:

"Hoy mi mejor amigo me pegó una bofetada en el rostro".

Siguieron adelante y **llegaron** a un oasis donde **resolvieron** bañarse. El que había sido abofeteado y lastimado **comenzó a ahogarse, siendo salvado por el amigo**. Al recuperarse, **tomó** un estilete y **escribió** en una piedra:

"Hoy mi mejor amigo me salvó la vida".

Intrigado, el amigo **preguntó**:

— ¿Por qué, después que te lastimé, escribiste en la arena, y ahora escribes en una piedra?

Sonriendo, el otro amigo **respondió**:

— Cuando un gran amigo nos ofende, debemos escribir en la arena donde el viento del olvido y el perdón se encargará de borrarlo y apagarlo; por otro lado, cuando nos pase algo grandioso, deberemos grabarlo en la piedra de la memoria del corazón, donde viento ninguno en todo el mundo podrá borrarlo.

Los verbos que utiliza el narrador para relatar están conjugados en el mismo tiempo y modo: pretérito (perfecto e imperfecto) del modo indicativo, manteniendo una coherencia a lo largo del texto.

Figura 14: Modelamiento de la escritura de un texto narrativo (Ávila y Barrios, 2015, p. 93).

Así, tal como señala Espinosa (2018): "La noción de modelamiento supone que [el solo hecho de] solicitar a los estudiantes que escriban no basta para que aprendan a hacerlo de manera autorregulada" (p. 14). Hay que mostrarles el camino hacia la producción con estrategias de reconocimiento y asociación lingüístico – textual enmarcadas en contextos comunicativos creíbles y que, por lo tanto, permitan asumir las producciones como conjuntos validados

socialmente. Myhill (2018) es enfática en señalar que el modelamiento, como herramienta pedagógica, debe configurarse sobre la base de un texto que estimule discusiones sobre las elecciones lingüísticas y el propósito comunicativo. A este tipo de modelamiento, la autora le denomina **texto mentor**. Reconoce también que, en otros casos, la guía “*is reduced to an exercise in reproductive imitation at best, and at worst, to arbitrary substitution of words, phrases and ideas.*” (p. 13). En este tipo de ejercicios la escritura de los estudiantes se convierte en un texto con mucha dependencia al modelo, inhibiendo los principios del aprendizaje metalingüístico. Por lo tanto, el texto de base debe ser lo suficientemente significativo para que los estudiantes puedan reflexionar en torno a él y verbalizar lo que han comprendido; por su parte, el docente debe generar estos espacios y organizar el diálogo en las prácticas de escritura (ídem).

En consecuencia, es importante que las recomendaciones (en la fase de modelamiento) sean complementadas por el docente mediante la integración explícita de la lengua y las formas asociadas a los géneros. De este modo, se irá fortaleciendo en el *estudiante – escritor* una creciente independencia metalingüística (Myhill, Watson y Newman, 2020).

3.3.2. La revisión: estrategias y tablas para evaluar el escrito.

Otros recursos que distinguimos en el *Texto del estudiante* se relacionan con la fase de *revisión*. El manual propone una estrategia de metacognición al término de algunas prácticas, como se muestra en la figura 15:

Revisa y reescribe		
Luego de terminar el guion, reléelo y corrígelo considerando la siguiente tabla:		
Pregunta de evaluación	Revisión	Sugerencia
¿El guion presenta un conflicto claro y su desarrollo?	Comprueba que cada escena se componga de acciones distintas y que hagan avanzar la historia.	Reemplaza las acciones que se repiten e inventa otras que den a conocer nuevos rasgos del personaje.
¿Es posible comprender las características de los personajes de manera clara y precisa?	Identifica las acotaciones que entregan las características de los personajes y los diálogos de los que estas se pueden inferir.	Agrega acotaciones breves para indicar los estados de ánimo de los personajes y escribe los diálogos de manera que reflejen sus personalidades y actitudes.
¿Incorporé correctamente el uso de participios en las acotaciones?	Subraya los participios en las acotaciones e identifica qué función cumplen en cada caso.	Asegúrate de que los participios irregulares estén bien conjugados.
¿Utilicé adecuadamente las acotaciones para describir el tiempo y el espacio en que transcurren las acciones?	Asegúrate de que cada escena tenga una acotación inicial que dé cuenta de acciones pasadas de los personajes, características del tiempo y del lugar.	Comprueba que en las acotaciones se encuentre toda la información necesaria para llevar el guion a escena. Completa lo que sea necesario.
¿Se comprenden los estados de ánimo de los personajes a través de las acotaciones?	Marca las partes del diálogo de los personajes en que se producen cambios de ánimo y verifica que la acotación explicita esta información.	Corrige las acotaciones para que se relacionen con los diálogos de los personajes y agrégalas donde sea necesario.
¿Usé correctamente el punto, la raya y la negrita?	Revisa el uso del punto, raya y negrita en cada una de las intervenciones de los personajes.	Asegúrate de que los diálogos de los personajes estén ordenados y que se diferencien unos de otros.

Figura 15: Tabla para evaluar la escritura de un guion (Ávila y Barrios, 2015, pág. 95).

En este recurso se plantean preguntas abiertas para monitorear y evaluar el proceso de escritura. Atienza (2012) señala que la revisión formativa, en cualesquiera de las fases del proceso, requiere de un dominio metacognitivo por parte del estudiante para reconocer y solucionar las dificultades lingüísticas que se presenten en el texto. Para este dominio, se deben desarrollar ciertas técnicas que permitan la mejora consciente de su texto, conociendo claramente qué se espera de él y cuáles son las estrategias más efectivas para lograr esta mejora. La revisión en sí es un proceso que busca el avance continuo de la composición, y su validez depende del nivel de dominio y destreza del estudiante en relación a los géneros discursivos y sus contenidos.

Ahora bien, Rodríguez (2012) señala que este proceso de revisión constante

exige conocimientos sobre la lengua que posiblemente no aparecen a niveles demasiado explícitos en la conciencia de los aprendices. Por ello, estos no pueden realizar la operación de revisión de forma satisfactoria: detectan inadecuaciones del texto, pero no pueden explicar las causas ni resolver el problema. En la mayoría de los casos los aprendices realizan revisiones en niveles superficiales (modificaciones léxicas, cambios ortográficos...), que no afectan a la globalidad del texto ni a aspectos contextuales (relación con la audiencia, por ejemplo) (p. 95).

Por lo anterior, el proceso de revisión debe abordarse en el aula considerando la globalidad del escrito: no solo prestando atención a aspectos lingüísticos, sino también textuales y contextuales que puedan ser mejorados en el marco de lo que se desea expresar. Una rúbrica de evaluación como instrumento de monitoreo de los aprendizajes debiera considerar tanto las fases de escritura como los aspectos lingüísticos y discursivos que intervienen en el acto comunicativo.

Veamos otros ejemplos de revisión que se sugieren en el *Texto del estudiante*. En las figuras 16 y 17 se presentan dos tablas de evaluación de la escritura:

Revisa y reescribe		
Revisa tu texto con la siguiente tabla:		
Pregunta de evaluación	Revisión	Sugerencia
¿La crítica que escribí presenta las funciones descriptiva, narrativa y argumentativa?	Marca las partes que contienen los datos de la obra, el resumen de la historia y la opinión y valoración que haces de ella.	Corrige y completa si hay alguna función que no está desarrollada. Ten en cuenta la tabla que se presenta en el apartado de Planificación.
¿Las calificaciones valorativas transmiten claramente mi opinión sobre el libro?	Identifica los adjetivos y las frases que usaste para evaluar y recomendar el libro.	Incorpora otros adjetivos que comuniquen de manera precisa tu valoración del libro. Emplea el diccionario.
¿La crítica resulta motivadora para el receptor?	Subraya las oraciones en las que se recomienda la lectura del libro.	Redacta una oración en la que apeles directamente al receptor, destacando el valor que tiene el libro que estás recomendando.

Figura 16: Tabla para evaluar la escritura de una crítica literaria (Ávila y Barrios, 2015, p. 125).

Revisa y reescribe		
Una vez que tengas el borrador de tu cuento, reléelo y corrígelo considerando la siguiente tabla:		
Pregunta de evaluación	Revisión	Sugerencia
¿Mantuve la coherencia verbal a lo largo de todo el cuento?	Marca, en todas las intervenciones del narrador, los verbos que utiliza.	Comprueba que todos los verbos estén conjugados en el mismo tiempo verbal.
¿Mi narración responde a la estructura situación inicial-conflicto-desenlace?	Identifica los párrafos que corresponden a los tres momentos de la estructura.	Utiliza los primeros párrafos para describir a los personajes y el lugar en que ocurre la acción. Verifica que al final se resuelva el conflicto.
¿El o los personajes se enfrentan a un conflicto claro?	Marca la parte del cuento en que se explica el problema al que se enfrentan los personajes.	Si es necesario, agrega información que permita entender el conflicto que enfrentan los personajes.
¿Las acciones de los personajes producen consecuencias en la historia y motivan las acciones de otros personajes?	Identifica las consecuencias de las acciones de los personajes.	Asegúrate de que el lector comprenda que las acciones de los personajes no están aisladas, sino que dependen unas de otras.
¿El cuento transmite mis ideas sobre la amistad?	Subraya los diálogos de los personajes, intervenciones del narrador y acciones que comuniquen tus ideas de la amistad.	Incluye acciones en que los personajes actúen de la manera en que tú crees que deben actuar los amigos.
¿Usé correctamente las comas?	Encierra en círculos las comas que usaste.	Asegúrate de que las comas no separen el sujeto del predicado de las oraciones.

Figura 17: Tabla para evaluar la escritura de un cuento (Ávila y Barrios, 2015, p. 95).

Como vemos, estas tablas solo presentan un par de indicadores genéricos centrados en la estructura, el propósito, la gramática y la ortografía, todos ellos sin profundizar en los aspectos procedimentales orientados a la revisión y el monitoreo efectivos de la producción escrita. Por lo tanto, solo podrían considerarse como estrategias de revisión final, aunque debido a la generalidad de sus indicadores, requieren ser precedidas por sucesivas revisiones locales que atiendan los aspectos de la construcción del texto con mayor especificidad⁸⁵.

Por ello, al analizar concretamente qué aspectos de la escritura se consideran en las rúbricas de las figuras 16 y 17, reconocemos que sus indicadores se centran en cuatro ejes:

- Contenidos transmitidos: **qué se comunica** (*¿el cuento transmite mis ideas sobre la amistad?*).
- Propósito y destinatario: **para qué y para quién se escribe** (*¿la crítica resulta motivadora para el receptor?*)
- Estructura del escrito: **qué partes y recursos se incluyen** (*¿la crítica que escribí presenta las funciones descriptiva, narrativa y argumentativa?, ¿mi narración responde a la estructura situación inicial – conflicto – desenlace?*).
- Aspectos gramaticales: **cómo se escribe** (*¿las calificaciones valorativas transmiten claramente mi opinión sobre el libro?, ¿mantuve la coherencia verbal a lo largo de todo el cuento?*).

Ahora bien, no se abordan algunas dimensiones que son fundamentales en el proceso de autorevisión como el **género discursivo** o la **reflexión sobre la lengua**, asimismo, los recursos gramaticales son presentados superficialmente, aun cuando Llambí de Adra (2013) señala que estos “pueden (y deben) convertirse en pautas de automonitoreo para que los estudiantes revisen sus producciones, sobre la base de ponderar conscientemente sus opciones para

⁸⁵ Al respecto, Hernández (2012) señala que la revisión puede darse en distintos momentos, ya sea mientras se está elaborando el texto (revisión local), o una vez que se ha concluido el escrito (revisión final). En ambos, la supervisión de la escritura responde a un conjunto de criterios definidos y reconocidos por el estudiante con anterioridad.

expresar lo que quieren decir” (p. 93). En síntesis, las tablas de revisión de la escritura no consideran la gramática como un criterio relevante en el proceso de revisión.

Esta ausencia debiera revertirse, ya que como reconoce Atienza (2012), los estudiantes, cuando leen sus propios textos, son cooperadores, los interpretan con facilidad y muchas veces pasan por alto los problemas de escritura, dificultades que para ellos no son reconocibles o no tienen importancia para el propósito de escribir.

Como vemos en la figura 18 en algunas rúbricas de evaluación ni siquiera se consideran aspectos lingüísticos en la corrección del escrito:

Reescribe y corrige

- Intercambia el borrador de tu narración con tu compañero de banco y corrígelo con la siguiente tabla:

Pregunta de evaluación	Revisión	Sugerencia
¿Mi narración presenta una situación inicial, un desarrollo y un desenlace?	Identifica en el texto las oraciones que describen la situación inicial, las acciones de los personajes y la resolución del problema.	Agrega o reordena la información, de manera que el texto tenga una estructura más clara.
¿Se caracteriza al héroe y se describen sus motivaciones para actuar?	Subraya la parte del texto en que se muestra o se sugiere qué es lo que motiva al protagonista a actuar.	Si es necesario, agrega más información para que el lector pueda deducir qué es lo que motiva al héroe a actuar.
¿Elegí un tipo de narrador y lo usé durante todo el relato?	Marca los verbos que emplea el narrador en el relato e identifica si están conjugados en 1ª o en 3ª persona.	Corrige las formas verbales que no corresponden a la persona gramatical que debe utilizar el narrador elegido.

Figura 18: Rúbrica de evaluación de un texto narrativo (Ávila y Barrios, 2015, p. 36).

Ningún indicador presenta un despliegue de los niveles de desempeño que hagan explícitos los requerimientos de la escritura en las categorías de logro textual, lingüístico y comunicativo. Por lo mismo, convendría incluir rúbricas analíticas u holísticas con indicadores de todos los aspectos relacionados al proceso de escritura, de modo que el estudiante pueda visualizar en qué estadio de desempeño se encuentra y cómo puede mejorar su escrito hacia el dominio de

la competencia, principalmente, analizando y comparando sus producciones desde la perspectiva metodológica del emisor (Rodríguez 2012).

Donde sí encontramos rúbricas analíticas (es decir, con niveles desplegados), es en la *Guía didáctica para el docente*, tal como se muestra en la figura 19:

Escritura de una narración breve			
Indicadores de evaluación	3	2	1
Características psicológicas del héroe	Las características psicológicas del héroe se explicitan o se desprenden de sus acciones.	Las características psicológicas del héroe son difíciles de identificar.	No se presentan características psicológicas del héroe.
Motivaciones	El héroe actúa movido por una causa justa, ayudando a otros.	La motivación del héroe se presenta poco explícita.	El héroe actúa sin razón o sus motivaciones son egoístas.
Planteamiento del problema actual	El héroe enfrenta un problema actual relevante.	El héroe se enfrenta a un problema, pero este carece de actualidad.	El héroe no afronta ningún problema.
Tipo de narrador	El narrador elegido está presente de forma coherente en todo el relato.	El narrador escogido está presente a lo largo del relato, habiendo mínimos errores.	No hay un tipo de narrador definido en el relato.
Estructura de la narración	La narración presenta un inicio, un desarrollo y una resolución del conflicto.	La narración tiene inicio y desarrollo, pero el conflicto queda sin resolver, la historia carece de cierre.	La narración es confusa o incompleta, pues presenta solo una de las tres partes.
Ortografía	Se observa un correcto uso de la ortografía literal, acentual y puntual.	Se observa un correcto uso de la ortografía, con presencia de hasta cinco errores.	Existen más de cinco errores de ortografía literal, acentual o puntual.
Puntaje máximo: 18 = 7.0			

Figura 19: Rúbrica para evaluar la escritura de un cuento (Lobato y Zárate, 2015, p. 33).

Esta tabla presenta un desglose de niveles de desempeño, aunque la revisión en ellos continúa adoptando un rol evaluativo. El instrumento se le facilita al profesor como mecanismo de revisión y control de la progresión escrita de sus estudiantes (Rodríguez, 2012; Jiménez, 2011; Díaz, 2013; Bernal, 2010). En esta fase evaluativa, la gramática suele postergarse a las últimas etapas del proceso, en consecuencia, se consideran de ella solo aspectos normativos y

ortográficos vinculados a la silueta textual (Sotomayor et al 2015), y no al fondo discursivo del escrito.

Ahora bien, otra estrategia que hemos detectado en el Texto del estudiante, y que se relaciona con la revisión de la escritura, se denomina *Taller del editor*. Es la presentación de un escrito al que se van formulando preguntas del nivel textual:

Taller del editor

Un paso fundamental al momento de escribir un texto es la revisión y corrección. Observa las siguientes correcciones, realiza los cambios que se piden y aplícalos a tu trabajo:

¿Qué función cumple el primer párrafo? → Un héroe actual es una persona que realizó un acto tan importante que marcó la historia de su pueblo. Muchas veces debe enfrentar pruebas duras, como lo hacen los héroes de las historias, pero triunfa y se convierte en líder de un destino.

¿Por qué crees que se aplica esta corrección? → Yo opino que ~~Para mí,~~ Nelson Mandela es una persona muy importante que representó la lucha contra el racismo y logró reunir a distintas personas para terminar con la discriminación y el sistema llamado apartheid.

¿Por qué se pide dividir el párrafo en dos? → *Agregar ejemplos y separar este párrafo en dos*
Mandela fue un líder que se preocupó de los problemas de su nación y que buscó la ayuda de personas que antes podría haber considerado sus enemigos.

¿Cómo se relaciona este párrafo con la opinión del autor del texto? → Otro de los hechos más destacables de Mandela es que, aunque empezó su lucha como guerrillero, más tarde, luego de estar muchos años en prisión, se dio cuenta de que el diálogo era el camino para alcanzar la paz.

Mandela es una persona que nos deja como regalo la enseñanza de saber aceptar a quienes son distintos a nosotros y que el diálogo es el mejor camino a la paz.

Figura 20: Modelamiento para editar un texto argumentativo (Ávila y Barrios, 2015, p. 62).

Esta estrategia es positiva para promover la reflexión; sin embargo, falta el sustento técnico que guíe el proceso de corrección y les dé sentido a las interrogantes formuladas. Nuevamente, nos encontramos con una dificultad metodológica.

Una situación parecida sucede en una tercera estrategia de revisión que detectamos en el Texto del estudiante: la *coevaluación*:

Revisa

Reúnete con un compañero e intercambien sus trabajos aplicando la siguiente dinámica de lectura analítica:

- Marca con una ✗ las ideas sobre las que te gustaría saber más.
- Marca con un círculo las palabras que se repiten.
- Marca con un asterisco (*) las ideas que no se relacionen con el tema del texto.

Reescribe y edita

- Reúnete con tu compañero y escucha sus comentarios sobre la revisión que hizo de tu texto. Asimismo, pregúntale aquellas correcciones que no entendiste para aclararlas.
- Redacta la versión final del texto incluyendo las correcciones de tu borrador.

Publica

Recopila tu informe con el de tus compañeros en una revista especializada en "Mitos y Artes Visuales". Una vez impresos y reunidos los trabajos, donen un ejemplar a la biblioteca para la consulta de la comunidad escolar.

Figura 21: La coevaluación como estrategia de revisión (Ávila y Barrios, 2015, p. 177).

Si bien esta es una instancia provechosa para dialogar el aprendizaje y retroalimentar entre pares el proceso de escritura, la sugerencia de evaluación de la pág. 177 reduce los beneficios de la revisión consciente al diálogo entre compañeros (*"escucha sus comentarios sobre la revisión que hizo de tu texto"*, *"pregúntale aquellas correcciones que no entendiste para aclararlas"*). Esto podría ser mejorado si se presentaran algunas interrogantes para inducir la reflexión dialogada.

En síntesis, las estrategias de revisión del desempeño escrito deben velar por la autorregulación del estudiante en el proceso de escritura, considerando que los instrumentos de revisión están destinados a la mejora de la calidad expresiva (Ciapuscio, 2010) y no a la verificación de rasgos lingüístico-textuales.

Asimismo, se debe mantener la lógica del *proceso recursivo*, sin que haya un único momento destinado a la corrección. En este espacio (evaluación final) el estudiante pierde el control productivo de su escrito porque muchas veces coincide con el término de la actividad de aula. Caer en esta tendencia de evaluación asociada a la revisión final, siguiendo a Atienza (2012), puede tener como efecto “establecer «reglas» de naturaleza restrictiva, que reflejan contradicciones y prejuicios sobre la escritura, y que cierran las posibilidades de expresión del estudiante” (p. 73).

Por todo lo anterior, creemos que las estrategias que se incluyen en los manuales escolares analizados, deben reformularse para que se asuma en ellos la redacción con un valor formativo y de mejora continua, con preguntas y recursos orientados a la estimulación de la conciencia lingüística en el proceso de escritura, lo que tiene como efecto la construcción del conocimiento a través de lo que se produce. En consecuencia, de acuerdo con la clasificación transaccional que recoge Errázuriz (2017), las estrategias de revisión requieren ser mejoradas para proyectar en la producción del texto una elaboración en la que se integre continuamente la visión y experiencia del sujeto productor (Aguilar et al., 2016).

3.3.3. Estrategias y actividades que sitúan a la escritura como un producto comunicativo.

En este subapartado discutiremos la manera en la que se presentan las actividades de escritura correspondientes a la fase de textualización. Decidimos inscribir esta etapa bajo el modelo de *escritura como producto* porque tanto en el *Texto del estudiante* como en la *Guía didáctica para el docente*, nos encontramos con tareas formuladas como actividades de reproducción de la escritura y no como instancias de transformación del conocimiento.

Por ejemplo, las figuras 22 y 23 se centran en el desarrollo de habilidades de transmisión, tales como *transcribir* y *reescribir* a partir de un texto base:

7. Transcribe un fragmento de alguna de las obras que te haya costado comprender, indica por qué te costó y explica qué estrategia usaste para superar dicha dificultad.

Figura 22: Tarea de escritura reproductiva, Género narrativo (Ávila y Barrios, 2015, p. 53).

3. En este cuento, el narrador no cede la palabra al personaje, sino que habla por él usando un estilo llamado "indirecto libre". Reescribe el siguiente fragmento del cuento distinguiendo la voz del narrador de la del personaje:

"El frío complica siempre las cosas, en verano se está tan cerca del mundo, tan piel contra piel, pero ahora a las seis y media su mujer lo espera en una tienda para elegir un regalo de casamiento, ya es tarde y se da cuenta de que hace fresco, hay que ponerse el pulóver azul [...]".

Figura 23: Tarea de escritura reproductiva, Género narrativo (Ávila y Barrios, 2015, p. 311).

Estas actividades de escritura se centran en tareas de transmisión en las que se trabaja con un texto-fuente (Hernández, 2012). De acuerdo al orden en que las presentamos, demuestran distintos niveles de complejidad. Por ejemplo, la actividad 7 (fig. 22) solo pide al estudiante que reproduzca un texto, lo que no representa un beneficio para el aprendizaje, más aún cuando dicha tarea se centra en las obras que hayan provocado un mayor desafío⁸⁶. Al respecto, nos preguntamos ¿se puede considerar una actividad como la de 7 dentro del paradigma de las *prácticas conscientes de escritura*?

Preguntamos esto porque las actividades deben formularse con autonomía y con propósitos definidos. Por *autonomía* nos referíamos a que sean tareas de escritura de acuerdo a su propia

⁸⁶ Destacamos que las instrucciones "*indica por qué te costó y explica qué estrategia usaste para superar dicha dificultad*" se enmarcan en la comprensión lectora, por lo tanto, no podemos asumirlas como estrategias de escritura.

naturaleza comunicativa y no como acciones para dar respuesta a una tarea determinada (en este caso, la transcripción a partir de una dificultad de comprensión).

Por su parte, en la figura 23 también se propone una actividad de transmisión, aunque aquí el estudiante asume un compromiso más activo para su desarrollo, ya que se le propone reescribir el texto aplicando un saber determinado (estilo directo como voz narrativa). Creemos que su grado de complejidad es mayor que el de la actividad 7 (*transcribir un fragmento*): el estudiante es quien genera las estrategias para transformar el estilo y corroborar la cohesión y la coherencia del contenido resultante. Aunque sería todavía más provechoso trabajar la escritura como una actividad auténtica, libre y creativa, entendemos que las habilidades propias de la redacción deben ejercitarse de manera progresiva, por esta razón, resulta coherente el objetivo de *reescribir un texto* siempre que sea en las fases iniciales de la composición, o ajustado a condiciones específicas que conviertan la elaboración del nuevo escrito en un aprendizaje intencionado.

Lo anterior cabe destacarlo porque en el mismo programa de Lengua y Literatura de Séptimo básico se describe la importancia de orientar las prácticas de escritura hacia un uso consciente de la lengua, donde prime la reflexión y la articulación de los conocimientos lingüísticos con los textuales y comunicativos:

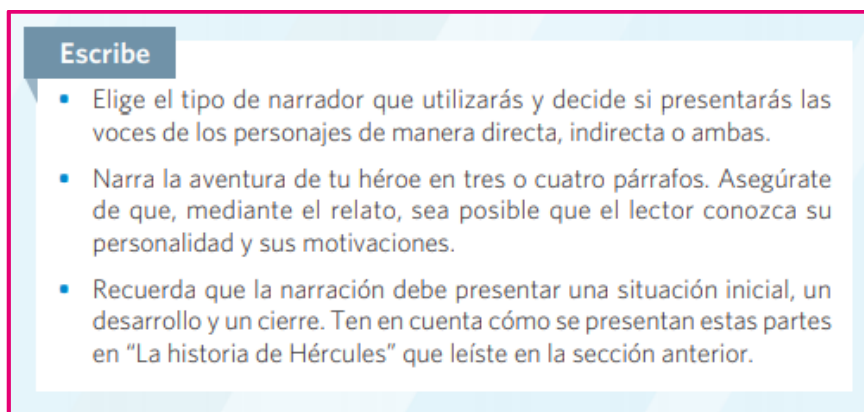
Escribir ayuda a desarrollar habilidades superiores del pensamiento, como organizar, jerarquizar, analizar, sintetizar, evaluar e interpretar, pues requiere que los estudiantes vayan más allá de la simple reproducción de información y aprendan a cuestionar sus propias premisas (Ministerio de Educación, 2016a, p. 43).

Aunque en la presentación de la asignatura se declare que la escritura es una práctica *más allá de la reproducción de información*, el libro de texto contempla, en su mayoría, prácticas reproductivas. De acuerdo a lo que aquí hemos comentado, estas actividades “parecen indicar que la escritura ocupa un lugar claramente secundario en el currículum escolar en comparación con la lectura” (Espinosa, 2018, p. 45), sobre todo, porque los ejercicios que se proponen tienen siempre como centro una lectura de base (que más que guiar la escritura, la condiciona), una práctica muy habitual “en las escuelas secundarias con orientación textualista” (Muzzopappa, 2013, p. 121). Si sumamos a esto la presencia de la gramática en las tareas de reproducción, podemos señalar que generalmente la escritura se trabaja desde su vertiente correctiva.

Ahora bien, Correa et al. (2013), a partir de un estudio sobre la percepción de los docentes en torno a la redacción, comentan que los profesores adoptan “una perspectiva *top – down*, esto es, [el trabajo de la escritura] parte desde la organización global hacia los aspectos de redacción local” (p. 181). Creemos que esta es la modalidad en la que se orienta el currículum en Chile y la manera en la que, por lo tanto, ha sido interpretado el enfoque comunicativo. Basta con repasar la formulación de los objetivos de aprendizaje, la tendencia de sus indicadores y las prácticas sugeridas (incluidas las de los Libros de texto) para corroborar que el foco del marco pedagógico está en trabajar con los géneros, pero sin profundizar en la internalización de los cimientos lingüísticos. Y cuando estos son abordados, se asumen independientes al discurso⁸⁷.

Como ejemplos de la perspectiva *top – down* reconocemos las figuras 24, 25 y 26, con distintos grados de pertinencia:

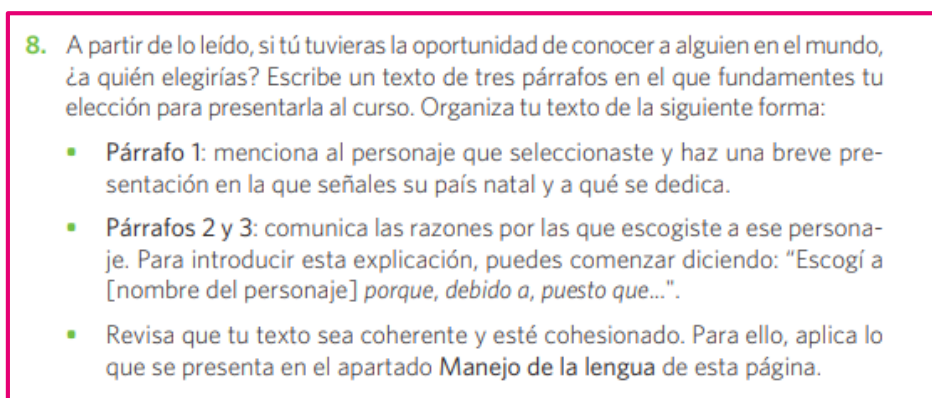
⁸⁷ Recordamos, por ejemplo, el OA 21 de Escritura para Sexto básico: *Utilizar correctamente los participios irregulares (por ejemplo, roto, abierto, dicho, escrito, muerto, puesto, vuelto) en sus producciones escritas.*



Escribe

- Elige el tipo de narrador que utilizarás y decide si presentarás las voces de los personajes de manera directa, indirecta o ambas.
- Narra la aventura de tu héroe en tres o cuatro párrafos. Asegúrate de que, mediante el relato, sea posible que el lector conozca su personalidad y sus motivaciones.
- Recuerda que la narración debe presentar una situación inicial, un desarrollo y un cierre. Ten en cuenta cómo se presentan estas partes en “La historia de Hércules” que leíste en la sección anterior.

Figura 24: Actividad de escritura con énfasis en la organización de un texto narrativo (Ávila y Barrios, 2015, p. 36).



8. A partir de lo leído, si tú tuvieras la oportunidad de conocer a alguien en el mundo, ¿a quién elegirías? Escribe un texto de tres párrafos en el que fundamentes tu elección para presentarla al curso. Organiza tu texto de la siguiente forma:

- **Párrafo 1:** menciona al personaje que seleccionaste y haz una breve presentación en la que señales su país natal y a qué se dedica.
- **Párrafos 2 y 3:** comunica las razones por las que escogiste a ese personaje. Para introducir esta explicación, puedes comenzar diciendo: “Escogí a [nombre del personaje] *porque, debido a, puesto que...*”.
- Revisa que tu texto sea coherente y esté cohesionado. Para ello, aplica lo que se presenta en el apartado **Manejo de la lengua** de esta página.

Figura 25: Actividad de escritura con énfasis en la organización de un texto argumentativo (Ávila y Barrios, 2015, p. 57).

Estructura	Concepto	Ejemplo del texto
Introducción	Es la parte inicial. En ella se presenta el tema que se va a tratar.	Introducción de la teoría del <i>big bang</i> . Párrafos 1 y 2.
Desarrollo	Es la parte central y más extensa. En ella se desarrolla y especifica la información que se quiere comunicar sobre el tema.	Presentación de los diversos estudios que reafirman, a lo largo de la historia, la teoría de la "gran explosión". Párrafos 3, 4 y 5.
Conclusión o cierre	Es la parte final. En ella se resumen o comentan los principales aspectos tratados.	Se establece que entre los científicos solo hay consenso en algunos aspectos de la teoría, y que hay otros que aún se discuten. Párrafo 6.

Figura 26: Cuadro de revisión de la estructura de un texto expositivo (Ávila y Barrios, 2015, p. 172).

Las actividades anteriores organizan la escritura de acuerdo a la secuencia estructural del discurso (narrativo, argumentativo y expositivo, respectivamente). Tienen como objetivo guiar al estudiante en la **distribución comunicativa** de las tipologías, según los temas definidos en la instrucción o en los textos base. Concretamente, se presta atención a las partes del discurso y a las características temáticas asociadas a ellas, pero no entregan indicios en cuanto a la organización lingüística o a la combinación prototípica de formas gramaticales que faciliten el reconocimiento de estos géneros. Sotomayor, Ávila y Jéldrez (2015), reconocen que el lenguaje sigue convenciones determinadas en cada tipo de texto y que, por lo tanto, es altamente necesario que el estudiante las conozca y se familiarice con ellas. Díaz (2013), por su parte, propone plantillas gramaticales para abordar la redacción de los discursos. Estas propuestas están enmarcadas en la hipótesis que comparten muchos autores y que nosotros también sostenemos: el desarrollo de la conciencia gramatical tiene un impacto positivo en la destreza de habilidades escriturales (Myhill, 2011; Myhill, Jones y Watson, 2013; Myhill et al., 2016; Leonetti, 2018; Díaz, 2013; Escandell – Vidall, 2018; Bosque y Gallego, 2018; Brucart, 2014).

Revisemos algunas indicaciones que forman parte de las actividades seleccionadas. En ellas se reconoce la ausencia de las convenciones lingüísticas:

- *Asegúrate de que, mediante el relato, sea posible que el lector conozca su personalidad y motivaciones (figura 24).*
- *Escribe un texto de tres párrafos (...) revisa que tu texto sea coherente y esté cohesionado (figura 25).*
- *En [la introducción] se presenta el tema que se va a tratar (...) se desarrolla y especifica la información (...) se resumen o comentan los principales aspectos tratados (figura 26).*

Al respecto, la única pregunta que nos formulamos es: **¿cómo?** Al estudiante se le piden acciones terminales (*revisar, escribir, presentar*), pero no se mencionan las acciones iniciales e intermedias para el logro estos objetivos. Querol (2015) señala que en las prácticas de escritura se debe “mostrar la vinculación existente entre necesidad expresiva y el mecanismo formal que la explicita” (p. 150). Cuando esta vinculación no se presenta, ocurre un **problema áulico** (Antista, 2013) es decir, se omiten las fases iniciales e intermedias del acto comunicativo (que son esencialmente gramaticales) y se orienta la actividad al *desempeño final* (*escribir un informe, redactar una noticia, etc.*). La autora señala como causa de esta discontinuidad la representación tradicional de que la lengua ya se conoce, ya se domina y, por lo tanto, no es necesaria su enseñanza (o al menos, destinar tiempo de la clase a observarla). Sin embargo, para articular un discurso coherente y adecuado, es necesario generar espacios para transformar el desempeño preteórico en una competencia funcional (Brucart, 2000) de tal modo que el estudiante logre articular sus conocimientos lingüísticos con aquellos asociados al contexto social y cultural en el que se gesta la comunicación.

En las actividades de escritura de las figuras 24, 25 y 26, la transición que supone el recorrido lingüístico para llegar al desempeño comunicativo recae exclusivamente en el docente, quién deberá guiar la formación escritural de sus estudiantes poniendo a prueba sus propios conocimientos y buscando estrategias que faciliten el aprendizaje (Gaiser, 2011).



En el siguiente apartado caracterizaremos las actividades según su tipo, y analizaremos cuántas de ellas incluyen la reflexión lingüística como objetivo fundamental en el desarrollo de la escritura y sus fases. En concreto, revisaremos el número de actividades gramaticales que son consideradas en el texto, y la proporción de estas respecto a las otras tareas sugeridas, tales como creaciones textuales y respuestas a partir de la comprensión lectora.

3.3.4. Distribución general de las actividades de escritura

Luego de hacer una revisión exhaustiva, constatamos que el *Texto del estudiante* contiene un total de 432 tareas de producción escrita⁸⁸. De estas, un 74% son ejercicios de respuesta escrita a partir de la comprensión de textos literarios y no literarios; un 3% son ejercicios de escritura autónoma (como proceso directo y definido); 16% son actividades de escritura breve, y un 7% explicita la relación gramática – escritura⁸⁹ (Ver anexo 1):

⁸⁸ El registro considera todas las preguntas abiertas y las instrucciones dirigidas en las que se esperaba que el estudiante escribiera. Por ejemplo: “Realiza las siguientes actividades en tu cuaderno”.

⁸⁹ Para efectos de esta revisión, fueron contabilizados todos los ejercicios que aludían de manera explícita a un contenido gramatical, sin ser necesariamente actividades de reflexión metalingüística.

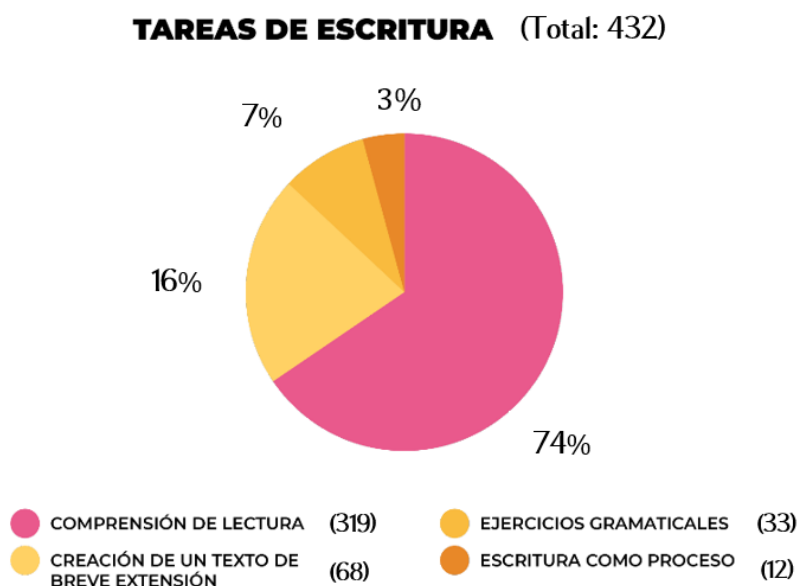


Figura 27: Distribución de las tareas de escritura en el Texto del estudiante de 7° básico (Ávila y Barríos, 2015).

Como observamos, la proporción es totalmente dispar, presentándose en el texto una notoria mayoría de la escritura como respuesta a la comprensión lectora⁹⁰. Para Espinosa (2018) esta diferencia “permite inferir el grado de importancia que se le asigna a estas habilidades [escritura auténtica versus comprensión de textos] en el currículo de la asignatura” (p. 44).

Ahora bien, en la *Guía didáctica para el docente* se afirma que “cada unidad propone la reflexión y análisis de los fenómenos del manejo de la lengua en el contexto de las lecturas y su posterior

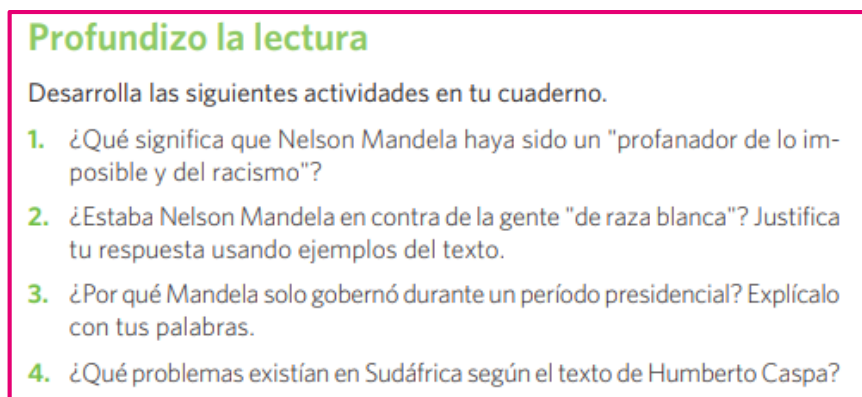
⁹⁰ Esta desproporción de las actividades se justifica por el modelo didáctico que sustenta el aprendizaje. Recordamos:

Las actividades propuestas en el Texto del estudiante están diseñadas con un método recursivo, de tal modo que se propone la lectura de uno o más textos (...); luego, se presentan los contenidos, puestos en relación con cada lectura y enmarcados en el hilo conductor de la unidad y, finalmente, se plantea un trabajo de escritura (que incluye investigación) y comunicación oral para aplicar los conceptos trabajados (Lobato y Zárate, 2015, p. 4).

Sin embargo, la tendencia a condicionar las actividades de escritura previo ejercicio de comprensión, significa relegar la autonomía intrínseca del acto de escribir.

uso al servicio de la producción escrita y oral” (Lobato y Zárata, 2015, p. 8). Constatemos si lo declarado se ajusta a la orientación de las actividades propuestas.

Comencemos analizando cómo se aborda el grupo de las 319 actividades de escritura por comprensión (correspondientes al 74% del total). En su mayoría son preguntas abiertas formuladas bajo la instrucción general: “*Desarrolla las siguientes actividades en tu cuaderno*”, se presentan como prácticas de *escritura condicionada*, con ejercicios controlados en los que “no se ofrecen posibilidades de autoría, agencia o creatividad para los estudiantes, ni se evalúan de manera directa muestras reales de escritura” (Navarro et al., 2019a, p. 21)⁹¹. Estos cuestionarios contienen preguntas de comprensión y, a partir de ellas, la escritura asume un rol secundario:



Profundizo la lectura

Desarrolla las siguientes actividades en tu cuaderno.

1. ¿Qué significa que Nelson Mandela haya sido un "profanador de lo imposible y del racismo"?
2. ¿Estaba Nelson Mandela en contra de la gente "de raza blanca"? Justifica tu respuesta usando ejemplos del texto.
3. ¿Por qué Mandela solo gobernó durante un período presidencial? Explícalo con tus palabras.
4. ¿Qué problemas existían en Sudáfrica según el texto de Humberto Caspa?

Figura 28: Preguntas abiertas de comprensión lectora formuladas como actividades de escritura (Ávila y Barrios, 2015, p. 56).

⁹¹ Los autores declaran lo anterior para los ejercicios cerrados con estructura fija, como el plan de redacción de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) de Chile. Sin embargo, hemos conservado la cita porque para nosotros condicionar la escritura a las preguntas directas de un texto base es también una forma de limitar la autonomía y la creatividad de los estudiantes. Todavía más si se consideran las restricciones que supone *la escritura condicionada* para el paradigma de la *escritura como proceso*.

Profundizo la lectura

Realiza las siguientes actividades en tu cuaderno.

1. ¿Qué características del texto leído te llamaron la atención?, ¿por qué?
2. ¿Estás de acuerdo con la idea de que para ser amigo de alguien hay que domesticarlo? Comenta con tu compañero o compañera de banco a partir de las siguientes preguntas, de forma fundamentada:
 - a. Cuando estás con tus amigos, ¿cambia tu actitud o modo de ser?
 - b. En las relaciones que estableces con tus amigos, ¿comienzas a necesitarlos y ellos a ti?, ¿cómo?
3. ¿Qué problema o conflicto enfrenta el principito? Explícalo en no más de tres líneas.

Figura 29: Cuestionario a partir de la lectura de un texto narrativo (Ávila y Barrios, 2015, p. 89).

Profundizo la lectura

Desarrolla las siguientes actividades en tu cuaderno.

1. Menciona en qué consistieron los aportes que diferentes científicos hicieron para apoyar la teoría del *big bang*.
2. ¿Qué importancia tiene para la teoría del *big bang* el hecho de que las galaxias se estén alejando?
3. A partir del texto y de la imagen que lo acompaña, explica con tus palabras en qué consiste el efecto Doppler.
4. ¿Qué relación existe entre el estado de expansión del universo y la teoría del *big bang*?
5. ¿En qué aporta la imagen a la comprensión del texto? Explica.
6. ¿Qué similitud puedes establecer entre la información del artículo y los mitos leídos en las secciones anteriores?

Figura 30: Cuestionario a partir de la lectura de un texto expositivo (Ávila y Barrios, 2015, p. 171).

En este tipo de actividades, el estudiante tiene pocas oportunidades de “revisar y analizar sus propios errores, de autocorregirse, de reformular borradores y mejorar así su escrito” (Madrigal, 2015, p. 211), porque principalmente son preguntas que comprueban el grado de comprensión de lo que se lee. En consecuencia, no centran su foco en las estrategias desarrolladas en cada fase del proceso. Si el docente no genera espacios para abordar estas actividades con mayor profundidad, las preguntas se encasillan entonces como actividades de transmisión del conocimiento porque se concibe “un proceso de reproducción de datos e

información (...) [lo que] conlleva a un bajo nivel de compromiso tanto afectivo como cognitivo por parte de los individuos durante el proceso de escritura” (White y Bruning, 2005, en Aguilar et al., 2016, p. 10).

Ahora bien, esta orientación que toman la mayor parte de las actividades de redacción (74%) no es concordante con lo que se proyecta para la enseñanza de esta habilidad, al menos, en uno de los objetivos estipulados en las Bases curriculares:

En 7º y 8º básico se incluye un objetivo orientado a que los y las estudiantes escriban diversos textos para narrar experiencias reales e imaginarias. Esta práctica permite comprender la lógica de las narraciones y desarrollar la fluidez en la escritura (Ministerio de Educación, 2015, p. 38).

En este sentido, nos damos cuenta de que el control de la escritura está subordinado a la comprensión y no a la producción auténtica para relatar experiencias⁹². Este grado de dependencia que se observa en el 74% de las tareas, sin duda “dificulta las posibilidades de autorregulación de los estudiantes” (Espinosa, 2018, p. 131), ya que se concentra el proceso de escribir en una única fase: la escritura propiamente tal⁹³.

Si consideramos el tipo de texto que actúa como marco de referencia para la escritura en el *Libro del estudiante*, nuevamente evidenciamos un desequilibrio que perjudica el bagaje textual que ofrece la competencia comunicativa cuando se trabaja la comprensión y la producción de diversos tipos de géneros⁹⁴.

⁹² Para lograr el propósito de la escritura auténtica, Derewianka (2012) señala que los docentes deben orientar las prácticas lingüísticas hacia la exploración del lenguaje en contexto. No obstante, más allá de la iniciativa del docente, también es importante que los documentos curriculares manifiesten este propósito en las actividades diseñadas, conforme a lo que declaran las Bases del primer tramo de E. Media.

⁹³ Entendida como fase de textualización (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015).

⁹⁴ Recordamos los datos del gráfico presentado en la figura 10 para la distribución de los géneros en el *Libro del estudiante*: el 63% de los textos son líricos (canciones y poemas) y narrativos (cuentos, microcuentos, mitos y leyendas).

Ahora bien, las actividades que hemos revisado en este apartado se enfocan en dos objetivos: 1) tema discursivo (*qué escribir*), y 2) propósito comunicativo de dicho tema (*para qué escribir*).

Ambas vertientes (organización temática y finalidad de la comunicación) consideran una gramática de tipo normativa vinculada a satisfacer los requerimientos de la *tarea de escritura* pero no los del *acto de comunicación*.⁹⁵ Son pocas las instancias en las que se reconoce la escritura como una actividad metalingüística (Camps, 2006, 2012, 2017; Zayas, 2012b, 2014), centrada en el modo comunicativo (*cómo escribir*). Por ello es importante regular que las tareas aborden *actos simulados y reales*, y no solamente basadas en la *comprensión de textos* (en su mayoría, literarios).

Por su parte, creemos que el adjetivo *comunicativo* hace que el enfoque pedagógico se distorsione con una mayor frecuencia de la que se espera. Son varias las muestras donde la escritura queda relegada al diálogo que ofrece el compañero de banco o a la indagación que se haga en el entorno, sin proponer mayores lineamientos de qué hacer con dicha información. Aquí presentamos dos ejemplos:

11. Comparte el texto anterior con tu compañero mediante un diálogo. Haz comentarios de su opinión y responde las preguntas que él te haga. Recuerda fundamentar tus opiniones y respetar los turnos de habla.

Figura 31: Actividades de escritura orientadas al diálogo (Ávila y Barrios, 2015, p. 69).

⁹⁵ Ejemplo de esto se reconoce en la página 117 del Texto del estudiante. La actividad tiene por objetivo redactar una vivencia en torno al tema de *La amistad*. Las indicaciones gramaticales que se entregan son: *cuidar que el sujeto de las oraciones concuerde con el verbo; utilizar conectores causales y temporales para relacionar los hechos y acciones; y emplear el pretérito perfecto e imperfecto del modo indicativo*.

1. Pregunta a personas de tu entorno si en la comunidad ha existido un héroe o una heroína: a tus padres, abuelos y hermanos; vecinos; vendedores del barrio, etc.
2. Si es pertinente, investiga en la biblioteca, casa de la cultura, sede de la junta de vecinos o algún espacio de tu comuna donde puedas encontrar datos valiosos.

Figura 32: Actividades propuestas bajo el enfoque comunicativo (Lobato y Zárate, 2015, p. 34).

El trabajo colaborativo nos parecerá siempre positivo, sobre todo porque aporta espacios para la reflexión lingüística. Sin embargo, hay que atender dos aspectos:

- El diálogo no garantiza un aprendizaje colaborativo.
- El trabajo colaborativo no es el fin último del enfoque comunicativo.

El primer punto alude a la necesidad de orientar y guiar los momentos de diálogo para encauzar el aprendizaje. En estas instancias la gramática tendrá una cabida importante si el docente y sus estudiantes comparten un metalenguaje para reflexionar sobre la lengua, tanto como objeto de estudio como medio de interacción (Jiménez, 2011).

El segundo punto, por su parte, alude a la necesidad de contextualizar y problematizar el diálogo para relacionar los intereses de los escritores y lectores, las propiedades del discurso y las necesidades expresivas de las comunidades. Es decir, se debe comprender la comunicación como un acto cultural que se organiza mancomunadamente.

Niño (2008) afirma que el enfoque comunicativo centra el aprendizaje en dos tipos de saberes: un *saber comunicativo* (saber comunicarse en un área del conocimiento) y un *saber aplicarlo* (conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que favorecen la práctica del conocimiento que se posee). En consecuencia, siguiendo al autor, el trabajo colaborativo a través del diálogo debe orientarse a la construcción entre *saber comunicar* y *saber aplicar lo comunicado*.

Así en las actividades de escritura se podrá resguardar el equilibrio entre *conocimientos*, *habilidades* y *comunicación*, sobre todo, considerando que las situaciones comunicativas son

más enriquecedoras cuando se sustentan en la reflexión, por ello debe haber un carácter complementario entre el diálogo y los saberes lingüísticos.

Esta es la perspectiva que se declara en el modelo curricular, donde se expresa que la asignatura de Lengua y Literatura

busca desarrollar competencias que se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que los individuos tienen necesidad de comprender lo producido por otros o de expresar aquello que consideran importante. En otras palabras, los alumnos deben estar inmersos en un ambiente lingüísticamente estimulante (Ministerio de Educación, 2019).

De acuerdo con los análisis presentados anteriormente, podemos concluir que este enfoque no se reconoce en las actividades con la presencia necesaria. Nuevamente nos encontramos ante una tensión curricular entre *declaración* y *práctica*.

3.4. La gramática subordinada a la competencia comunicativa

Unimos el estudio de la palabra y el de la oración en un solo apartado debido al número de actividades gramaticales que contiene el manual. Consideramos que es más provechoso agruparlas de este modo para analizar en conjunto el tratamiento de la morfosintaxis en la escritura. No obstante, cuando sea conveniente, puntualizaremos los aspectos relacionados con el tratamiento a los morfemas y a las funciones sintácticas de sujeto y predicado, a medida que el capítulo avance.

Recordemos que el manual de Lengua y Literatura para 7° básico (Ávila y Barrios, 2015), considera 432 actividades de escritura⁹⁶. De estas, un 3% (12 tareas) son ejercicios de escritura como proceso, y un 7% (33 tareas) son ejercicios de reconocimiento o aplicación de una habilidad gramatical. Cabe destacar que no se distinguen prácticas directas de escritura relacionadas con ejercicios gramaticales explícitos, tal como se comentará en profundidad en este apartado.

Ahora bien, los 33 ejercicios gramaticales se distribuyen en: 21 de morfosintaxis y 12 de coherencia y cohesión:

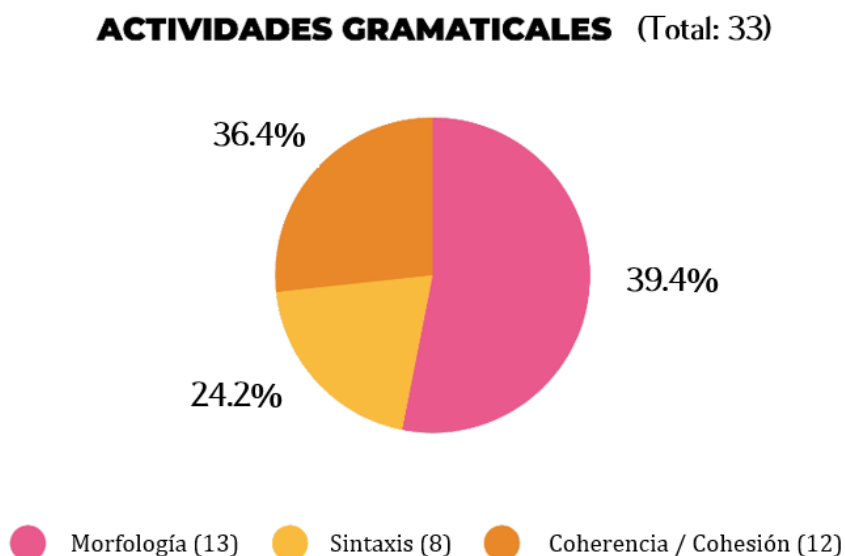


Figura 33: Frecuencia de los ejercicios gramaticales según tipo de contenido (Ávila y Barrios, 2015)

Como podemos observar, es un porcentaje muy reducido con respecto al número total de actividades de escritura que contiene el libro. Si comparamos las cifras, las 33 actividades

⁹⁶ Véase figura 27: Distribución de las tareas de escritura en el Texto del estudiante de 7° básico, Lengua y Literatura (Ávila y Barrios, 2015).

gramaticales corresponden al 7% del total (432 ejercicios de escritura), y específicamente la **sintaxis**, queda postergada a un lugar muy ínfimo con apenas 8 actividades en todo el libro, lo que equivale a casi el **2%** del total de tareas de escritura. Estas cifras son una muestra de lo que comentábamos en § 3.3., puesto que se reconocen pocos registros de gramática explícita y reflexiva. En la *Guía didáctica para el docente* se justifica esta ausencia reconociendo que el marco curricular no centra el aprendizaje en el desarrollo de la gramática formal:

Las Bases Curriculares establecen la “enseñanza gramatical en función de la comprensión y producción de textos”, con una orientación hacia la “reflexión sobre la lengua”, desligándose del modelo de enseñanza expositiva de la gramática (Lobato y Zárate, 2015, p. 8).

Sin embargo, la gramática expositiva puede cumplir propósitos metalingüísticos cuando se orienta el aprendizaje hacia la reflexión, tal como se demostrará en las sugerencias de § 5.1.1. y § 5.1.2. El hecho de que se presenten los contenidos gramaticales en sí mismos no significa que se alejará el aprendizaje de la comprensión y la producción de textos, por el contrario, cuando la gramática se lleva al aula con propósitos concretos, la reflexión se transforma en oportunidades para comprender con mayor pertinencia la relación entre *forma gramatical* y *efecto comunicativo*.

De acuerdo con esto, vemos que las Bases curriculares podrían fundar sus lineamientos comunicativos en torno a la importancia de incluir la gramática en las aulas, tal como los estudios actuales lo sugieren y comprueba, no obstante, el marco curricular no reconoce concretamente el impacto positivo del contenido gramatical en las prácticas de Lengua. Más bien, se ve como una relación indirecta, donde la gramática se reduce a la *combinación de oraciones*:

Con todo, la enseñanza centrada en procesos de combinación de oraciones en situaciones específicas sí parece contribuir al desarrollo de la escritura, lo que

sugiere que, inserta en un marco comunicativo y procedimental, esta práctica puede tener efectos positivos en la producción lingüística (Ministerio de Educación, 2015, p. 40).

Investigaciones sobre la gramática escolar con enfoque comunicativo demuestran que hay una correlación entre el conocimiento de la gramática y el desempeño del hablante⁹⁷. Por ejemplo, quienes manifiesten un conocimiento lingüístico deficiente y asistemático, también ejecutarán prácticas deficientes de lectura y escritura (Muzzopappa, 2013). Esto guarda relación con la manera que tiene Canale (2013 [1983]) de concebir el desarrollo de la competencia comunicativa. El autor distingue entre *conocimiento* y *habilidad*, señalando que el primero “se refiere a lo que uno sabe (consciente e inconscientemente) sobre el lenguaje y sobre otros aspectos del uso del lenguaje comunicativo; la habilidad [en cambio] se refiere a qué tan bien se puede realizar este conocimiento en la comunicación real” (p. 5).



Para finalizar estas líneas introductorias, retomamos lo propuesto por Marín (2007), como una de los grandes desafíos que se expresan en la disposición curricular de Chile. La autora señala que, en cuanto a la importancia del conocimiento gramatical para el desarrollo de habilidades comunicativas, “actualmente parecería que hay una nueva conciencia de la necesidad de la gramática, pero esta suerte de retorno se muestra carente de las estrategias adecuadas” (p. 63).

⁹⁷ Entiéndase por *hablante* como el sujeto que interactúa en una comunidad lingüística.

3.4.1. Tópicos gramaticales en los OA de Séptimo básico

La cifra asociada a la gramática en las tareas de escritura (33 tareas, 7%) nos lleva a recordar cómo son abordados los contenidos gramaticales en los OA de Séptimo Básico. La tabla 30 muestra los Objetivos y los indicadores que configuran la formación lingüística del estudiante según el nivel académico y el eje formativo que hemos declarado:

Objetivos de Aprendizaje Eje de escritura ⁹⁸ Séptimo básico	
Objetivo:	Indicadores OA:
13. Escribir, con el propósito de explicar un tema , textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.), caracterizados por:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Una <i>progresión temática</i> clara, con especial atención al empleo de <i>recursos anafóricos</i>.
14. Escribir, con el propósito de persuadir , textos breves de diversos géneros (por ejemplo, cartas al director, editoriales, críticas literarias, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La mantención de la <i>coherencia temática</i>.
15. Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asegurando la <i>coherencia</i> y la <i>cohesión</i> del texto. ▪ Cuidando la organización a nivel <i>oracional</i> y <i>textual</i>. ▪ Usando <i>conectores</i> adecuados para unir las secciones que componen el texto. ▪ Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de <i>pronombres personales</i> y <i>reflejos</i>, <i>conjugaciones verbales</i>, <i>participios irregulares</i>, y <i>concordancia sujeto-verbo</i>, <i>artículo-sustantivo</i> y <i>sustantivo-adjetivo</i>.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produciendo consistentemente <i>oraciones completas</i>.

⁹⁸ Hemos destacado en **negrita** las habilidades de los Objetivos de Aprendizaje. En *cursiva*, en cambio, los tópicos asociados a las gramáticas oracional y textual.

<p>16. Aplicar los conceptos de oración, sujeto y predicado con el fin de revisar y mejorar sus textos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conservando la concordancia entre <i>sujeto</i> y <i>predicado</i>. ▪ Ubicando el <i>sujeto</i> para determinar de qué o quién se habla.
<p>17. Usar en sus textos recursos de correferencia léxica:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empleando adecuadamente la <i>sustitución léxica</i>, la <i>sinonimia</i> y la <i>hiperonimia</i>. ▪ Reflexionando sobre las relaciones de <i>sinonimia</i> e <i>hiperonimia</i> y su papel en la redacción de textos <i>cohesivos</i> y <i>coherentes</i>.
<p>18. Utilizar adecuadamente, al narrar, los tiempos verbales del indicativo, manteniendo una adecuada secuencia de tiempos verbales</p>	

Tabla 30: Selección de Objetivos de Aprendizaje gramatical para el Eje de Escritura de 7° básico (Ministerio de Educación, 2016a).

La tabla 31 muestra que, efectivamente, la gramática se subordina al propósito comunicativo y ninguna de las habilidades declaradas se centra en la reflexión. Los indicadores, por su parte, algunos detallan concretamente qué aspectos abordar (OA 13, 15 y 17), mientras otros solo se centran en tópicos gramaticales genéricos (OA 14 y 16) o derechamente, sin especificar los criterios (OA 18).

Sin embargo, la incorporación de solo 33 actividades gramaticales de escritura (de un total de 432) es un número que no logra cubrir, desde la práctica, las competencias declaradas en los objetivos de aprendizaje. En otras palabras, es el docente el que debe generar un espacio de *diálogo lingüístico*. Queda en sus manos el valor que le asigne a los contenidos y actividades gramaticales, y de él depende, por lo tanto, la ansiada metodología gramatical.

Ahora bien, analicemos con ejemplos del propio manual la escasa participación de la gramática en la configuración de la competencia escrita.

3.4.2. Actividades para reforzar *la oración*: ¿se aborda en ellas una perspectiva competencial?

Lo primero que comentaremos en el reducido universo de 21 prácticas de gramática oracional (13 de morfología, 8 de sintaxis), es la tendencia de *reconocer* e *identificar* como acciones asociadas a la competencia disciplinar:

8. Identifica las cuatro oraciones que componen el siguiente párrafo del cuento leído. Luego, reconoce el sujeto y el predicado de cada una. Si este no está explícito, agrégalo:

“[...] dos amigos viajaban por el desierto y en un determinado punto del viaje discutieron, y uno le dio una bofetada al otro. El golpeado, ofendido y sin nada que decir, escribió en la arena [...]”.

- Oración 1: _____
- Oración 2: _____
- Oración 3: _____
- Oración 4: _____

9. En relación con la pregunta anterior, explica qué pasos seguiste para:

- reconocer el sujeto de cada oración
- identificar el predicado de cada oración

10. Reescribe el cuento desde la perspectiva del amigo que golpeó al otro. Recuerda construir oraciones completas y cuidar la concordancia entre los elementos que las componen.

Figura 34: Actividades para el reconocimiento de la oración simple (Ávila y Barrios, 2015, p. 75).

Bosque y Gallego (2016) señalan que, si bien la identificación es provechosa en las fases iniciales del aprendizaje lingüístico, se requiere de una dificultad progresiva conforme va avanzando el dominio gramatical del estudiante. Al revisar el solucionario propuesto en la *Guía didáctica para el docente*, corroboramos que la propuesta de la figura 34 solo está formulada desde un tratamiento tradicional e irreflexivo de la gramática:

8. Oración 1: dos amigos viajaban por el desierto. Sujeto: dos amigos. Predicado: viajaban por el desierto. / Oración 2: en un determinado punto del viaje discutieron. Sujeto: los amigos (implícito). Predicado: en un determinado punto del viaje discutieron. / Oración 3: uno le dio una bofetada al otro. Sujeto: uno (un amigo). Predicado: le dio una bofetada al otro. / Oración 4: el golpeado, ofendido y sin nada que decir, escribió en la arena. Sujeto: el golpeado. Predicado: escribió en la arena.
9. Preguntar de quién se habla en la oración, preguntar qué se dice sobre el sujeto de la oración.
10. El estudiante reescribe el cuento con las indicaciones señaladas.

Figura 35: Solucionario de las actividades gramaticales (Lobato y Zárate, 2015, p. 74).

Si hacemos un desglose de estos ejercicios, nos encontraremos con decisiones curriculares confusas. Por ejemplo, en la primera actividad propuesta (número 8, según el correlativo del *Texto del estudiante*), identificamos el análisis tradicional de sujeto y predicado. Las soluciones que se entregan en la Guía didáctica señalan que para la oración:

El golpeado, ofendido y sin nada que decir, escribió en la arena,

El sujeto es *El golpeado*; y el predicado, *escribió en la arena*.

En este desglose se omite la frase explicativa *ofendido y sin nada que decir* que forma parte del sujeto, sin entregar una explicación metalingüística que justifique esta omisión.

Por su parte, en el ejercicio n° 9 (fig. 34): *Explica qué pasos seguiste para: reconocer el sujeto de cada oración e identificar el predicado de cada oración*; las estrategias que se sugieren en el solucionario (fig. 38) son: *preguntar de quién se habla en la oración y preguntar qué se dice sobre el sujeto de la oración*), consideramos que, si bien son efectivas, podrían ampliarse a otros

análisis de discusión para la identificación de estas funciones sintácticas, como aludir a los criterios de concordancia y sustitución.

Ya en la última tarea de escritura (fig. 34): *Reescribe el cuento desde la perspectiva del amigo que golpeó al otro. Recuerda construir oraciones completas y cuidar la concordancia entre los elementos que las componen*, el solucionario (fig. 35) solo reconoce como estrategia de revisión la siguiente: *El estudiante reescribe el cuento con las indicaciones señaladas*.

Esto representa un claro ejemplo de que en esta actividad la escritura se asume como un producto (*El estudiante reescribe (...)*). Al añadir “*con las indicaciones señaladas*” no se entregan los lineamientos para que el docente guíe efectivamente la fase de reescritura a través de la enseñanza de estrategias metacognitivas propias de la etapa.

Pese a lo que comentamos, las Bases Curriculares declaran que en ningún caso las prácticas de escritura deben centrarse solo en el producto “sino en cómo resuelve la alumna o el alumno los distintos desafíos que suscita cada tarea, tomando en cuenta no solo los requerimientos de la misma, sino también los del contexto” (Ministerio de Educación, 2015, p. 39), afirmación que, al parecer, no se hace manifiesta en el libro de texto con patrocinio ministerial.

Por último, a modo general, comentamos la temática del texto que motivó las actividades de la figura 34. Es el extracto de una moraleja que se incluye en la figura 14: trata de dos amigos que discuten; presenta inicio, desarrollo y fin de la acción narrativa:

“[...] dos amigos viajaban por el desierto y en un determinado punto del viaje discutieron, y uno le dio una bofetada al otro. El golpeado, ofendido y sin nada que decir, escribió en la arena [...]”.

Es cierto que el contenido del texto se relaciona con el tema de la unidad (*La amistad*), y que este extracto está anclado a un texto mayor, pero también es cierto que, así, sin contexto, el fragmento no resulta significativo para el estudiante. Afirmamos lo anterior porque para lograr la reflexión a partir de la lectura es importante que los estudiantes se conecten con el contenido

del discurso. En el caso del ejemplo analizado es difícil que el alumno pueda identificarse con una situación como la descrita, porque, a fin de cuentas, la amistad es otra cosa que lo que allí se narra.

De este texto con *pertinencia temática débil*, se desprenden 3 de las 8 actividades de sintaxis que identificamos en el *Libro del estudiante*. Entonces, la pregunta que nos formulamos es la siguiente: ¿cómo podemos construir conocimientos a partir de elementos asignificativos o aislados? (Pascual, 2013). Debemos contextualizar la enseñanza y la producción de textos basados en el sentido, que permitan “propiciar el conocimiento reflexivo y sistemático de la lengua” (Ídem, p. 42).

Por todo lo anterior, las actividades analizadas son tareas que solo proponen *destacar formas, identificar usos correctos e incorrectos, transcribir oraciones, separar sujetos y predicados*, entre otros ejercicios de identificación que no contribuyen al desarrollo de habilidades superiores en la producción escrita. En esta perspectiva, Guaita y Trebisacce (2013) sostienen que el enfoque comunicativo del currículo no ha modificado aspectos esenciales de la didáctica y, por el contrario, ha reproducido “la lógica del trabajo centrado en el reconocimiento automático sin ningún tipo de reflexión sobre las propias prácticas” (p. 45).

3.4.3. La morfología y la reflexión de la lengua

En este apartado nos corresponde revisar cómo se presenta la ejercitación de la morfología. En la página 193 del texto escolar se reconoce la transcripción de una tabla de prefijos y sufijos como instrucción de escritura. Luego, el estudiante debe descomponer morfológicamente dos palabras:

2. Copia la siguiente tabla de prefijos y sufijos en tu cuaderno y complétala con otras palabras que conozcas o que hayas aprendido en las unidades anteriores.

Prefijo	Significado	Ejemplo	Sufijo	Significado	Ejemplo
des-	Negación o el significado inverso de la palabra.	des alojar (sacar a alguien de un lugar, expulsar, echar).	-able, -ible	Forman adjetivos a partir de verbos, e indican capacidad o aptitud para recibir la acción del verbo señalado.	culp able (que recibe culpa). vis ible (que puede ser visto).
re-	Repetición, movimiento hacia atrás; intensificación; oposición, negación.	re conocer (identificar).	-ante, -ente	Convierten un verbo en sustantivo.	camb iante (cambiar). pres idente (presidir).
i-, im-, in-	Negación, privado de; adentro, al interior.	im probable (que no es probable).	-mente	Forma adverbios de modo.	feliz mente , rápid amente , seri amente .

Trabajo individual

3. Aplica la estrategia en las siguientes palabras destacadas que encontrarás durante la lectura de *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*:

“Este familiar que hacía surgir de mi propia alma, y que enviaba a conseguir su propio placer, era un ser inherentemente maligno e infame”.

“A mis ojos representaba una imagen más viva del espíritu...”.

Figura 36: Ejercitación de la morfología (Ávila y Barrios, 2015, p. 193).

El tratamiento de la morfología también se percibe desde un modelo de transmisión: “ *copia la tabla (...) y complétala con otras palabras*”; “ *aplica la estrategia (...)*”. Como no se trabaja este aspecto orientado al descubrimiento de opciones gramaticales, el análisis morfológico se restringe aquí a una aplicación mecánica y poco conectada con el eje de Escritura. En razón de ello, esta competencia se reconoce como “una habilidad motora, sin que se ofrezcan oportunidades para que los niños la experimenten” (González, 2012, p. 203).

No obstante a este hallazgo, la *Guía didáctica para el docente* presenta un ejercicio de análisis morfológico muy innovador y desafiante⁹⁹:

Para trabajar en forma práctica con **sufijos y prefijos**, pida a sus estudiantes que, basándose en la tabla de prefijos y sufijos de la página 193 del Texto, **inventen al menos diez palabras con prefijos y diez con sufijos. Las palabras no deben existir en el idioma español, pero su construcción tiene que ser coherente con lo aprendido. Para motivar el desafío**, haga referencia a la anécdota de un ex futbolista chileno quien, en un programa de televisión del año 2012, llamó “ileal” a un compañero. Si bien la palabra no existe, la lógica que el futbolista utilizó para construir la expresión fue correcta, pues el prefijo i- indica negación. **En términos estrictos el uso mencionado es incorrecto, porque en español ya existe una palabra con prefijo que describe la actitud antes mencionada: “desleal”.**

Figura 37: Reflexión metalingüística para la ejercitación de la morfología (Lobato y Zárata, 2015, p. 119).

¿Es esta una actividad metalingüística?

La respuesta es sí, y las razones que justifican el aprendizaje significativo de la morfología son las siguientes:

- Se formula sobre una situación real de comunicación (es un hecho real que ocurrió en una entrevista televisada).
- El referente es conocido para el estudiante (exfutbolista chileno).
- Se induce la reflexión a partir de formas auténticas, no necesariamente correctas para la norma (lo que demuestra que la lengua es dinámica gracias al *uso* de los hablantes).
- Se incorpora el metalenguaje para orientar las explicaciones del ejercicio.

⁹⁹ Hemos destacado en **negrita** los tópicos, indicaciones y sugerencias que sitúan a esta actividad en el paradigma de la gramática reflexiva.

Este es un ejemplo de lo que Errázuriz (2017) y otros autores reconocen como *teoría transaccional del conocimiento*, porque se conduce la actividad a la transformación de lo que el estudiante ya domina (las palabras por adquisición). A través del cuestionamiento de distintos usos en relación a la norma gramatical, la lengua se analiza como un terreno conocido, pero con reflexiones y cuestionamientos que dirigen al estudiante hacia nuevos aprendizajes.

Muzzopappa (2013) complementa lo anterior y señala que

para que se produzca la reflexión sobre el conocimiento intuitivo que todo hablante tiene sobre su propia lengua, es necesario problematizarlo para abrir los caminos del conocimiento. Por ejemplo, pensar ¿por qué una estructura está mal formada o, por el contrario, bien formada?, ¿cuáles son las variaciones de interpretación y los efectos de sentido si se producen cambios, modificaciones, aunque pequeñas, en una secuencia? (p. 119).

Gambetta y Gregório de Andrade (2015) coinciden en valorar la incorporación de prácticas reflexivas de este tipo porque en ellas el conocimiento se sitúa en un nivel de interpretación y experimentación que permite tomar conciencia de los fundamentos lingüísticos, más allá de la comprensión literal de las formas.

Ahora bien, cabe recordar que esta práctica efectiva (figura 37) se registra en la Guía didáctica para el docente. El Texto del estudiante, por su parte, contiene diversas explicaciones teóricas que no promueven el aprendizaje reflexivo, y las actividades prácticas son inestables. Por ejemplo, en la figura 38 se propone una explicación para los participios irregulares, teoría que no sitúa los datos lingüísticos en un espacio de discusión gramatical:

El **participio** es una forma verbal no personal que comunica acciones o procesos que ya se han completado o sus resultados. Sirve para formar **tiempos compuestos** con un verbo auxiliar y también funciona como **adjetivo**. La mayoría de los participios se forma con la raíz del verbo en infinitivo más el sufijo **-ado** o **-ido**. Por ejemplo:

- “El Merluza ya se **ha levantado**”. → Forma verbal compuesta que indica una acción ya concluida.
- “Hoy en la mañana amanecí con [la bata] **puesta**”. → El participio funciona como un adjetivo que determina al sustantivo “bata” e indica el resultado de una acción.

Los llamados **participios irregulares** no se forman con la regla general mencionada antes. Algunos ejemplos son: escribir/escrito – ver/visto – romper/roto – decir/dicho – poner/puesto – hacer/hecho – volver/vuelto – revolver/revuelto.

Figura 38: Las formas de los participios (Ávila y Barrios, 2015, p. 207).

Creemos que la presentación teórica es el reflejo de un problema metodológico, particularmente, de *trasposición didáctica* (Camps et al., 2010, Gaiser, 2011, Cisternas, 2016). En términos de Rodríguez (2012), la dificultad recae en “transformar el saber para enseñar, en un saber efectivamente enseñado” (p. 98). En esto también coinciden Espinosa y Concha (2015), quienes señalan que estas dificultades limitan el potencial ámbito de conocimiento que tiene la lengua. Para visualizar este problema de transposición, basta con comparar el método de enseñanza de la figura 37 (reflexión metalingüística a partir del uso) con el de la figura 38 (caracterización tradicional a partir de la teoría). Si retomamos los presupuestos de Correa et al. (2013) para la escritura y los llevamos al tratamiento de la gramática, diríamos que en la fig. 38 se evidencia una *perspectiva top – down* porque se presenta el hecho gramatical desde su estructuración genérica, sin prestar mayor atención a los aspectos focales donde reside lo diverso, lo cuestionable, eso que, en definitiva, desafía la competencia del hablante.

Por estas razones, el trabajo con la lengua debe combinar la importancia de las formas con el desarrollo de análisis concretos: “el estudiante recoge datos que le permiten llegar a ciertas generalizaciones que puede poner a prueba y que le muestran que la lengua está organizada sistemáticamente” (Di Tullio, 2015).

Esta organización implica niveles de observación, comprensión y análisis científico, al igual como lo requiere cualquier otra ciencia (Bosque, 2018). Sin embargo, no se debe olvidar que, en la ciencia gramatical, a las intencionalidades científicas le convienen intencionalidades pedagógicas (Bernal, 2010).

3.4.4. Las funciones sintácticas de sujeto y predicado

Analicemos ahora cómo se presentan en el *Texto del estudiante* las funciones sintácticas de sujeto y predicado. Hemos dispuesto el análisis de estas funciones porque la manera teórica en la que se presentan está condicionada por las representaciones discursivas que promueve el currículo. Lo primero que comentaremos son algunas definiciones ambiguas: por ejemplo, en la figura 39 se señala que el sujeto es la parte de la oración que *realiza la acción del verbo*. Y en cuanto al predicado, solo se entrega información respecto a su núcleo:

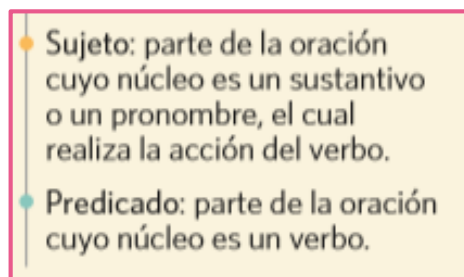


Figura 39: Definiciones de sujeto y predicado (Ávila y Barrios, 2015, p. 74).

Por su parte, en la fig. 40 se define el sujeto como *persona, animal o cosa de la que se dice algo en la oración* y se añade el criterio gramatical de la concordancia con el predicado. De este último se dice, vagamente, que *es la función que cumplen grupos de palabras en una oración, en relación con el sujeto de la misma. Su núcleo es el verbo*.

- El sujeto es una palabra o grupo de palabras cuyo núcleo suele ser un sustantivo o un pronombre, y nombra a la persona, animal o cosa de la que se dice algo en la oración. El sujeto concuerda en persona y número con el verbo del predicado. Para reconocerlo, pregúntate *quién* o *qué* está haciendo algo, o *de quién* o *de qué* se está hablando.
- El predicado es la función que cumplen grupos de palabras en una oración, en relación con el sujeto de la misma. Su núcleo es un verbo.

Analiza los ejemplos a continuación:

¿Qué requiere atención?: La amistad. [La amistad] [requiere atención]
Núcleo sustantivo Núcleo verbo
Concuerdan en persona y número: 3ª persona singular.

Todas las tardes, cuando terminaban las clases, Bruno daba un largo paseo.
Los artículos y sustantivos concuerdan en género y número: femenino plural.
El adjetivo concuerda en género y número con el sustantivo: masculino singular.

Figura 40: La concordancia gramatical entre sujeto y predicado (Ávila y Barrios, 2015, p. 117).

Comentaremos por qué las definiciones anteriores nos parecen incompletas (y, en cierta medida, equívocas). Nos apoyaremos en el Glosario de Términos Gramaticales (GTG) para entregar una visión disciplinar con orientación pedagógica.

Considerando su función dentro de la oración, el Glosario indica que el lema *Sujeto* es un segmento sintáctico que concuerda con un verbo flexionado, independiente de su papel agentivo. Ejemplos de ello son las siguientes oraciones que hemos seleccionado (RAE – ASALE, 2019, p. 301):

1. *El profesor explicaba la lección a los alumnos*
2. *Faltan cubiertos*
3. *¿Qué ocurrió?*
4. *Los invitados disfrutaron mucho*

Reconocemos que solo la primera oración se ajusta a la definición entregada en el Texto del estudiante (figura 39), sin embargo, las otras construcciones también presentan un sujeto

gramatical, aunque no realicen acciones expresadas por los respectivos verbos. Esto sucede porque no indican acción, sino impersonalidad (2 y 3) y estado (4), condiciones que no impiden la presencia de un sujeto gramatical.

Por otra parte, cuando en la figura 40 se define el sujeto como *aquello de lo que se dice algo*¹⁰⁰, no siempre los referentes principales o reconocidos en una oración desempeñan la función de sujeto; de hecho, pueden cumplir otras tantas funciones oracionales (complemento directo, complemento indirecto, circunstanciales, etc.). Por ejemplo, en *Noté a los niños cansados* (RAE – ASALE, 2019, p. 302), se habla del referente *los niños*, pero estos forman parte de una estructura mayor que cumple función sintáctica de complemento directo.

En cuanto al predicado, ambas definiciones (figuras 39 y 40) contienen información confusa. Cuando se afirma que esta función es la *parte de la oración cuyo núcleo es un verbo*, reconocemos que hay segmentos oracionales que sí tienen como núcleo un verbo, pero que no por ello desempeñan la función sintáctica de predicado. Así, en *Le preocupa que llegues tarde* (ídem, p. 367), la subordinada cumple función de sujeto pese a presentar un verbo como núcleo. De igual forma, no siempre el predicado lo constituye un sintagma verbal, también puede ser un sintagma adjetivo en oraciones estativas: *Muy buena la película que vimos ayer* (ídem, p. 250).

Como ya hemos vislumbrado, no es tarea sencilla definir las funciones de sujeto y predicado recurriendo solo a nociones tradicionales o genéricas. Por motivos que desconocemos, este tipo de tratamiento permanece con firmeza en los libros de texto y en la cultura escolar en general¹⁰¹, donde “siguen presentándonos como actuales ciertas clasificaciones centenarias que los especialistas han dejado de usar hace años” (Bosque, 2018, p. 14).

¹⁰⁰ Ochoa (2008) reconoce que definir el sujeto de la oración como *de quien se habla* coincide más con la noción semántica de *tema* o *tópico* que con la función sintáctica de sujeto.

¹⁰¹ Consideramos que la desactualización gramatical de los currículos vigentes se debe a causas multifactoriales.

Por todo lo anterior, la sugerencia pedagógica es abordar la configuración de las funciones sintácticas a partir de las propiedades gramaticales de los verbos, es decir, estudiar las formas como piezas léxicas (Bosque y Gutiérrez – Rexach, 2009), de modo que se comprendan las relaciones de dependencia y de sentido que contraen los verbos con los otros constituyentes. Si las estructuras están allí en la oración y cumplen determinado rol, es porque la naturaleza gramatical del predicado ha exigido dichas presencias y los tipos de relaciones que se contraen. Ya lo advertía Bosque (2018): “explicar el significado de las oraciones es parte esencial de la gramática, de modo que la relación semántica que existe entre un verbo y su sujeto o su complemento no puede pasarse por alto en el análisis gramatical” (p. 17).

3.4.5. Sugerencias de evaluación de la gramática oracional

Otro aspecto que analizaremos en este apartado es la evaluación de la gramática oracional. Desde ya adelantamos que no se pudo reconocer ninguna estrategia destinada a evaluar la gramática en la escritura, por lo tanto, solo comentaremos los recursos de evaluación de la sección *Reflexiona sobre tu trabajo*, porque allí algunas indicaciones se vinculan con los contenidos gramaticales: *Divide el párrafo en oraciones y reescribe cada una con tus palabras* (figura 41) y *Subraya el verbo de la oración y luego identifica quién realiza la acción que este expresa* (figura 42):

Reflexiona sobre tu trabajo

Elige el párrafo de "La historia de Hércules" que más te costó comprender. Luego, haz lo siguiente:

- Subraya las palabras que no conoces y aplica la Estrategia de vocabulario que trabajaste en la página 20. Si lo necesitas, usa un diccionario para los términos que no puedas deducir.
- Divide el párrafo en oraciones y reescribe cada una con tus palabras.
- Explica mediante una síntesis la idea central del párrafo.

Reflexiona y comenta con tu compañero de banco:

- ¿Te sirvió la Estrategia de lectura con la que te haces consciente de las dificultades para comprender mejor el mito de Hércules? Explica.

Figura 41: Estrategia de evaluación: la transcripción de oraciones (Ávila y Barrios, 2015, p. 33).

Reflexiona sobre tu trabajo

Pregunta de evaluación	Revisión	Sugerencia
¿Identifiqué las consecuencias de las acciones de los personajes?	Subraya la acción del personaje y reconoce el efecto que produce en la historia o en otro personaje.	Crea una tabla: en la primera columna anota las acciones de los personajes y en la segunda, sus consecuencias.
¿Pude reconocer el sujeto de las oraciones?	El sujeto es un pronombre o sustantivo que lleva a cabo una acción.	Subraya el verbo de la oración y luego identifica quién realiza la acción que este expresa.
¿Distinguí entre hechos y opiniones?	Los hechos son datos objetivos y las opiniones incluyen el punto de vista del emisor.	Marca las palabras que manifiestan una opinión, como adjetivos calificativos o frases que expresan una valoración positiva o negativa.
¿Explicé la relación de la imagen con el texto?	La imagen permite destacar un aspecto de lo que se dice en el texto.	Establece qué información comunica la imagen y compárala con lo que dice el texto.

Figura 42: Estrategia de evaluación: el análisis gramatical (Ávila y Barrios, 2015, p. 77).

Como vemos, la autoevaluación de la gramática oracional solo se restringe a una actividad de transcripción y a una sugerencia basada en el análisis sintáctico. No hay otras instancias de revisión o evaluación de la gramática, ninguna de ellas con la formalidad y sistematización que

requiere el proceso de escritura para alcanzar la reflexión metalingüística. Escandell – Vidal (2018) advierte que esta omisión es muy frecuente en los libros de texto, y que “al no fomentar la relación [entre gramática y organización textual], se está desaprovechando una ocasión inmejorable de darle sentido tanto a la reflexión gramatical en sí misma como a la práctica de la escritura” (p. 124).

Por su parte, Díaz (2013) señala que “los conocimientos gramaticales explícitos son necesarios tanto para la búsqueda y detección precisa y consciente de errores propios o ajenos, como para la revisión, explicación, concienciación y enmienda de los errores descubiertos” (p. 35), por ello propone una rúbrica para la etapa de *revisión de la escritura*, con criterios lingüísticos para los ámbitos *contextual*, *textual* y *oracional*. En este último, se mide la concordancia, la modalidad verbal, la distribución de las estructuras sintagmáticas, la longitud de las oraciones, entre otros aspectos.

Cabe destacar que, si presentáramos una rúbrica solo con los indicadores del ámbito de la oración, caeríamos en una revisión transmisional – normativa, y no trabajaríamos una gramática para fortalecer el pensamiento. Pero la propuesta de Díaz (2013) que se presenta en la figura 43, aúna los criterios normativos de la oración con los del *contexto* y los del *discurso*, generando una rúbrica que aborda el proceso de escritura de manera holística:

Indicadores	Criterios	Ámbito
Elige marcas lingüísticas que señalan el posicionamiento y la actitud del hablante, cónsonas con el género discursivo, la audiencia y el propósito comunicativo.	Adecuación	Contextual
Mantiene la unidad temática y los referentes textuales con la utilización de mecanismos variados. Estructura el contenido de los párrafos a partir de una oración temática. Utiliza conectores apropiados y de forma variada para establecer conexiones oracionales, de un párrafo a otro o del texto en general. Evita repeticiones innecesarias. Los verbos del texto mantienen una correlación lógica durante todo el texto. Emplea correctamente las marcas de puntuación para distribuir y delimitar la información de párrafos y textos.	Coherencia y cohesión	Textual
Establece adecuadamente las relaciones de concordancia de género, número y persona gramatical. Usa correctamente las formas verbales. Ordena los elementos oracionales según un orden lineal o no lineal, en atención a razones lógicas, pragmáticas o estilísticas. Redacta enunciados simétricos desde el punto de vista oracional. Completa las frases y oraciones. Utiliza correctamente el gerundio. Emplea con propiedad marcas de puntuación que delimitan las oraciones.	Normativa	Oracional

Figura 43: Indicadores de evaluación de la escritura según criterios y ámbitos (Díaz, 2013).

Dentro de los indicadores de evaluación gramatical se aborda la **adecuación**, ya que este criterio “mide el grado de ajuste del escritor a las variables impuestas por la tarea de escritura” (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015, p. 23), De hecho, en las mismas Bases curriculares (2015) se destaca la importancia de este ámbito en la formación discursiva de los estudiantes:

un elemento esencial en la formación de las y los estudiantes es aumentar su grado de reflexión sobre la lengua. Esto contribuye al control que ejercen sobre sus propias producciones y al grado de adecuación que pueden lograr en situaciones conocidas y nuevas de comunicación (Ministerio de Educación, 2015, p. 43).

Por su parte, el criterio de **coherencia y cohesión** es un aspecto fundamental en la organización discursiva ya que “el texto resultante debe guardar coherencia en el desarrollo y estructuración de las ideas y establecer lazos cohesivos entre sus partes, incluyendo recursos tanto léxicos como gramaticales”. (Navarro, Ávila y Gómez, 2019a, p. 24).

Para los aspectos relacionados con la **normativa**, concordamos con Espinosa (2018) en que “dada la sensación de arbitrariedad con la que son percibidas estas normas [gramaticales], se recomienda que su enseñanza se contextualice en la producción de textos con sentido” (p. 22-23), porque no debe olvidarse que una escritura adecuada se consigue mediante la observación de la gramática puesta en uso (Cisternas, 2016).

En conclusión, una rúbrica como la que propone Díaz (2013), es una buena opción si se trabaja:

- Desde el sentido de las formas gramaticales,
- Hacia un propósito comunicativo claro y definido,
- Acompañada de un proceso de reflexión, y
- En cada una de las etapas de escritura.

Así podremos desarrollar la conciencia metalingüística a través de los textos, de modo que les mostremos a los estudiantes, desde el inicio del proceso, que “la escritura tiene una vertiente técnica que puede aprenderse” (Escandell – Vidal, 2018, p. 137).



Por ahora, nos queda el último criterio gramatical por revisar: los mecanismos de coherencia y cohesión. Veamos cómo el manual aborda los contenidos asociados a la gramática del texto, cuáles son las estrategias que ofrece, y cómo relaciona estos criterios con el dominio de la escritura.

3.4.6. Actividades para reforzar *el texto*: los mecanismos de coherencia y cohesión

Son evidentes los vínculos entre *las estructuras que forman oraciones y las oraciones que estructuran los discursos*. Estos dos dominios dependientes se configuran para el desarrollo de las habilidades lingüísticas a través de los objetivos de aprendizaje y, en razón de ellos, teoría y práctica deben ser presentadas bajo una relación explícita y graduada.

Como reconoce Madrigal (2015) los contenidos mentales se traducen “en elementos de la lengua; (...) [y en este recorrido] el autor toma decisiones en cuanto a la escogencia de las palabras adecuadas, al modo de conectar las frases entre sí, al uso de marcadores lingüísticos para dar cohesión a los enunciados y a la manera de construir párrafos” (p. 207). Es decir, la competencia pone en marcha una serie de procedimientos cuyo resultado es un texto organizado y socialmente situado.

En este último apartado de análisis, revisaremos cómo se presenta la gramática textual en las 12 tareas que se registran en el *Libro del estudiante* (estos ejercicios corresponden al 2.7% del total)¹⁰².

La figura 44 entrega una explicación breve pero muy clara respecto a la teoría de la coherencia y la cohesión. Para ello, toma como ejemplo un texto argumentativo a partir del cual se desprenden los comentarios relacionadas con los tópicos de *sustitución* y *conectores*:

¹⁰² Véase figura 33: Frecuencia de los ejercicios gramaticales según tipo de contenido.

Todo texto (oral o escrito) trata sobre un **tema** y tiene una **intención comunicativa** determinada (informar, argumentar, explicar, advertir, etc.). Para cumplir con su propósito, debe presentar **cohesión** y **coherencia**. Un texto tiene **coherencia** cuando todas las ideas que lo componen se relacionan con el tema del que trata y permiten desarrollarlo. La **cohesión** corresponde a la correcta relación formal entre palabras, frases, oraciones y párrafos.

Algunos **mecanismos de cohesión** son el uso de **conectores** que relacionan las distintas partes del texto, la **repetición** de palabras que hacen referencia al tema del texto y la **sustitución léxica**, en que se reemplaza el referente por otra palabra (un pronombre o un sustantivo, por ejemplo) para evitar la redundancia. Observa y analiza el análisis de algunos párrafos del texto "Mandela, ejemplo de líder":

"Si tuvieras la oportunidad de conocer a alguien en el mundo, ¿quién sería ese alguien?". [...] La respuesta fue espontánea e inequívoca. "**Nelson Mandela**", dije.

[...]

Sin embargo, en cuestión de cambios sociales, políticos y económicos, **Mandela fue** un profanador de lo imposible y del racismo individual e institucional de su país. **Estuvo** más de 25 años en la cárcel [...].

[...]

Mandela **entendió** desde el primer momento en que pisó la presidencia de Sudáfrica que **él**, como persona, no era la salvación [...].

El uso de este **conector** permite introducir una idea que contiene una objeción a lo que antes se afirmó (la relevancia de otros líderes políticos mencionados en la reunión).

Se usa el **pronombre "él"** para sustituir el nombre de "Mandela".

Se **repite** el nombre de Nelson Mandela, lo que evidencia que todos los párrafos se refieren al mismo tema.

La cohesión se evidencia también en que los **verbos** que se refieren a Mandela están conjugados en la misma persona gramatical (3ª persona singular).

Figura 44: Teoría de la coherencia y la cohesión (Ávila y Barrios, 2015, p. 57).

Las actividades de coherencia y cohesión registradas en el manual se plantean como ejercicios directos por medio de interrogantes: *¿el texto es coherente?* (fig. 45) e instrucciones concretas: *Identifica y subraya los elementos que te permitan afirmar que el primer párrafo del texto es coherente y cohesivo* (fig. 46):

2. Identifica el tema del que trata el texto.
3. El texto, ¿es coherente? Fundamenta tu respuesta ejemplificando con citas.
4. En el texto se repite el nombre de Nelson Mandela. Explica cuál es el propósito de la repetición e indica cómo podrías reemplazar dicho nombre en el tercer, cuarto y quinto párrafo.

Figura 45: Prácticas de escritura relacionadas con los mecanismos de coherencia y cohesión (Ávila y Barrios, 2015, p. 59).

9. Identifica y subraya los elementos que te permitan afirmar que el primer párrafo del texto es coherente y cohesivo. Luego, explica tu análisis.
10. Reflexiona: ¿estás de acuerdo con la idea de que las historias de superhéroes corresponden a la mitología de nuestro tiempo? Escribe un texto en que expongas tu opinión y dos argumentos. Además:
 - utiliza la estructura del texto argumentativo que trabajaste en la unidad
 - organiza los párrafos y emplea adecuadamente los puntos
 - aplica los mecanismos de coherencia y cohesión que aprendiste en esta unidad

Figura 46: Actividades de gramática textual (Ávila y Barrios, 2015, p. 69).

No reconocimos ejercicios que consideraran la aplicación de la gramática integrada al discurso, es decir, con análisis relacionales que permitieran distinguir claramente su pertinencia para la progresión del contenido. Esto es contrario a lo que se declara en las Bases curriculares, ya que allí se reconoce que los escritores deben aplicar convenciones lingüísticas con precisión y claridad, y nutrir informativamente su texto para facilitar la comprensión. Se afirma que los estudiantes “aplican autónomamente el proceso de escritura y se aseguran de que sus textos expresen ideas relevantes de manera coherente y ordenada” (Ministerio de Educación, 2015, p. 32). Por ello, llama la atención que no se reconozcan instancias explícitas para trabajar la coherencia y la cohesión en la *escritura como proceso* (entiéndase: *planificación del escrito, fase de escritura, sucesivos borradores, reescritura organizada*), y solo actividades como las presentadas en las figuras precedentes, con ejercicios localizados y controlados. En síntesis, no

podimos reconocer actividades que relacionaran la *gramática textual* dentro de la lógica de la *construcción textual*.

Además de lo anterior, no podemos pasar por alto algunas discrepancias que presenta el *Texto del Estudiante*. Particularmente, nos referimos a los recursos de *sinonimia* y *anáfora* como mecanismos de recurrencia. En el caso de los primeros (sinónimos) en la figura 47 se recuerda la teoría (sección *Manejo de la lengua*) y a su costado, la propuesta de ejercitación individual. La discrepancia está en que la teoría define la sinonimia como un sustituto referencial, pero en la práctica solo se ejercita como forma léxica en contextos oracionales:

<h3>Manejo de la lengua</h3> <p>Los sinónimos, hiperónimos e hipónimos son empleados en la sustitución léxica, mecanismo de cohesión que revisaste en la página 57 de la Unidad 1. Estos permiten nombrar el mismo referente de distintas maneras, evitando así la repetición de palabras. Por ejemplo:</p> <p>“[...] compra un potrillo en una subasta pagando una cifra muy abultada. Sus vecinos le dicen que el animal es poco dócil”.</p> <p>Uso de hiperónimo en la sustitución léxica.</p>	<h3>Trabajo individual</h3> <ol style="list-style-type: none">1. Lee los sinónimos de las siguientes palabras que encontrarás durante la lectura de <i>El principito</i>: lazo: unión, vínculo, obligación. rito: costumbre, ceremonia.2. Elige el sinónimo adecuado para reemplazar las palabras en los siguientes fragmentos de <i>El principito</i>: “—Es algo casi olvidado —dijo el zorro—. Significa ‘crear lazos’. —¿Crear lazos? —Claro —dijo el zorro—. Para mí todavía no eres más que un niño parecido a otros cien mil niños. Y no te necesito. Y tú tampoco me necesitas a mí. No soy para ti más que un zorro parecido a otros cien mil zorros. Pero si me domesticas, nos necesitaremos el uno al otro”. “—¿Qué es un rito? —dijo el principito. —Es también algo demasiado olvidado —dijo el zorro—. Es lo que hace que un día sea diferente de los demás, una hora diferente de las otras. Mis cazadores, por ejemplo, tienen un rito. Bailan los jueves con las chicas del pueblo”.
---	---

Figura 47: Teoría y práctica gramatical de los sinónimos e hiperónimos (Ávila y Barrios, 201, p. 80).

Espinosa y Concha (2015) afirman que “evitar la redundancia, mantener el sujeto lógico (...) [y] ser sujeto gramatical de oraciones” (p. 336) son funciones de los pronombres, pero también se ajustan al desempeño referencial de las piezas léxicas por sustitución (sinónimos, hiperónimos

e hipónimos), porque tal como reconoce Espinal (2002), estas piezas pueden actuar como elementos anafóricos cuando el referente ya ha sido mencionado en el discurso. En este sentido, los sinónimos cumplen una función muy relevante en el avance del contenido textual, función que es importante que los estudiantes aprendan y apliquen conscientemente con la finalidad de mejorar sus producciones.

Por su parte, en la *Guía didáctica para el docente*, también detectamos actividades de vocabulario y no pudimos reconocer en ellas momentos destinados a la reflexión gramatical, ni al trabajo de la composición auténtica y recursiva:

1. Lee atentamente el fragmento.
2. Desarrolla las siguientes actividades en tu cuaderno:
 - a. Busca al menos un hipónimo y un hiperónimo para cada palabra destacada.
 - b. Reescribe las oraciones y sustituye cada palabra subrayada por uno de los hipónimos o hiperónimos que encuentres. Puedes usar más de uno si es necesario. Recuerda que debes guiarte por el contexto para escoger cuál de ellos puede ser usado como sinónimo.

Figura 48: Ejercitación de la coherencia y la cohesión (Lobato y Zárate, 2015, p. 63).

Todo lo anterior nos demuestra que los ejercicios propuestos no se corresponden con los Objetivos de Aprendizaje (OA) de Séptimo básico, particularmente, aquellos que miden habilidades de la gramática textual. Nosotros hemos seleccionado el n° 17, cuya competencia es *usar los recursos en sus propios textos*, con indicadores asociados al *empleo* y la *reflexión* de los mecanismos de recurrencia¹⁰³:

¹⁰³ Aquí solo hemos presentado un ejemplo de este tipo de actividades (fig. 47), sin embargo, todos los ejercicios del *Texto del estudiante* relacionados con los tópicos de *coherencia* y *cohesión* siguen la misma línea en la presentación de los ejercicios: indicaciones centradas en la aplicación de los recursos en textos ajenos:

- Subraya en el texto las claves que ayudan a inferir el significado de cada palabra destacada (p. 17).
- Lee las siguientes palabras extraídas del cuento. Escribe para cada una un hiperónimo y un hipónimo (p. 111).
- Identifica cuatro hipónimos presentes en las lecturas anteriores. Luego, reconoce qué hiperónimo les corresponde (p. 116).

17. Usar en sus textos recursos de correferencia léxica:

- *Empleando adecuadamente la sustitución léxica, la sinonimia y la hiperonimia.*
- *Reflexionando sobre las relaciones de sinonimia e hiperonimia y su papel en la redacción de textos cohesivos y coherentes.*

Ahora bien, una segunda discrepancia se reconoce entre el Objetivo de Aprendizaje n° 13 y el tratamiento que recibe este en el texto escolar:

13. Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.), caracterizados por:

- *Una presentación clara del tema.*
- *La presencia de información de distintas fuentes.*
- *La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que desarrollen el tema.*
- *Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos.*

Pese a estar declarado formalmente en el currículo, el *Libro del estudiante* no considera la teoría ni la práctica de la anáfora en ninguna de sus unidades de aprendizaje. Tampoco reconocimos en la *Guía didáctica para el docente* una explicación teórica ni una formulación práctica que abordara los recursos anafóricos.

De la progresión temática registramos solo una breve mención en el primer manual. Ningún otro registro:

Manejo de la lengua

La división de un texto en párrafos permite organizar y distribuir la información. En cada párrafo se desarrolla una idea distinta acerca del tema que se trata, lo que se conoce como progresión temática. De esta manera se construye un texto coherente.

Cada párrafo está formado por oraciones, separadas por el punto y seguido. El punto y aparte indica el final de un párrafo, en el que se desarrolla una idea completa. Cuando termina un texto, se escribe punto final.

Figura 49: La progresión temática en el Texto del estudiante (Ávila y Barrios, 2015, p. 62).

Las Bases curriculares declaran que el elemento esencial en la formación de los estudiantes es la *reflexión sobre la lengua*, porque “contribuye al control que [estos] ejercen sobre sus propias producciones y al grado de adecuación que pueden lograr en situaciones conocidas y nuevas de comunicación” (Ministerio de Educación, 2015, p. 44), sin embargo, en la realidad práctica la mayoría de las actividades de escritura no son diseñadas para fortalecer un dominio lingüístico consciente, principalmente, porque no hacen visible la reflexión ni orientan al estudiante hacia una mejora articulada.

En otras palabras, en los ejemplos que hemos revisado “se aprecia una teoría implícita de la escritura como disponibilidad léxica descontextualizada” (Navarro et al (2019a, p. 21)¹⁰⁴ y, en consecuencia, muy alejada de la reflexión consciente, de

los factores pragmáticos y retóricos que median los tipos de intercambio comunicativos, los mecanismos de coherencia y cohesión que intervienen en la construcción de las estructuras textuales [y] los aspectos gramaticales que favorecen la elaboración adecuada de oraciones dentro del texto o discurso (Cisternas, 2016, p. 5).

¹⁰⁴ Navarro, Ávila y Gómez (2019a), señalan esto en relación a las evidencias de escritura indirecta en la Prueba de Selección Universitaria. Tomamos sus palabras en nuestro análisis porque para nosotros representan el modo en que se abordan los recursos gramaticales en el *Texto del estudiante*.

En síntesis, en el *Texto del estudiante* y en su respectiva *Guía*, las actividades de gramática textual son muy reducidas y no se orientan a la producción escrita, pese a que los contenidos y las habilidades se contemplan explícitamente en la programación curricular de Séptimo básico. Comprobamos que hay aspectos fundamentales que no se ejercitan en los libros (como la anáfora y la progresión temática), y otros contenidos, en cambio, se trabajan solo desde el reconocimiento (como la ejercitación léxica de los sinónimos e hiperónimos). En definitiva, no se sugieren actividades prácticas destinadas a promover la competencia escrita de los estudiantes a través de la manipulación de los datos en sus propias producciones.

La ausencia de algunos contenidos y el tipo de ejercitación propuestos en otros, dificultan considerablemente el logro del aprendizaje reflexivo. Se sabe que “para producir un texto bien estructurado se necesita la representación mental de un tipo específico de secuencia textual” (Benítez y Sotelo, 2013, p. 131).



Hasta aquí hemos revisado las estrategias de escritura como proceso y la selección de contenidos y actividades gramaticales que se proponen en el *Texto del estudiante*; análisis que complementamos con algunas tareas de la *Guía didáctica para el docente* de Séptimo básico y el Marco curricular del primer tramo de Educación Media.

En el capítulo cuarto aportaremos a la discusión analizando las voces de los estudiantes de Pedagogía, quienes, ya con los conocimientos y prácticas que les ha entregado su proceso de formación, comentarán las tensiones de la *gramática en el currículo*. Luego, cederán paso a sus voces para crear actividades de aula, como un desafío por mantener una relación consciente entre *la gramática y la escritura*.

**CAPÍTULO IV: Voces docentes: del discurso a la
práctica. Aproximación a los modos de concebir la
reflexión gramatical**

Ya se ha comentado que el currículo educativo direcciona el aprendizaje hacia la comunicación, entendida esta como un acto para compartir y coconstruir el conocimiento. Sin embargo, en los manuales que hemos analizado abundan las estrategias asociadas a la identificación de formas, la transcripción de textos y las respuestas basadas en la comprensión de lectura. No reconocimos, por el contrario, proyectos de escritura que justificaran y validaran la importancia de la gramática para el desempeño comunicativo, ni tampoco numerosas actividades que se fundaran en cuestionamientos metalingüísticos.

Myhill (2018) reconoce que la orientación de las prácticas debiera estar en desarrollar la capacidad de los escritores para tomar decisiones lingüísticas cuando escriben, y no solo en identificar y aplicar estructuras lingüísticas. Es decir, se debe cambiar la cultura pedagógica por una que enseñe a *observar* y a *juzgar* las implicancias reales que tienen las estructuras gramaticales en las tareas de escritura.

Ante la necesidad de reorientar la gramática al significado, surgen propuestas para trabajar la disciplina en los contextos escolares. Estas sugerencias de tratamiento gramatical postulan la importancia de abordar las formas a partir de la información que transmiten y de la manera en la que se insertan en el discurso (ídem).

En este nuevo capítulo nos propusimos complementar nuestro análisis con la percepción de futuros profesores de Lengua y Literatura, ya que queremos comprobar cuáles son las representaciones que tienen los estudiantes en formación en cuanto al vínculo *gramática y escritura*, y qué estrategias prácticas sugieren para trabajar dicha relación de manera reflexiva. Luego, profundizaremos la discusión considerando las voces de los futuros maestros en su campo de acción disciplinar: lo que declaran como existente (el marco curricular), lo que debiera existir (selección y orientación de los contenidos) y lo ejecutable (actividades propuestas).

4.1. Gramática, escritura y libros de texto. Cómo representan esta relación los estudiantes de pedagogía

Siguiendo a Espinosa (2018), las representaciones son reflejo de la manera en que el conocimiento es almacenado en la mente. Llevando el concepto al ámbito concreto de la pedagogía, la autora rescata lo que Borg (2003) denomina **cognición docente**, como el término que engloba “todo lo que los docentes saben, creen y piensan, en cualquier etapa de sus carreras, en relación con varios aspectos de su trabajo” (p. 38).

Cardona - Puello (2014) agrega que el entorno social desempeña un rol fundamental en la manera en que estudiantes y profesores interactúan en las distintas prácticas de enseñanza – aprendizaje. En concreto, estas representaciones pueden contribuir o entorpecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas, según sea la experiencia pedagógica predominante. Por ejemplo, la autora señala que “una de las representaciones más extendidas en la sociedad y en los espacios académicos es aquella que concibe la lectura y la escritura como actividades complejas y poco placenteras que implican un alto grado de dificultad” (p. 160), concepción que también es compartida por otros autores en sus respectivos estudios (Di Tullio, 2014; Correa et al., 2013; Bernal, 2010).

Desde la mirada de los docentes, las representaciones son muestras de cómo estos interpretan su propia práctica o visualizan la de los otros a partir de su propia formación, por ello, las creencias actúan como un filtro sobre las decisiones y juicios a considerar en el contexto de aula (Frang, 1996, en Watson, 2012).

Dicho todo lo anterior, Espinosa (2018) reconoce dos funciones de las representaciones: “interpretar el mundo para orientar la acción (función pragmática), e interpretar el mundo para hablar sobre este (función declarativa)” (p.42).

Nosotros analizaremos ambas funciones (declarativa y pragmática) en las respuestas de 17 estudiantes de Pedagogía en Lengua y Literatura para Educación Media, carrera perteneciente a una universidad estatal de Chile (ver anexo 2). Los requisitos de selección fueron: 1) ya haber cursado asignaturas del eje *Manejo de la lengua*, y 2) haber iniciado el proceso de práctica en un centro educativo. El primer requisito se relaciona con el dominio disciplinar, el segundo, con el acercamiento del estudiante a las necesidades del espacio pedagógico.

Para orientar el diálogo hacia la reflexión del tema, les entregamos dos indicaciones:

1. A partir de su experiencia con los libros de texto, critique la manera en la que estos abordan los contenidos y los ejercicios gramaticales para fortalecer la escritura. Puede apoyar su crítica en un texto en concreto o comentar a modo general (*función declarativa*).
2. De acuerdo con la crítica realizada, proponga una actividad didáctica gramatical que tenga por objetivo la mejora de la competencia escrita (*función pragmática*).

Estos lineamientos nos permitirán hacer dos análisis. El primero de ellos se centrará en las concepciones que tienen los estudiantes sobre la manera en que los libros de texto abordan la competencia escrita y el papel que la gramática desempeña en ella. El segundo análisis, de acuerdo con las actividades que los estudiantes propusieron, comentará cómo estas se acercan o distancian de sus propias representaciones. Estas últimas (las percepciones declaradas), las dividimos en tres focos de discusión, con sus respectivos porcentajes de frecuencia:

- 1) La importancia de valorar el conocimiento intuitivo en el proceso de composición,
- 2) La presencia de la gramática en los libros de texto, y

3) Nociones para una *nueva gramática* en las aulas¹⁰⁵.

Resaltamos la importancia de conocer las voces de los futuros profesores porque sus representaciones evidencian no solo la formación disciplinar y pedagógica que han recibido en la universidad, sino también la persistente influencia de los estilos de enseñanza con los que fueron educados en la etapa de escolarización. Estas tensiones también fueron proyectadas en un estudio de Correa et al., (2013), quienes analizaron las percepciones sobre la escritura de un grupo de profesores de Lengua y estimaron que “las teorías personales de los docentes se enfrentarían con la realidad compleja de las prácticas educativas y las tensiones que surgen entre las creencias propias y la realidad del aula” (p. 182).

En síntesis, las voces de los profesores constituyen la manera en la que se representa y actúa en el espacio pedagógico más allá de las delimitaciones curriculares y los aportes de los libros y materiales disponibles.

4.1.1. La función declarativa: percepciones de la relación *gramática y escritura*

Fernández y Carlino (2010) reconocen que una de las principales representaciones que se manifiesta en las aulas es que las prácticas de lectura y escritura se trabajan bajo un modelo

¹⁰⁵ Adelantamos que los índices de frecuencia arrojan resultados *afectivos positivos* respecto a la percepción de la gramática en las aulas. Sin embargo, para corroborar estas percepciones, convendría hacer un acompañamiento sostenido en el tiempo como el presentado por Watson (2012), sobre todo cuando los informantes ya se encuentren desarrollando labores docentes. Aclaramos esto porque una parte importante de los profesores asigna *valores negativos* a la gramática en el currículo. Por ejemplo, la investigación de Watson (comentada en la nota 42) detectó que “la gramática es una fuente de dificultad significativa para una gran proporción de profesores de inglés” [la traducción es nuestra].

de transmisión del conocimiento, es decir, con un predominio de rutinas memorísticas de ejecución.

Esta realidad no solo se reconoce en nuestro país (Espinosa y Concha, 2015, Espinosa, 2018) sino también en otras naciones de América Latina. Por ejemplo, Bernal (2010) indagó la enseñanza de la lengua en el currículo educativo de Colombia; Cardona - Puello (2014) y Arnáez (2013) hicieron lo mismo con el marco curricular venezolano y las prácticas docentes; Munguía, (2015) analizó la presencia de la gramática en las reformas educativas de México, y Di Tullio (2010), Gaiser (2013) y Otañi y Gaspar (2001), han investigado largamente cómo se trabajan los contenidos gramaticales en las aulas de Argentina. Inclusive, los estudios sobrepasan los límites del continente: Teixeira (2014) por ejemplo, analizó la presencia de la gramática de la lengua portuguesa en programas de estudio y en pruebas estandarizadas. Gallego (2016), y España y Gutiérrez (2018) analizaron el metalenguaje gramatical y la competencia comunicativa en el currículo de Educación Secundaria de España. Asimismo, Myhill (2010; 2018¹⁰⁶), y Myhill, Jones y Watson (2013) han realizado investigaciones que remarcan la importancia de incluir la gramática contextualizada en las prácticas de lectura y escritura del inglés como L1.

De manera transversal, estos estudios reconocen algunas creencias, como las que admite Bernal (2010): “la gramática se enseña de manera aislada con respecto a las actividades discursivas; no hay construcción de saber gramatical y éste es reemplazado por el aprendizaje memorístico de definiciones” (p. 511).

Esta realidad curricular sin duda condiciona los modos y estrategias de los docentes para abordar los contenidos gramaticales en las aulas. Como las prácticas pedagógicas responden a patrones de enseñanza (Alonso, 2014), es importante revisar la manera en que se abordan los contenidos y evaluar si estos patrones se presentan desde un plano *declarativo* –

¹⁰⁶ Este trabajo analiza los planes de estudio de Inglaterra, Australia y Estados Unidos.

memorístico, o si brindan los espacios en el aula para una formación gramatical bajo la secuencia *acción – reflexión*.

Por todo lo anterior, en este debate disciplinar se analizarán las representaciones de los estudiantes de pedagogía, entendiendo que ellos actuarán en su ejercicio docente como *mediadores de aprendizaje* (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Como fue comentado al inicio, los resultados en esta sección se presentarán en tres ejes temáticos: 1) La importancia de valorar el conocimiento intuitivo en el proceso de composición, 2) La presencia de la gramática en los libros de texto, y 3) Nociones para una *nueva gramática* en las aulas.

Cada estudiante seleccionó uno o más libros de texto y guías didácticas para comentar, la condición era que estos fueran manuales con financiamiento gubernamental, para mantener la correspondencia directa con el currículo educativo. Los insumos seleccionados fueron los siguientes:

- Acevedo et al. (2016). *Lenguaje y Comunicación 4° medio*. Santillana del Pacífico.
- Andrade et al. (2016). *Guía Didáctica del Docente, Tomo 2*. Lengua y Literatura. 1° medio. SM Chile S.A.
- Barros et al. (2017). *Lenguaje y Comunicación, 2° medio*. Santillana del Pacífico.
- Berríos et al. (2016). *Lengua y Literatura, 1° medio*, Ediciones SM, Chile.
- Caballero et al. (2013). *Lenguaje y Comunicación, 1° medio*, Santillana del Pacífico.

Los porcentajes que compartiremos están en función de los comentarios y propuestas realizados por los propios estudiantes. No hubo un lineamiento para dirigir la reflexión, solo las indicaciones que anteriormente hemos señalado, por lo tanto, las respuestas que rescatamos son espontáneas y coincidentes.

Es importante indicar que las voces que aquí presentamos han sido seleccionadas por su pertinencia y representatividad. A cada estudiante (de aquí en adelante *Informante*) se le asignó un número del 1 al 17, cifra que permitirá reconocer un cambio de voz en la intervención¹⁰⁷.

4.1.1.1. La importancia de valorar el conocimiento intuitivo en el proceso de composición

El marco curricular declara como sustento del aprendizaje la relación entre *el lenguaje, el pensamiento y la estructura*, indicando que “el habla da forma a [los] procesos mentales necesarios para el aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2015, p. 40). Muzzopappa (2013), por su parte, señala que en el plano de la enseñanza formal “es imprescindible reflexionar sobre el conocimiento gramatical implícito que todo hablante posee” (p. 125).

De acuerdo con estas creencias, el 59% de los informantes (10 de 17) valora el conocimiento interiorizado del lenguaje y lo asume como una oportunidad para trabajar el pensamiento a través de la gramática:

Si bien el habla se va desarrollando en contextos naturales, o sea, en nuestro diario vivir y en todo tipo de contexto, es imprescindible que se ejercite para que este desempeño mejore, con la finalidad de que los estudiantes tomen conciencia de su lengua y desarrollen una actitud activa para mejorar su producción oral y escrita (I – 5).

¹⁰⁷ También puntualizamos que se han hecho algunos ajustes a las opiniones transcritas, sobre todo para mantener la coherencia y la cohesión al momento de insertarlas en este trabajo. Procuramos, eso sí, que estos ajustes no afectaran la autenticidad de las opiniones.

De hecho, una de las voces incluye el término *gramática nuclear*, para validar la productividad del lenguaje y aprovechar lo que el estudiante conoce y ya domina por sí mismo. Además, señala una de las dificultades que hemos comentado en este trabajo, el tratamiento implícito que se le da a la gramática en los libros de texto:

Podemos inferir que efectivamente la gramática sí se hace presente, en las actividades propuestas, aunque no empleen el término gramática como tal, pero al hacer escribir a los alumnos, al producir unidades textuales, inconscientemente recurren a su gramática nuclear, en la construcción de una oración, en el empleo de conectores, incluso en el mismo empleo de los signos de puntuación (I – 14).

Ahora bien, si nos centramos concretamente en la escritura, los estudiantes distinguen entre el *acto de escribir* y el *proceso consciente de la producción*. O sea, reconocen la diferencia entre escritura como producto y escritura como proceso. Asocian la primera al acto de componer por una necesidad comunicativa: “el alumno redacta oraciones diariamente, pero esto va más ligado a su gramática universal que al saber adquirido en la escolarización” (I – 1). La representación alude a un tipo de escritura que, en términos de Alonso (2014) es una producción empobrecida, con limitados espacios para ser abordada en el aula, ya que

gran parte de las clases de Lengua prescinden de la instancia productiva. Los docentes suelen lamentar esta escasez, justificada tras la carga de la obligatoriedad que implica el desarrollo de los contenidos, los que parecen no permitir espacio-tiempo activos en la enseñanza de la Lengua.

A su vez, los estudiantes reconocen la *escritura como proceso* entendida esta como una “tecnología epistémica y semiótica, es decir, que construye, registra y comunica significados” (Navarro et al., 2019a, p. 3), asocian a este tipo de escritura las habilidades de teorizar, reflexionar y autorregular el desempeño lingüístico. En estas fases asignan al profesor un rol

fundamental: “creo que también es nuestro trabajo como docentes buscar que el alumno se interese por aprender más, por aprender a hacer” (I – 1). Se concibe entonces, la figura del conocimiento transaccional, porque se valida la importancia de la estimulación lingüística para el aprendizaje consciente y concreto de las técnicas de composición.

Los informantes distinguen que en el sistema escolar tanto la gramática como la escritura procesual no se abordan de manera explícita¹⁰⁸, orientando los ejercicios prácticos más hacia el producto que a los mecanismos intencionados para llegar a él:

En la mayoría de las actividades se busca fomentar la escritura de los alumnos, ya sea escribiendo un ensayo o algún texto expositivo, aunque en todas estas actividades el alumno siempre utilizará las oraciones de manera implícita (I – 11).

Este *uso tácito* se relaciona con la *ausencia procedimental* detectada en el currículo de Lengua y Literatura, pese a que en un enfoque comunicativo – funcional “la selección de los

¹⁰⁸ Esta apreciación sobre la manera en la que se presenta la gramática en el currículo también fue discutida por Espinosa y Concha (2015). Las autoras analizaron las Bases curriculares de la Educación básica y concluyeron lo siguiente:

los objetivos del eje de escritura consideran el aprendizaje de estructuras textuales, conceptos básicos de gramática, reglas de ortografía y procesos de planificación, revisión y edición de los textos; pero no explicitan respecto de qué ni cómo los estudiantes “reflexiona[n] sobre el contenido de lo que se va a comunicar” (Ministerio de Educación, 2012a: 40), que, de acuerdo con lo señalado en la introducción, permitiría al estudiante aprender mientras escribe (p. 327).

Por nuestra parte, de igual forma sostenemos que existe una discrepancia entre lo que se declara en las Bases curriculares de Educación Media y lo que se presenta formalmente en la transición de los OA, en las actividades sugeridas y en las estrategias de evaluación. El currículo se ampara señalando que, como la gramática está orientada al uso, “muchos de los conceptos gramaticales se encuentran insertos en los objetivos que apuntan a la redacción de textos y al aprendizaje del proceso de escritura” (Ministerio de Educación, 2015, p. 40). Sin embargo, en los capítulos 2 y 3 hemos intentado demostrar que la gramática tiene una escasa presencia en la programación curricular y, contrario a lo que se declara, sus contenidos son presentados de manera técnica y sin un contexto discursivo. Estas prácticas se asocian al enfoque tradicional caracterizado por la enseñanza de una gramática descriptiva, situándolas muy distante del propósito comunicativo declarado en el currículo para la mejora consciente de la redacción y el aprendizaje de la escritura.

contenidos debe ser pertinente al aprendizaje del uso de la lengua y con un tratamiento integrado de los niveles discursivos, textuales y lingüísticos” (Cisternas, 2016, p. 5). Esta integración la reconoce Zayas (2012b) como un problema didáctico crucial, sugiriendo para ello actividades metalingüísticas explícitas y centradas en la *reflexión a partir del uso*.

Uno de los informantes valora la importancia de trabajar así la gramática, de manera explícita en la sala de clases, porque le da forma y sentido a lo que el estudiante ya conoce:

Considero que esta enseñanza implícita no es la mejor, porque los alumnos podrían escribir erróneamente sin darse cuenta de aquello, y, además porque crean oraciones, pero desconocen las propiedades que permiten esos usos (I - 13).

Esta percepción también la comparten Espinosa y Concha (2015), quienes señalan que las principales dificultades de los escritores novatos están asociadas a la metodología de la escritura (es decir, al *cómo escribir*). El problema es metodológico porque estos escritores sí poseen un conocimiento lingüístico implícito, pero este “no está disponible para ser expresado verbalmente o controlado a voluntad” (p. 335).

Para Ochoa (2008) el foco está en la orientación con la que se aborda la escritura en la sala de clases: “se convierte en una actividad espontánea donde se le pide al estudiante, en el mejor de los casos, que escriba un texto sin una planeación previa y sin un proceso de revisión, corrección y edición, en el cual la gramática juega un papel esencial” (p. 14). En estas prácticas no se consideran momentos para hablar sobre la lengua, para trabajar con ella y, en definitiva, para verbalizar los fundamentos del dominio preteórico (Brucart, 2000).

Vale destacar aquí la distinción que realizan Bosque y Gutiérrez – Rexach (2009) cuando señalan que “una de las características más notables de la sintaxis es que los objetos que estudia no se recuerdan, sino que se reconocen o interpretan” (p. 16), por ello es importante

estimar la gramática como una disciplina formal cuyo dominio comienza a forjarse sobre la base de lo que se reconoce, porque “la gramática siempre está presente en nuestras vidas, en todas las construcciones que se hacen en el colegio, en la universidad y hasta en nuestras conversaciones en las redes sociales” (I – 6).

Esta presencia transversal de la gramática hace que los informantes valoren la riqueza expresiva de la comunicación auténtica. Proponen trabajar la escritura con textos conocidos, con producciones reales e incluso propias, con el fin de que puedan ser conscientes de que esa es su gramática y no la de otro (Bosque, 2018), porque “quien construye su conocimiento nunca lo hace a partir de elementos no significativos o aislados” (Pascual, 2013, p. 42). Así lo reconoce el informante 6: “[los textos cotidianos] son primordiales para ir ejercitando la gramática y lograr a largo plazo una utilización correcta en todos sus aspectos”.

La importancia de trabajar de manera contextualizada las prácticas lingüísticas cobra sentido si consideramos lo concluido por Mulder, 2010 (citado en Jones, Myhill, Bailey, 2012): “grammar has traditionally been taught and learned in an environment that is devoid of context”.

4.1.1.2. La presencia de la gramática en los libros de texto

Meneses, 2008 (en Espinosa, 2018) concluyó en un estudio realizado a profesores de Educación Básica, que los textos escolares tienen una fuerte influencia en la organización y ejecución del currículo educativo, lo que se traduce en una ejecución directa de las actividades que allí se proponen. Estas prácticas, señala Espinosa (2018), posicionan al docente “en un lugar no protagónico en la secuenciación y organización reflexiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 43).

En razón de ello, la manera en que los textos de apoyo curricular presentan la teoría y la práctica de la gramática, marca a su vez, la manera en la que esta se sitúa dentro del aprendizaje. Por eso, genera una alerta que un 82% de los informantes (equivalente a 14 de 17), reconozca que son pocos los registros de teoría y práctica gramatical en los textos analizados.

Se asume que los manuales equivalen más a un medio de *avance* que de *aprendizaje*, cuyo tratamiento se caracteriza por ser intransitable e inconexo (Alonso, 2014). De hecho, Muzzopappa (2013) indica que la gramática es considerada dentro de la planificación curricular (ejes de competencias, objetivos de aprendizaje, libros de textos, entre otras herramientas y recursos pedagógicos) “solo para recordar que no debe ser enseñada” (p. 115).

Veamos cómo se vincula esta apreciación con las voces de los futuros docentes:

En cuanto a la gramática, solo se hace mención a la utilización de oraciones simples y complejas, pero no se enseña cómo estas oraciones se estructuran, cuáles son sus componentes, las relaciones que se establecen, etc. Además, el contenido relacionado con la gramática es muy vago, poco preciso y en algunos casos, erróneo (I- 7).

Esta unidad aborda la escritura en base a un texto, entrega instrucciones y consejos de cómo hacer un reportaje, pero en relación con su forma. Por ejemplo, señala que el título sea llamativo, que el párrafo final debe contener una afirmación acerca de lo expresado en el texto, o la disposición de temas y remas. Pero ningún apartado se refiere a cómo hacerlo, o a qué recursos gramaticales utilizar para cumplir con la organización superficial que propone la unidad (I – 8).

Es importante señalar que, si se les entrega una actividad a los estudiantes en donde deban redactar un texto, se les debe además enseñar las herramientas que deben utilizar para su redacción, por ejemplo, los medios para relacionar las ideas que se presenten en el texto, y darles a las acciones y descripciones una continuidad que responda a la coherencia y cohesión, cuestiones fundamentales para que el texto que escriba el estudiante presente una calidad acorde a su nivel educacional (I – 17).

Existe un acuerdo en reconocer la ausencia de fases procedimentales en las habilidades lingüísticas (sobre todo, en la escritura), cuyo método solo está definido por el *hacer finalista*: no considera indicaciones vinculadas a la manera de usar la lengua según los modos y registros asociados a la producción (*hacer procedimental*), tan necesarios para formar la conciencia lingüística (*hacer reflexivo*).

Alonso (2014), sostiene que esta ausencia procedimental se debe a la distribución de los contenidos y actividades que presenta el currículo:

esta mirada sesgada sobre la disposición de los aspectos constitutivos de la lengua termina por distorsionar el sentido mismo de su aprendizaje, impulsando el desplazamiento de la actividad de escritura hacia un sector periférico dada la centralidad otorgada a lo que se ha jerarquizado.

Bajo estas mismas percepciones, detectamos que las voces de los estudiantes de Pedagogía concuerdan en el reconocimiento de una gramática distanciada de los propósitos comunicativos, lo que lleva a asignarle un papel secundario en las prácticas de escritura:

Creo que aún falta otorgarle al área de gramática más espacio, porque en los pocos consejos que entrega el texto, este no explica las reglas gramaticales que se deben seguir. Esto claramente entorpece el buen manejo de la

gramática porque se centra en un aprendizaje memorístico en vez de significativo (1 – 9).

En toda esta trayectoria, una vez más cobra sentido el rol del profesor en el aula. Citamos la clasificación que propone Shulman (1987) (en Myhill, Jones y Watson (2013)) sobre los tipos de conocimientos de los docentes: **conocimiento del contenido de la materia** (dominio académico); **conocimiento del contenido pedagógico** (cómo enseñar el dominio académico) y **conocimiento pedagógico** (conocimiento de cómo enseñar)¹⁰⁹, en conjunto, los tres tipos de dominios permiten transformar un currículo *declarativo* en uno *procedimental* y *reflexivo*.

En relación a este acompañamiento para la mejora curricular, los informantes reconocen que los profesores desempeñan un rol importante en la interpretación de las actividades de los libros de texto. Señalan, por ejemplo, que en este tratamiento implícito de las habilidades gramaticales “tal vez se desprende que es el profesor quien debe profundizar estas áreas” (1 – 17); incluso, afirman que: “si bien los estudiantes constantemente están escribiendo en sus cuadernos, muy pocas veces los docentes se encargan de revisar, corregir y reforzar esto, dejando vacíos en el proceso de enseñanza – aprendizaje” (1 – 3). Lo anterior nos lleva a pensar que, a fin de cuentas, la enseñanza procesual de la escritura y la validación de la gramática en ella son decisiones que quedan en manos del docente. Así son vistas, reconocidas y abordadas estas prácticas: más allá del currículo oficial, en la propia realidad áulica.

Sin embargo, como ya ha sido comentado en este trabajo, nos provoca curiosidad el perfil que declara el marco pedagógico. Las Bases resaltan el rol activo de los estudiantes en las

¹⁰⁹ Cita original: *He distinguishes between subject content knowledge (knowledge of an academic domain), pedagogical content knowledge (knowledge of how to teach that academic domain) and pedagogical knowledge (knowledge of how to teach): this signals that ‘knowing how’ is as significant as ‘knowing that’. In other words, teacher subject knowledge is not simply domain knowledge, but crucially involves knowing how to transform that knowledge purposefully to enable learners to master it* (Myhill, Jones y Watson 2013, p. 77).

prácticas propuestas, ya que ellos “aplican autónomamente el proceso de escritura y se aseguran de que sus textos expresen ideas relevantes de manera coherente y ordenada” (Ministerio de Educación, 2015, p. 32). Una vez más, la pregunta que queda sin respuesta es: ¿cuáles son los mecanismos para generar esa autonomía lingüística?

Esto lleva a plantearnos la función de la gramática en la transición curricular¹¹⁰. Uno de los informantes declara que el libro de texto asigna a la gramática una función estilística en el proceso de producción:

en esta sección de la unidad se trabaja la gramática para fines estéticos y organizacionales, no como un elemento central en el eje de escritura, en el que se deba mantener un orden de ideas principales y secundarias, y en el que sus núcleos sean las formas verbales que encabezan las subordinaciones, por ejemplo (I – 12).

Esta visión reducida (asociada solo a la revisión de aspectos ortográficos, linealidad de la oración y concordancia) se comparte entre los profesores con mayor frecuencia de la que se espera. Bernal (2010) señala que la tendencia responde a una representación sociocultural que ubica a la gramática “como una tradición ya superada o como un conocimiento innecesario para las prácticas reales con el lenguaje” (p. 512).

En síntesis, hacemos nuestras las palabras del informante 7:

[En los libros de texto] aún se observan instancias donde no se promueven habilidades, más bien se busca que el estudiante realice ciertas conductas en función de las instrucciones que se le entregan. Incluso las autoevaluaciones que se proponen tienen esa mirada, ya que promueven la valoración del

¹¹⁰ Bernal (2010) reconoce que en los actuales enfoques de enseñanza de la lengua “se ha asignado a la Gramática un papel subsidiario frente al objeto central de dicha enseñanza —las prácticas de lectura, escritura y oralidad—” (p. 512).

trabajo a partir de si se sigue determinada instrucción, o si se realizó o no la tarea, cuando en realidad deberían enfocarse en el impacto que la actividad produjo en el estudiante, lo que se rescata de su realización y la reflexión crítica frente a lo que se aprendió (I – 7).

4.1.1.3. Nociones para una *nueva gramática* en las aulas

En cuanto a la necesidad de actualizar las representaciones de la gramática dentro de la cultura escolar, nuestros informantes coinciden en un 41% (7 voces de 17) en declarar que la selección de los contenidos gramaticales no permite generar espacios para la construcción de los aprendizajes.

Muzzopappa (2013) reconoce que tanto la sintaxis como la semántica son contenidos que intervienen en la producción de textos, y aunque otros autores comparten esta percepción (Brucart, 2000, 2014, 2017; Bosque, 2015, 2018; Bosque y Gallego, 2016; 2018; Guevara y Leyton, 2013; Myhill, 2011, 2013, 2018; Derewianka, 2010; 2016) la escuela ha determinado tradicionalmente incluir solo la sintaxis y la morfología como componentes de la gramática, dejando de lado los aportes de la semántica para la configuración de oraciones y textos.

Nuestros informantes reconocen la necesidad de trabajar pedagógicamente algunos aspectos gramaticales que el currículo tradicional no abarca: la ejercitación de los constituyentes de la oración más allá de criterios estructurales o identificativos, la contextualización de la gramática en géneros situados, y la discusión y la reflexión gramatical como espacios que contribuyan a un dominio consciente. En relación a estas necesidades, manifiestan, por ejemplo, que “[se] deben conocer y comprender semánticamente las relaciones que se generan a través de los conectores, [y también] las diferencias entre las

formas lingüísticas según determinado tipo de texto, empleando distintos estilos y registros asociados a cada finalidad comunicativa” (I – 2).

Inclusive se critica la teoría tradicional que persiste en los currículos educativos, con afirmaciones concretas como: “doce años [de escolaridad] escuchando que toda oración tiene un sujeto y un predicado cuando no necesariamente es así, pues existen las oraciones impersonales. También doce años escuchando que el sujeto siempre va al lado izquierdo de la oración, cuando este fácilmente puede ir pospuesto” (I – 1). Estas representaciones que se construyen en torno a las prácticas de aula y a los modos de transmisión curricular, son muestras de las tensiones que genera una teoría cerrada e irreflexiva, frente a los desafíos que supone llevar al aula un contenido gramatical estimulante, funcionalmente orientado y con un metalenguaje asociado (Cochrane et al., 2013).

Este desafío aportaría nuevos argumentos para disipar una de las creencias que presenta mayor arraigo: “la conceptualización de la gramática [en los libros de texto] está mal abarcada, es por ello que los alumnos de esta generación y de muchas otras, tienen un problema significativo en los ejes de lectura y escritura” (I – 14).

Aunque los estudiantes reconocen que *otra gramática* debiera trabajarse en las aulas, pareciera ser difuso para ellos caracterizar la nueva gramática escolar. Probablemente esta dificultad radica en que en su propia formación (como estudiantes del colegio, en primera instancia; luego, en su construcción docente) no se abordaron las prácticas comunicativas a través del aprendizaje intencionado y significativo de la gramática. Si bien su propia experiencia les ha llevado a reconocer que los contenidos gramaticales deben enseñarse y ejercitarse de otra manera, no pudimos registrar en sus voces lineamientos concretos respecto a esta *nueva manera* de componer la gramática.

Ahora bien, comentaremos una de las representaciones que se manifestó con mayor frecuencia en los informantes: la *instrumentalización* del lenguaje. Creemos que esta

representación puede ser consecuencia de la formación recibida, sobre todo porque el enfoque curricular tiende a valorar la lengua *externa* por sobre la *interna*:

Los estudiantes deben conocer (...) qué lenguaje se *utilizará* en un determinado tipo de texto (I – 2).

(...) para ir logrando a largo plazo una *utilización* correcta [de la gramática] de manera global en lo semántico y sintáctico (I – 4).

En todas estas actividades el alumno *utilizará* las oraciones complejas (I – 11).

Al pedirles a los alumnos que escriban una columna de opinión sobre un hecho, necesariamente se les pide que *utilicen* verbos (I – 13).

(...) si se les entrega una actividad a los estudiantes, en la que deban redactar un texto, además, se les deben enseñar las *herramientas* a utilizar para su redacción (I – 17).

Bosque (2018) plantea que el término *uso del lenguaje* esconde una interpretación que no puede obviarse, sobre todo en el plano educativo:

“[Esta] expresión lleva a interpretar **la lengua como un instrumento**, ya que, como es lógico, solo se usa aquello que está fuera de nosotros. Cuando se habla del "uso del lenguaje", se interpreta el idioma como una herramienta, [como] un sistema externo (...)” (p. 13).

Aquí recordaremos los postulados de Gutiérrez y Pérez (2017) quienes reconocen que en el lenguaje existen las *palabras baúl*: términos que tienen escasos rasgos semánticos y que, por lo mismo, pueden establecer relaciones de significado con cualquier otro término. Probablemente, persiste la creencia de que *utilizar* es una palabra baúl, sin embargo, no

entra en tal categoría porque este verbo solo puede combinarse con sustantivos que denoten utensilios, rasgo que no es compartido por el lenguaje y sus constituyentes. Urbaniak (2016), por ejemplo, reconoce que el verbo *hacer* sí es una palabra baúl porque es un término muy frecuente en el vocabulario de los hablantes y “se caracteriza por cierta inespecificidad: puede denominar numerosas actividades y sustituir varias unidades más concretas” (p. 1).

Quizás por el rasgo transitivo y agentivo que comparten los dos verbos (*utilizar* y *hacer*), se le asocia al primero la productividad semántica del segundo, quedando ambas formas como *palabras baúl* para el hablante corriente.

Ahora bien, Zayas (2012a) reconoce que los instrumentos son necesarios en el proceso de composición, pero estos no son esencialmente lingüísticos, más bien se relacionan con aquello que regula las interacciones entre emisor y receptor: pautas de elaboración de un escrito, revisiones sistematizadas, modelamiento de la reflexión. Todo, en su conjunto, lleva al desarrollo del dominio gramatical.

Para finalizar, respecto a la mirada de *la lengua como instrumento*, creemos que es conveniente no reducir el lenguaje a una función material ajena a la inherente capacidad creadora del hablante, pero también entendemos que esta es la imagen que se ha transmitido en la cultura escolar. En este sentido, el currículo debe dar paso a habilidades sumamente necesarias en la formación metalingüística como *comparar*, *argumentar*, *proponer*, *reflexionar*, e *indagar*, frente a las excesivas apariciones de *utilizar*, *emplear*, *usar* y *aplicar*¹¹¹. Con estos cambios, se trabajará la formalidad lingüística desde la interioridad: apreciando las infinitas posibilidades que ofrece *pensar la gramática*.

¹¹¹ Véase la tabla 3: Habilidades declaradas en los Objetivos de Aprendizaje del eje de Escritura para los niveles del primer tramo de E.M.

4.1.1.4. Algunas reflexiones en torno a la función declarativa

Hemos comentado las representaciones declarativas de los futuros profesores como muestras de la forma en la que estos conceptualizan la enseñanza de la lengua. Concretamente, las relaciones entre la gramática y la escritura visibilizan la necesidad de reorientar la metodología presente en los Libros de texto, con el fin de generar mejores y mayores instancias de aprendizaje metalingüístico. A su vez, esta misma discusión permite a los sujetos que sean conscientes, no solo de lo que representan, sino también de la pertinencia que tiene su discurso con la práctica que ejercen a diario en las salas de clases.

Así, las concepciones sobre la práctica docente propia y la de los otros “no son estáticas o inmutables, de modo que desde las aulas es posible forjar representaciones o concepciones más reales y positivas” (Cardona - Puello, 2014, p. 163). Esto lleva a que los docentes puedan repensar sus creencias, “si el contexto o temática instruccional es incierta o no está claramente definida. En este caso, entran en tensión las creencias del profesor sobre aspectos de enseñanza específica con las demandas pedagógicas de la institución o el contexto en el que se desempeña” (Correa et al., 2013, p. 168, de acuerdo a los postulados de Borg, 1999). Estas discordancias permiten que el profesor evalúe su propia práctica con el fin de mejorar los espacios de discusión y reflexión.

Podemos señalar que las interpretaciones de los informantes se relacionan con el análisis que realizamos en el capítulo tercero. Esto nos lleva a pensar que hay un modo transversal de abordar la gramática en los libros de texto, ya que la tendencia se inclina por considerarlos como insumos pedagógicos que no trabajan funcionalmente la gramática, ni menos aún, asignan un papel relevante al significado de las estructuras en contexto.

Con respecto a la relación sintaxis – semántica, los informantes están conscientes de que otra gramática debe enseñarse, por ello valoraron este vínculo para el entendimiento de los

contenidos que tienden a ser abstractos. Sin embargo, ninguno de ellos visualizó una explicación que abordara estos aspectos de un modo definido. Como lo comentamos anteriormente, esta falta de concreción en los lineamientos de la gramática escolar puede deberse a que ellos mismos no han sido formados en esas directrices. Aunque los estudiantes no tienen certeza de cómo debe ser esta *nueva gramática*, sí manifiestan que debe haber una reformulación de los actuales contenidos y de la metodología con la que se trabaja en las aulas.

Una de las ideas que ha sido defendida en este trabajo y que también se desprende de las *voces docentes*, es que el enfoque comunicativo en Chile vincula directamente el aprendizaje disciplinar con las relaciones interpersonales (*dialogar con el compañero, compartir un escrito, leer en público, etc.*), pero son escasos los momentos en que estas habilidades se trabajan con la profundidad lingüística necesaria para comprender los propósitos sociales de las acciones descritas. Por esta razón es relevante encauzar estos actos hacia el análisis y discusión de textos que coexistan en la realidad comunicativa del hablante. No hay necesidad de restringir el término *social* a diálogos dirigidos, como ya lo hemos mencionado, más bien, se trata de relacionar este término con los *fondos del discurso*. Esto llevará a que la gramática tome forma social en los contextos de comunicación.

4.1.2. La función pragmática: cómo se proyecta la ejercitación gramatical

Como ya lo hemos comentado, el quehacer docente es el resultado de dos dimensiones: las creencias y las prácticas. Se piensa que aquel profesor que se ha formado con un profundo conocimiento de la disciplina y su didáctica es también un docente que diseña y aplica estrategias de ejercitación que son coherentes con sus conocimientos.

Sin embargo, la relación entre el dominio declarativo (saber) y el dominio pragmático (hacer) no siempre está en su justa medida, sobre todo si las creencias responden a un orden superficial más ligadas al prestigio que a la competencia adquirida. Por ejemplo, Aguilar et al. (2016) indagaron las concepciones y los niveles de desempeño de la escritura de un grupo de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. En concreto, constataron que los estudiantes de la mención Lenguaje (es decir, con dos años más de formación disciplinar) asignaron altos valores a los recursos gramaticales en un texto (específicamente, en la dimensión ortografía), a diferencia de los estudiantes de la mención Matemática. Pese a la tendencia que podría esperarse, la práctica escritural de los primeros se registró por debajo de los segundos, lo que deja de manifiesto una incongruencia entre el conocimiento y el desempeño.

Este desajuste entre las representaciones lleva a repensar no solo la Formación Inicial Docente, sino también el proceso de investigación – acción que realiza el profesor como un medio constante para mejorar su propio desempeño pedagógico (Camps, 2012).

Navarro et al. (2019b) concluyeron que los estudiantes que ingresan a la educación superior valoran la enseñanza activa de profesores y tutores como guías en el proceso. La investigación muestra además que la escritura se manifiesta como un dominio enriquecido necesariamente por el trabajo constante en tareas prácticas, y que en esferas disciplinares tiene altos valores sociales más allá del comunicativo, relacionados principalmente con el ascenso y el reconocimiento.

Camps (2012), por su parte, enfatiza en la importancia de proponer sistemáticamente tareas de escritura, puesto que la didáctica de la Lengua aborda el conocimiento lingüístico como un conocimiento praxeológico: “entre las teorías que se elaboran y las prácticas de enseñanza se establece un continuo ir y venir, en una relación dialéctica que las hace inseparables” (p. 24). Lo anterior se relaciona con la caracterización que entrega Di Tullio (2008) de la escritura más allá de la acción, como un proceso intencionado, necesariamente

guiado y en el que se tiene conciencia de que su dominio está formado por distintos subdominios prácticos:

[la escritura] no se realiza de manera espontánea, sino que requiere la guía constante del profesor, no solo en el sentido de ampliar las opciones expresivas, sino, sobre todo, de inducir la reflexión de los alumnos sobre las actividades que están llevando a cabo para fomentar la curiosidad, la búsqueda de soluciones e incluso, la justificación de la opción elegida según lo que se quiere expresar, el contexto en el que se inserta o la situación comunicativa.

Zayas (2012a) apoya esto y agrega que: “aprender a escribir es mucho más que dominar determinados aspectos formales del lenguaje: significa aprender los usos de la lengua vigentes en las comunidades discursivas en las que se interactúa” (p. 72). Por último, desde una arista epistémica, Catalá (2014) comenta que las prácticas de escritura deben abordarse considerando su naturaleza cognitiva, ya que son reflejos de la manera en la que se organiza el pensamiento.

Por todo lo que hemos comentado (relación entre conocimiento y desempeño disciplinar, y valoración de la escritura como proceso práctico), evaluaremos las actividades que sugieren nuestros informantes¹¹², esperando que ellos, como estudiantes con formación disciplinar y pedagógica, mantengan técnicamente una correspondencia estable entre lo que declaran conocer y lo que proponen ejercitar.

¹¹² Hemos clasificado las propuestas de acuerdo al modo de abordar el conocimiento: como transmisión o transacción.

4.1.2.1. Propuestas transmisionales

Las actividades transmisionales proponen secuencias de reproducción del conocimiento en las que se manifiesta un compromiso distante de los sujetos con el proceso de escritura (White y Bruning, 2005 en Aguilar et al., 2016, p. 10). Fernández y Carlino (2010) señalan que, pese a esta caracterización, es un modelo recurrente en el sistema escolar: “la mayoría de los estudiantes expresan que en la escuela secundaria se les propone leer y escribir dentro de prácticas basadas en modelos memorísticos y transmisivos del conocimiento” (p. 15)

En este sentido, lo primero que comentaremos es que, pese a que los estudiantes coinciden en la necesidad de reorientar la manera en la que se trabaja la escritura en los libros de texto, fueron 10 (equivalente al 59%) los que presentaron propuestas formuladas bajo una metodología tradicional del aprendizaje (modelo de transmisión)¹¹³.

Este tipo de actividades se reconoce en las figuras 50, 51 y 52:

Encierra en un círculo el postulado correcto:

- a) Las oraciones solo se conforman de sujeto y predicado
- b) existen oraciones simples y complejas
- c) la subordinación es una oración compleja
- d) b y c
- e) ninguna de las anteriores

Figura 50: Actividad transmisional, formato selección múltiple (propuesta del Informante 14).

¹¹³ Recordamos que la instrucción que recibieron los informantes fue: *De acuerdo con la crítica realizada, proponga una actividad didáctica gramatical que tenga por objetivo la mejora de la competencia escrita.*

Completa la oración con el nexos correspondiente. Hay un contexto que sobe en el recuadro:

- El problema es _____ me encontraré de viaje
- Siéntate _____ quieres
- Jugaré _____ ganemos
- No traje dinero _____ no compraré la camisa

que – cuando –
para que – si –
por lo tanto

Figura 51: Actividad transmisional de completación directa (propuesta del Informante 6).

Subraya las oraciones que correspondan a una OSSCN:

1. La camisa que tiene rayas está sucia
2. Él caminó durante horas
3. Tengo la esperanza de que algún día seas feliz
4. El pantalón que tiene agujeros me hace sentir incómoda
5. Me sorprende el hecho de que hayas venido
6. Me gusta que te diviertas
7. La semana terminó con un gran desastre
8. Vamos a viajar porque estamos aburridos
9. María tiene el presentimiento de que no la quieren
10. La familia tiene deseos de que vuelvas a estudiar.

Figura 52: Actividad transmisional, subrayado de oraciones (propuesta del Informante 8).

En general, las propuestas transmisionales nos llevan a citar a Bernal (2010), ya que la autora señala que en ejercicios de este tipo “se toman los conceptos [gramaticales] de manera aislada, sin la reflexión y el uso de conocimientos previos que los hace problematizables y ubicables en la discusión científica” (p. 532). El término *aislado* lo interpretamos como la ausencia de un contexto discursivo amplio que vincule las formas con un contenido temático y con una situación comunicativa.

A la cifra que ya entregamos (59% de los estudiantes formuló una actividad transmisional), agregamos que, de ese porcentaje, la mitad consideró la acción de escribir:

- a) como una demostración del contenido gramatical¹¹⁴ (fig. 53), o
- b) como una habilidad independiente de la ejercitación de la gramática, en este caso, la comprensión de un texto (fig. 54)¹¹⁵.

No reconocimos actividades que consideraran la gramática como parte del proceso de composición escrita, lo que puede deberse a la dificultad que tienen los estudiantes de ver ambas habilidades como parte de *un continuo comunicativo*:

Actividad 4:

Ahora que ya sabes identificar oraciones subordinadas en un texto, es tu momento de crearlas. Inventa 10 oraciones y escríbelas.

Actividad 5:

Explica con tus propias palabras qué es la subordinación

Figura 53: Actividad de identificación gramatical (propuesta del Informante 1).

¹¹⁴ Cochrane et al (2013) señalan que este contenido debe cumplir con ciertos requisitos para un dominio efectivo: “needs to be explicitly taught so that students can confidently analyse the deliberate language choices made by authors, as well as make informed personal choices when developing and expressing ideas in their own texts”.

¹¹⁵ La otra mitad del 59% formuló prácticas de reconocimiento gramatical, sin involucrar la competencia escrita.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas planteadas a continuación.

1. ¿A qué tipo de texto pertenece?
2. ¿Qué características tiene?

Figura 54: Actividad de escritura a partir de la comprensión de un texto (propuesta del Informante 3).

La relación que los estudiantes de Pedagogía reconocen *entre la gramática y la escritura* nos lleva a interpretar que la primera es concebida como un contenido cuya finalidad recae en sí mismo, limitando su ejercitación a la identificación de formas gramaticales y a la construcción de oraciones según pautas definidas. Esto evidentemente “sacrifica la función social y comunicativa de la lengua escrita” (Cardona - Puello, 2014, p. 162).

De hecho, Ochoa (2008) va más allá y manifiesta que la escritura ha perdido el valor de ser practicada, con conciencia y planificación. Cuando está presente en la sala de clases, se toma como recurso para demostrar el conocimiento de un contenido concreto (fig. 53 y 54), pero en pocas ocasiones se trabaja en profundidad como competencia: “se convierte en una actividad espontánea donde se le pide al estudiante, en el mejor de los casos, que escriba un texto sin una planeación previa y sin un proceso de revisión, corrección y edición, en el cual la gramática juega un papel esencial” (p. 14).

Llama nuestra atención la falta de correspondencia de la gramática con el plano del discurso. Ninguno de los estudiantes formuló una actividad que propusiera explícitamente las fases de la escritura de un texto considerando los propósitos comunicativos, ni la relación entre *escritor* y *lector* de acuerdo a un propósito. En consecuencia, ninguno de los informantes generó una actividad basada en una situación simulada. De igual forma, no pudimos detectar

un ejercicio que abordara la estructura gramatical de los textos¹¹⁶, así como tampoco las propiedades de coherencia y cohesión.

Los ejercicios de respuesta rápida (Bosque y Gallego, 2016) (figuras 50, 51 y 52), los de escritura como recurso (fig. 53) y los de escritura sujeta a la comprensión de textos (fig. 54) fueron planificados bajo la representación normativa de la gramática, reconocida esta como “los usos correctos e incorrectos de una lengua particular” (Bernal, 2010, p. 513), muy distante a la construcción significativa de la escritura asociada a los “grados de pertinencia [y] de adecuación en relación con lo que se busca producir, lo que no puede escapar al orden del discurso” (Alonso, 2014).

Sin duda, sugerir actividades transmisionales abre el debate sobre los imaginarios culturales asociados a la gramática prescriptiva (Bernal, 2010) y también a la dificultad de distanciarnos de dichos imaginarios para proponer ejercicios contextualizados como resultados de un proceso de *transposición didáctica*.

En este sentido, la problemática de la didáctica de la gramática (e inclusive, la didáctica de la escritura) es un tema que se ha discutido ampliamente (Gallego, 2016; Camps, 2012; Di Tullio, 2008, 2010, Zayas, 2014; Camps y Ribas, 2017). Hay una creencia que permanece muy arraigada en los contextos escolares, esta se relaciona con que la incorporación de la tecnología en el aula contribuye al aprendizaje. Dicho de otro modo, se asume que los recursos tecnológicos cumplen siempre una función didáctica.

Compartimos la figura 55 que presenta un ejemplo de esta creencia:

¹¹⁶ Por *estructura gramatical*, nos referimos a las disposiciones lingüísticas prototípicas con las que son reconocidos los géneros.

Se utilizará la herramienta *Kahoot* (www.kahoot.com), la cual constará de un juego creado por el docente: un cuestionario con distintas definiciones, ejemplos, contenidos y una serie de alternativas. El estudiante que obtenga mayor puntuación ganará el juego. Esto les ayudará a tener un aprendizaje significativo del contenido presentado y es una herramienta didáctica para enseñar y realizar actividades. Luego, completarán unos ejercicios en sus cuadernos:

- a. Subraya con colores los verbos de las oraciones subordinadas, e identifica el verbo subordinado y el subordinante.
- b. Identifica los tiempos verbales en cada oración.

Figura 55: Actividad con herramienta TIC (propuesta del Informante 15).

En esta práctica, el estudiante incorpora en su propuesta una herramienta digital (*Kahoot*) considerando, probablemente, el interés que provoca este tipo de herramientas en los estudiantes; sin embargo, si relacionamos la propuesta digital con las actividades gramaticales que se desprenden de ella, reconoceremos que la herramienta *Kahoot* no se vincula desde la didáctica con las actividades gramaticales, principalmente porque se continúan agregando ejercicios de reconocimiento gramatical, muy aislados de la reflexión. Es decir, la incorporación de una herramienta digital no garantiza una metodología didáctica ni tampoco un aprendizaje consciente. Comentamos esto porque tal como reconocen Bosque y Gallego (2016) “los ejercicios de respuesta rápida tienen sentido si se pide a los alumnos que justifiquen sus contestaciones, o que descarten, razonándolas, las opciones no adecuadas” (p. 72). Muy por el contrario, si se presenta una actividad como la comentada en la figura 55, la gramática solo se trabaja en función de aciertos y no de razonamientos (Ídem).

En este sentido, la Agencia de Calidad de la Educación indagó en el año 2017 las representaciones de los estudiantes de Enseñanza Media sobre el uso de las nuevas tecnologías en el aprendizaje, y constató que:

Aunque el acceso a recursos digitales por parte de los establecimientos educativos es alto, esto no asegura que los docentes se apropien de las oportunidades que presentan las tecnologías para el aprendizaje, y que se utilicen dentro del aula acompañando prácticas pedagógicas innovadoras (...) [los profesores] solo utilizan tecnología en sus clases como acompañamiento a una forma tradicional de enseñanza (...) (Agencia de Calidad de la Educación, 2017, p. 23).

Al respecto, cuando los docentes asumen que un recurso tecnológico es didáctico por naturaleza, caen en la simpleza de reducir el aprendizaje al uso de lo que consideran diferente o novedoso, pero esto no asegura las ventajas que la herramienta tecnológica pueda ofrecer en la enseñanza de saberes.

En el aprendizaje de la escritura, por ejemplo, la incorporación de la tecnología tiene que favorecer el proceso de escritura como tal, y esto implica brindar las herramientas y los espacios para llevar a cabo el proceso de construcción discursiva de acuerdo a los objetivos académicos y competenciales trazados por el docente. En este sentido, “las tecnologías en sí mismas no pueden comprenderse como un elemento que facilita, interfiere o potencia el aprendizaje. La relación depende de cómo se utilicen los recursos digitales, y del perfil del estudiante” (Agencia de Calidad de la Educación, 2017, p. 25). De una u otra forma, es también un ejercicio de transposición, porque se requiere amoldar el medio virtual a lo que se desea construir dentro del aula.



En síntesis, en las líneas precedentes revisamos las actividades gramaticales que fueron encasilladas como parte del método transmisional del conocimiento, puesto que en ellas la escritura desempeña un papel secundario, cuando más, complementario; y en cuyo foco no

está la composición planificada y consciente. Tampoco distinguimos propuestas de reflexión gramatical, sino ejercicios de reconocimiento de formas descontextualizadas cuyo marco de referencia siempre fue la oración. Sostenemos que estos resultados reflejan indirectamente la manera en la que el currículo presenta, organiza y relaciona la gramática con la escritura: una presencia escasa, una fuerte instrumentalización de los contenidos y una serie de dificultades para asociarla como componente en cada una de las fases de la producción escrita.

Creemos, por consiguiente, que cuando a los estudiantes les solicitamos *Proponer una actividad gramatical para favorecer la escritura*, asocian la producción al mero acto de escribir, que los lleva a desarrollar propuestas de tipo: *Escribe cinco oraciones subordinadas*. Lo anterior, se quiera o no, repercute negativamente en el aprendizaje porque no se brindan los espacios para discutir en torno a la lengua, para desafiar a los estudiantes a crear con las palabras y para practicar en torno a la escritura (no solo como un acto de expresión, sino también como un acto de convivencia).

Mientras permanezcan con arraigo las representaciones asociadas a la invisibilización de la gramática en la escritura, continuará distinguiéndose aquella (la gramática) solo como un objeto de interés científico que no tiene (ni tendrá) real cabida en la sala de clases.

4.1.2.2. Propuestas transaccionales

Ahora nos corresponde discutir las sugerencias de trabajo gramatical que formuló el 41% restante (equivalente a 7 de un total de 17 propuestas). A diferencia de las primeras que analizamos, estas se relacionan de un modo más directo con la transacción del conocimiento. Las cifras ya demuestran que proponer actividades didácticas para la ejercitación de la gramática orientada a la competencia escrita, representa una dificultad.

Decimos *dificultad* y no *desconocimiento*, porque las representaciones declarativas dicen lo contrario: nuestros informantes conocen y valoran la importancia de orientar la metodología de la gramática hacia un aprendizaje basado en la reflexión. Creemos, más bien, que se debe a un problema de implementación metodológica. Es decir, a los estudiantes les es difícil o confuso crear actividades de las que no tienen un marco metodológico de referencia. Por el contrario, tienden a replicar los ejercicios cuyos modelos metódicos son reconocidos en la trayectoria curricular, aun cuando se caractericen por ser irreflexivos.

Recordemos que las actividades que se formulan bajo teorías profundas o transaccionales, proponen prácticas de escritura como secuencias “para construir y transformar el conocimiento desde una perspectiva personal, crítica y creativa” (Errázuriz, 2017, p. 41). Aguilar et al. (2016), agregan que estas prácticas reflejan las visiones y experiencias de quienes las construyen, es decir, el estudiante tiene en ellas un rol de participación activo y un involucramiento directo en el hecho lingüístico, abriendo más espacios para demostrar su desempeño en la producción escrita.

Para Díaz (2013), por ejemplo, los ejercicios gramaticales transaccionales se formulan para que los estudiantes “analicen datos, descubran regularidades formales, reflexionen acerca de las normas y usos, y elaboren explicaciones que les resulten funcionales” (p. 41).

Si bien las actividades que compartiremos en esta sección realzan el papel crucial de la gramática como actividad metalingüística, no debe desconocerse que son sugerencias de estudiantes en proceso formativo, por lo tanto, hay aspectos metodológicos y disciplinares que todavía pueden delinearse con mayor precisión para lograr el desarrollo de la competencia.

Los ejercicios clasificados como transaccionales se muestran en las figuras 56 a 59.

Para verificar el aprendizaje de los estudiantes, el docente ejercitará la materia con un juego. Se divide el curso en dos: un grupo será el equipo subordinante y el otro será el equipo subordinado. A cada grupo se le entregará oraciones correspondientes a la noción que le tocó; serán repartidas equitativamente con el propósito de que cada integrante del conjunto participe. Luego, sólo para dar inicio al juego, el docente sacará al azar un número de la lista y al que le corresponda, deberá relatar la oración que le tocó para que el otro grupo discuta cuál de todas las oraciones que poseen, se condice con la que se ha presentado y así obtener el punto. Esto tendrá que corroborarse con fundamentos, dando sentido al contenido revisado.

Figura 56: Actividad de construcción oracional a partir del aprendizaje colaborativo (propuesta del Informante 16).

Esta propuesta incluye todos los factores de un aprendizaje significativo:

- Ha sido intencionada y planificada para el logro de un aprendizaje
- El objetivo de la actividad es el saber (en este caso, gramatical)
- Tiene una metodología didáctica (se funda en la transposición)
- La colaboración y el trabajo en equipo están dispuesto para favorecer el aprendizaje
- No se pierde de vista el objetivo gramatical: la actividad se conecta directamente con la teoría.

Es, por lo tanto, un buen ejemplo de *transacción del conocimiento*.

Por su parte, la figura 57 propone el recurso visual para ejercitar la gramática en la escritura. Querol (2015) (tomando de referencia a Bouza et al., 2003) sugiere trabajar la gramática con esta técnica de construcción para enseñar el concepto de oración. Propone incluir imágenes

con escenas comunes que demuestren que las cadenas lingüísticas no son más que representaciones típicas de situaciones posibles de distinguir o imaginar diariamente. También comenta la autora que esta estrategia puede aplicarse para el reconocimiento y ejercitación de unidades mayores, ya que estas son representaciones sucesivas o simultáneas de más de una escena.

En la figura 57 se propone el trabajo de oraciones a partir de una secuencia visual. Pueden crearse oraciones simples, complejas o la elaboración de un breve párrafo:

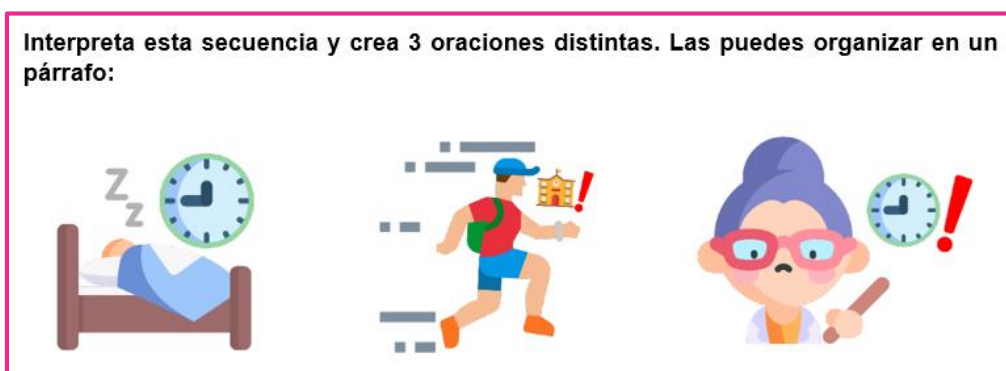


Figura 57: Secuencia visual para la ejercitación de oraciones simples y complejas.

En el caso de las oraciones complejas, se puede trabajar con una subordinada causal como: *La profesora citó a Pedro porque nuevamente llegó tarde al colegio.*

Este es solo un ejemplo, ya que una propuesta como la de 57 permite trabajar infinitas combinaciones de oraciones y con distintos grados de expansión, ya que es una estrategia que, además, estimula la generación de hipótesis, como se declara abiertamente en las Bases curriculares: “el lenguaje cumple un rol (...) en la estimulación de la imaginación y [en] la invención de realidades” (Ministerio de Educación, 2015, p. 33).

Como la expansión aumenta conforme se agregan nuevas imágenes, esta estrategia también es provechosa para trabajar la construcción de párrafos y textos incluyendo gradualmente la

participación de los referentes. Con esta técnica de *visualización gramatical*, el docente podría incorporar la enseñanza de las técnicas de recurrencia, analizar la red argumental, la relación entre tópico y rema, entre otras nociones que están en estrecha relación con la escritura.

En consecuencia, una propuesta didáctica que incluya información visual e información lingüística le brinda al estudiante la posibilidad de reconocer que las lenguas se codifican y prescriben de una manera ya prevista (Querol, 2015), aunque esa prescripción ofrece, en el caso del español, diferentes combinaciones posibles.

La tercera actividad que comentaremos se presenta como una estrategia para la elaboración de textos. En la figura 58 también se propone un ejercicio con recurso visual, pero esta vez relacionado con la organización del texto. La técnica *esqueleto de pez* muestra gráficamente tema y rema como constituyentes del discurso, lo que permite representar los grados de dependencia informativa entre los componentes y sus tipos de relaciones (temporales, causales, consecutivas, etc.):

Función del esqueleto de pez: El esqueleto de pez representa las oraciones complejas: en la cabeza se posiciona el tópico, y en la espina dorsal, los remas. El punto principal de esto es mostrarles a los alumnos que existe información que nos da una representación mental (siendo esta la principal e imprescindible), pero que también existen datos que complementan la enunciación, los cuales, en conjunto, forman el texto.



Figura 58: Actividad para ejercitar la progresión temática (propuesta Informante 2).



Esta actividad puede ser una estrategia muy provechosa, sobre todo, en la fase de planificación del escrito, ya que el énfasis está en la organización de las ideas. Sin embargo, convendría que el docente acompañara este ejercicio de una explicación gramatical, conforme progresa el discurso. Estas indicaciones actuarían como patrones didácticos para guiar la escritura de los estudiantes, aportándole sentido a la estructura visual del *esqueleto de pez* y teniendo en cuenta el propósito comunicativo de tal organización.

Otra ventaja que supone la estrategia de la figura 58 es la definición de un marco temático. La *cabeza del pez*, por ejemplo, focaliza el tema central del escrito, y los *elementos troncales*, definen los tópicos secundarios y terciarios que se desprenden del central. Decimos que es una ventaja, porque le da la posibilidad al docente de seleccionar temas de interés para sus

estudiantes, y a estos, les permite mantener la continuidad de lo que escriben bajo un orden común.

Por último, la figura 59 presenta una actividad formulada tomando nociones de dos teorías: aspecto semántico y red argumental. Presenta, además, una breve explicación y ejemplos que contextualizan el ejercicio propuesto. Si bien este no aborda la escritura de un texto, destacamos que considere el aprendizaje gramatical como una construcción compartida y dialogada:

Los argumentos verbales son personas, objetos o ambientes que requieren los verbos para completar su significado. Ejemplos:

	Argumento 1: Alguien Verbo: Leer		Argumento 1: Alguien Verbo: Conversar (con)
	Argumento 2: Algo libro		Argumento 2: Alguien Su hijo
"El niño lee un libro"		"Un padre conversa con su hijo"	

Ahora tú y tus compañeros deben juntar sus asientos. Construyan oraciones para los siguientes verbos: saltar, acostarse, enojar, regalar y enseñar.

Figura 59: Actividad para comprender el verbo a partir de su red argumental (propuesta del Informante 9).

Tal como señalan Gutiérrez y Pérez (2017) "es necesario que los alumnos se paren a pensar que el significado lingüístico no solo depende de las palabras aisladas, sino de sus combinaciones" (p. 19), por ello valoramos la incorporación del aspecto léxico en la propuesta de actividad, ya que realza el valor del significado (sobre todo, el de los verbos).

Las mismas autoras sostienen que “la reflexión consciente del estudiante sobre los verbos y la idea de que los predicados exigen, en función de su significado, un número determinado de argumentos, puede ayudar a evitar errores de construcción de las oraciones que tengan que ver con ello” (Gutiérrez y Pérez, 2017, p. 2).

Coincidimos con Vaninetti (2013) al plantear que la enseñanza de la gramática debe abordarse desde un enfoque léxico – sintáctico que opere sobre los principios de necesidad argumental, ya que

es imposible esperar que un estudiante corrija su expresión escrita, arme un texto, en el que pueda expresar aquello que quiere decir, o descubra qué quiso decir el otro (...), si desconoce la construcción elemental de la unidad de predicación básica de todo texto, es decir, la oración (p.70).

En definitiva, trabajar los requisitos semánticos de las palabras como una estrategia permanente en el proceso de escritura, ayuda a que el estudiante planifique las secuencias discursivas, identifique en ellas a los participantes involucrados y revise constantemente si las condiciones semánticas se cumplen entre núcleos y elementos seleccionados.

Con todo lo anterior, tal como señala Bosque (2018), “la relación semántica que existe entre un verbo y su sujeto o su complemento no puede pasarse por alto en el análisis gramatical”.

4.1.2.3. Algunas reflexiones en torno a las actividades de gramática y escritura

Las actividades que definimos bajo el modelo transaccional, a diferencia de las presentadas en § 4.1.2.1., proponen estrategias didácticas para problematizar la gramática, asumiendo su ejercitación como un desafío. A diferencia de las propuestas transmisionales, estas no

siguen el patrón común de la reproducción del conocimiento, modelo al que tradicionalmente se asocia la enseñanza de la lengua. Es importante destacar que, pese a las tensiones pedagógicas que implica generar cambios en la metodología de los contenidos gramaticales, en los futuros docentes se reconocen construcciones sociales que se direccionan hacia la transformación de las prácticas lingüísticas.

No obstante, debemos comentar la discordancia que existe entre el discurso declarativo y la propuesta pragmática. En el primero se reconoció un 82% de representaciones que podríamos catalogar como transaccionales; en cambio, solo un 41% de las propuestas de ejercitación fueron encasilladas dentro de ese paradigma. Además, en el plano pragmático, los ejercicios propuestos atendían mayoritariamente a aspectos de gramática formal, sin trascender a ámbitos comunicativos más amplios que la oración.

En líneas generales, esto deja de manifiesto que se continúan replicando modelos tradicionales que no desarrollan la conciencia metalingüística en los estudiantes: en el discurso se reconocen las dificultades de enseñanza de la gramática, pero en la práctica las propuestas continúan replicando los modelos en tensión.

Lo anterior está alineado con lo que concluye Cisternas (2016), quien expresa que

el estudiante recibe marcos conceptuales, pero en la práctica no logra o no sabe cómo articularlos de manera adecuada en concordancia con lo que se pide actualmente, lo que podría suponer un quiebre entre el proceso de formación y la transposición que se hace en la práctica; en nuestro caso de la enseñanza de los saberes gramaticales (p. 16).

De hecho, esta misma discordancia se expresa en las Bases Curriculares que hemos analizado y que motivan este estudio¹¹⁷. En ellas, se reconoce explícitamente la importancia

¹¹⁷ Una percepción similar tienen Lomas et al (2014). En relación a esta discrepancia, los autores señalan que:

de generar espacios de aprendizaje orientados hacia la reflexión, indagación y descubrimiento del conocimiento, como un espacio para discutir y aprender de manera colaborativa. Sin embargo, cuando analizamos los Programas de estudio, nos damos cuenta de que la distribución de los OA propende hacia el contenido formal mediante el desempeño de una habilidad mecánica; misma situación que reconocieron Espinosa y Concha (2015) al analizar el currículo de Educación Básica. En definitiva, las actividades que se sugieren en los programas de asignatura y en los libros de texto, continúan replicando el modelo irreflexivo centrado en la acción como producto.

Dentro de todo este contexto curricular, es evidente que esta situación se refleje en las actividades propuestas por los informantes. Solo una de ellas tenía por objetivo la producción de un texto (figura 58), aunque las otras acciones analizadas también podrían cumplir con el traspaso o transformación de lo que se conoce (función epistémica y semiótica de la escritura (Navarro et al., 2019a)), si se profundiza en las fases de la producción escrita y en la importancia de los factores contextuales en dicho proceso.

Como ya hemos comentado, las tensiones expuestas pueden estar originadas en la formación escolar de nuestros informantes, cuyos modelos han remarcado conductas tan potentes que se manifiestan más allá del nivel declarativo y por ello los sujetos no tienen conciencia de las prácticas que replican¹¹⁸.

[conviene] preguntarse por lo que sucede más allá de las disposiciones legales y de la investigación didáctica, es decir, por la coherencia (e incoherencia) entre lo que se enuncia entre la teoría y la práctica, entre lo que se dice que se hace y lo que en realidad se hace en las aulas, entre las orientaciones comunicativas en la educación lingüística y las tareas del aprendizaje en las instituciones escolares.

¹¹⁸ Rodríguez (2012) presenta diversos estudios que tratan las representaciones de los estudiantes sobre el saber gramatical. Determinó que el conocimiento de estos “es una mezcla de niveles de conocimientos diferentes: saberes específicos escolares, saberes fruto de su propia reflexión y saberes elaborados por ellos a partir de inferencias, de generalizaciones más o menos intuitivas y fundamentadas” (p. 102). Luego, concluyó que “no se observa [en los estudiantes] una relación clara entre conocimientos declarativos y procedimentales” (idem).

Esta discordancia entre representación declarativa y pragmática puede deberse también a una dificultad asociada a la Formación Inicial Docente, como reconoce Cisternas (2016): “los formadores de formadores no estarían entregando las herramientas necesarias para que los contenidos gramaticales sean didactizados de manera efectiva por los estudiantes, como un saber al servicio de la competencia comunicativa” (p. 16).



Concluimos este apartado haciendo explícita la necesidad de orientar el currículo educativo escolar y los programas de estudio universitarios hacia la construcción de un modelo transaccional, puesto que es necesario visualizar la progresión de los aprendizajes hacia la transformación del conocimiento. Por la manera en la que se han fundado las prácticas de lectura y escritura (sobre todo estas últimas), Myhill reconoce la presencia de un conocimiento declarativo (saber eso), pero no de un conocimiento procesual (saber cómo) y, ante esto, sostiene: “knowledge about grammar is not the same as knowing how to make effective and appropriate grammatical choices”. (p. 88). A esta diferencia hemos aludido a lo largo de este trabajo y bajo ella hemos propuesto las prácticas de ejercitación del capítulo 5.

Parte 4: Cómo desarrollar
competencias a través de la
gramática. Qué sugieren los
expertos.

**CAPÍTULO V: Propuestas para trabajar la gramática
en el aula. Experiencias y proyecciones orientadas al
desarrollo de una escritura con sentido**

Destinamos este último apartado a la revisión y discusión de propuestas de ejercitación gramatical, de acuerdo a lo que se ha reconocido en investigaciones recientes. Dividiremos nuestras sugerencias en dos ámbitos de acción: 1) ejercicios centrados en la reflexión de la gramática oracional, y 2) ejercicios para trabajar el dominio gramatical en la escritura de diversos géneros discursivos¹¹⁹.

En todas las propuestas no desligamos nuestros comentarios de la competencia comunicativa, pues entendemos que este es el propósito de la formación en la etapa escolar. Además, tal como han señalado otros autores (Bosque, 2018; Bosque y Gallego 2016; Brucart, 2000; 2014; 2017; Di Tullio, 2014; Gutiérrez y Pérez, 2017), la instrucción y la ejercitación gramatical en sí mismas no conducen al desarrollo del pensamiento crítico ni a la posibilidad de relacionar los usos de la lengua con los contextos reales en los que estos se manifiestan, por ello, hemos seleccionado propuestas que abordan otros espacios de discusión más allá de la detección lingüística.

Aclaremos, además, que las sugerencias de ejercitación y evaluación que componen este capítulo no son excluyentes, sino complementarias, por lo que sus propósitos pueden abordarse de manera conjunta cuando el profesor lo requiera. Insistimos en la importancia de asignarle a la semántica el valor que se merece dentro del *análisis gramatical*¹²⁰, porque tal como ya ha sido comentado y demostrado en esta investigación, la incorporación del sentido en las clases

¹¹⁹ Esta división la asociamos a la clasificación de *dominio metalingüístico del docente* de Myhill, Jones y Watson (2013) comentada en la nota 68. Los ejercicios de reflexión gramatical se vinculan con el *conocimiento pedagógico gramatical* del docente, y los ejercicios de desarrollo textual, por su parte, con el *conocimiento pedagógico metalingüístico*.

¹²⁰ Entendemos este tipo de análisis como aquel que se suscita en un contexto comunicativo, sea oracional o discursivo.

de Lengua lleva a que profesores y estudiantes reformulen sus propias concepciones sobre la gramática, acercándolas a la importancia de un estudio reflexivo para comunicar eficazmente.

Por último, los ejercicios gramaticales pueden ser transferidos a distintos niveles educativos y adaptados a las necesidades lingüísticas de los estudiantes, ya que estas propuestas atienden sobre todo a la preparación del ambiente y a las condiciones óptimas para la discusión gramatical. Con este quinto capítulo quisiéramos transmitir la idea de que la gramática debe trabajarse con habitualidad en la sala de clases y no como un hecho aislado o como respuesta a una organización curricular que la ha mantenido oculta.

5.1. La importancia de repensar la ejercitación de la gramática en el contexto escolar. Nuevas orientaciones centradas en la autonomía y la reflexión.

De acuerdo con la manera en la que se ha concebido el currículo educativo, sobre todo la enseñanza de la lengua en la Educación Media, surge la necesidad de reevaluar la forma en la que son abordados los contenidos gramaticales (particularmente) y la reflexión lingüística (en general). En este tramo educativo, la lengua comienza a trabajarse desde una dimensión teórica que requiere mayor sistematización, porque la actitud curiosa e inquisitiva que caracteriza a los escolares en su primera etapa parece no estar con tanta presencia en la etapa siguiente (Bosque, 2018), dando paso a un trabajo que debe cumplirse más por obligación curricular que por genuino interés.

Dib (2010) sugiere que las propuestas curriculares deben trazar puentes “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” (p. 2).

En este sentido, repensar la enseñanza y la ejercitación de la gramática en el contexto escolar implica repensar también la manera en la que progresan las prácticas lingüísticas desde la Educación Básica, ya que han sido evidenciadas algunas discontinuidades en esta transición que poco favorecen el camino hacia la reflexión metalingüística. Estas interrupciones pueden deberse en gran medida, como señala Querol (2015), al grado de abstracción de la lengua y a la dificultad de detectar principios gramaticales comunes, ya que en algunos casos “no existe una regla [gramatical] que pueda aplicarse de forma sistemática e indefinida” (p. 149).

Los desafíos se acrecientan en el aula de Educación Media, ya que los fenómenos lingüísticos tienden a trabajarse como productos conducentes al desarrollo de una tarea determinada (comprensión y producción de distintos géneros) y no como objetos comunicativos en sí mismos (reflexión sobre las formas y sus significados).

Estas discusiones han llevado a abordar un cuestionamiento de base pedagógica: qué debe considerarse como parte de la gramática escolar. Amplios debates se suscitaron por décadas en distintos países sobre el rol que se le asigna a la gramática en el proceso de configuración de la competencia comunicativa¹²¹. Así, se llegó a concluir que el currículo no se estaba haciendo cargo de los distintos modos de abordar el estudio de la lengua en el contexto educativo, ya que su presencia se reducía a la identificación y clasificación de categorías dentro de una oración.

Esto también fue abordado por Brucart (2000), quien reconoció que en el aula de secundaria es muy frecuente el tratamiento tradicional centrado en análisis sintácticos de oraciones

¹²¹ Myhill, Watson, Newman (2020) rescatan el enfoque de la gramática funcional de Halliday y Matthiessen (2004) y apoyan las perspectivas de distintos autores sobre la incorporación en el currículo de una gramática basada en el sentido, en los diferentes efectos de las elecciones y en cómo estas se conectan con el contexto.

como unidades máximas. El autor ya sugería la reorientación del aprendizaje gramatical hacia observaciones de unidades léxicas menores que permitieran comprender los grados de dependencia en la formación de significados progresivamente más complejos.

Los debates que hemos aludido “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” (Dib, 2010, p. 8).

Con todo, otros autores fueron sumándose a esta nueva *proyección gramatical* (Díaz, 2013; Cánovas, 2017; Querol, 2015; Meneses et al, 2017; Dib, 2010; Leonetti, 2018; Escandell – Vidal, 2018) y cada uno fue proponiendo miradas para abordar la reformulación centrada en el sentido, como el medio que nos permite “desarrollar nuestra conciencia sobre el poder creativo del *lenguaje en uso*” (Crystal, 2004; en Myhill, Jones y Lines, 2018),

En consecuencia, es tarea de la escuela prever los medios que permitan la conducción sistemática de reflexiones sustentadas en relaciones léxicas, dando un vuelco a la manera de abordar la gramática y su aplicabilidad.

Como ejemplos de la nueva *proyección gramatical* que contamos anteriormente, está la propuesta de Guevara (2013), quien, a partir de los formulados de Carrara (2004; 2005), sugiere trabajar una gramática didáctica basada en la *Teoría de Principios y Parámetros*. La autora señala que esta orientación gramatical “implica tomar como punto de partida los conocimientos que el alumno tiene como hablante competente de su lengua para que a partir de ellos pueda comprender en mayor medida los fenómenos que estudia” (p. 100).

Desde una mirada más transversal, Bosque y Gallego (2016) proponen trabajar la actividad lingüística como un descubrimiento mucho más allá del conocimiento y aplicación de la norma. Proponen distintos modos de ejercitación gramatical con una progresión que va desde la observación de los datos lingüísticos hasta la formulación de hipótesis y principios,

circuito enmarcado en una constante reflexión sobre la lengua y la toma de decisiones en contextos situados:

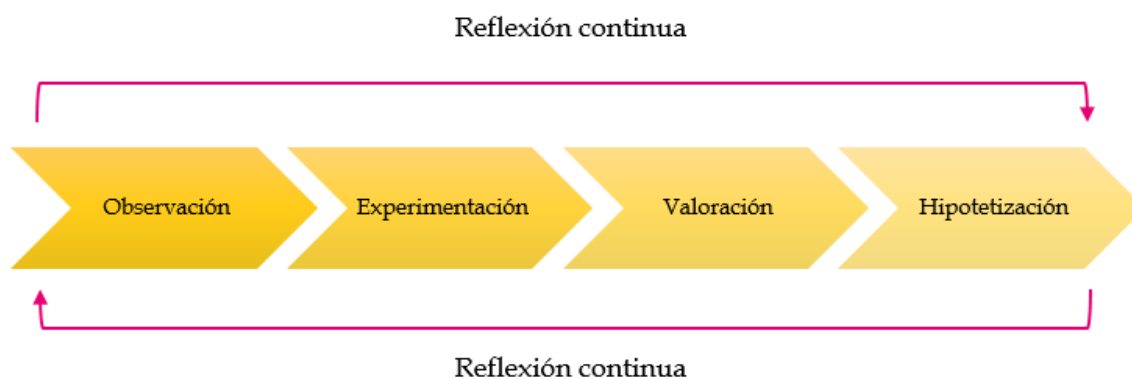


Figura 60: Progresión de las habilidades gramaticales bajo el circuito de la reflexión lingüística. Elaborado a partir de Bosque y Gallego (2016).

El circuito familiariza al estudiante con las formas gramaticales, proponiendo un recorrido desde la observación de enunciados hacia la construcción de hipótesis lingüísticas, principalmente fundadas en criterios léxicos como medios necesarios para la lógica lineal que se construye, interpreta y comunica.

De este modo se resalta la importancia de incluir la ejercitación gramatical en el aula, ya que estas prácticas permiten comprender el funcionamiento del lenguaje desde una mirada analítica y procesual. Sin embargo, para que este desarrollo sea significativo, se debe construir descifrando “las propiedades del sistema interiorizado con el que damos forma a nuestros pensamientos y con el que comunicamos nuestras intenciones, nuestros sentimientos o nuestras experiencias” (Bosque y Gallego, 2016, p. 66).

Sobre este tratamiento, Dib (2010) aporta que “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”

(p. 2 - 3). Para estos fines, la autora sugiere un modelo de organización de las prácticas del lenguaje “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” (p. 10). Este modelo lo graficamos en la figura 61:

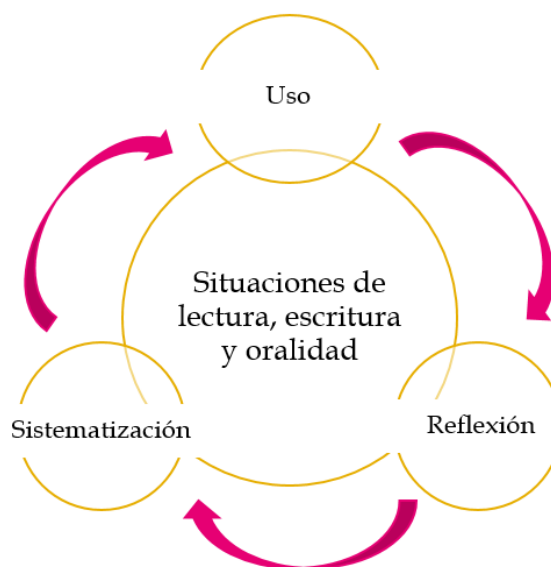


Figura 61: Recorrido de las prácticas lingüísticas. Elaborado a partir de Dib (2010).

En palabras de la autora, este circuito propone

un camino que vaya **del uso de múltiples recursos lingüísticos, textuales y discursivos** en las situaciones de lectura, escritura e intercambio oral (...), **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** (Dib, 2010, p. 2).

También en la línea de considerar el *uso* en la enseñanza de la gramática están los postulados de Zayas (2014), quien entrega una serie de actividades para trabajar la perspectiva semántica y funcional de los principios sintácticos. Esta serie, al igual que todas las que se incluyen en el paradigma de la práctica reflexiva, se configura en torno a 3 objetivos (Querol, 2015, p. 150):

- Visualizar el significado de los conceptos gramaticales.
- Mostrar la vinculación existente entre necesidad expresiva y mecanismo formal que la explicita.
- Evidenciar al alumno la utilidad del aprendizaje explícito de la gramática.

Las diez prácticas que seleccionamos han sido formuladas bajo estos lineamientos, ya que todas ellas permiten: 1) ver los hechos lingüísticos, 2) situarlos en espacios comunicativos contextualizados, y 3) demostrar la pertinencia de los contenidos una vez que han sido reflexionados sistemáticamente.

En cuanto a la presentación de estos ejercicios, siguen una misma organización: para cada uno se entrega una descripción y una o más propuestas de autores. Las primeras tres estrategias (pares mínimos, secuencia agramatical o ambigua, y análisis inverso) incluyen un ejemplo concreto de su aplicabilidad (el que hemos denominado *qué hicimos nosotros*) con la finalidad de demostrar concretamente que en el aula se puede trabajar con las mismas respuestas de los estudiantes, ya que abren nuevas oportunidades para la reflexión.

Por último, recordaremos que las prácticas de este capítulo se organizan en dos ejes de análisis:

1. **Ejercicios centrados en la reflexión de la gramática oracional**, con sugerencias prácticas, tanto para trabajar el reconocimiento de contenidos gramaticales

específicos como para estimular la conciencia lingüística basada en los fundamentos de selección y restricción de las formas.

2. **Ejercicios para trabajar el dominio gramatical en la escritura de géneros discursivos diversos**, cuyas actividades se centran en la ejercitación contextualizada de distintas categorías gramaticales, su relación con la estructura textual y los principios de cohesión, coherencia y adecuación discursiva.

5.1.1. Ejercicios que abordan la reflexión de la gramática oracional

5.1.1.1. Pares mínimos

Esta primera estrategia gramatical se presenta en Brucart (2000; 2014; 2016), Bosque (2015), Gallego (2016), Bosque y Gallego (2016), Cánovas (2017) y Roca (2019), entre otros autores de referencia. Consiste en presentar secuencias lingüísticas (sintagmas u oraciones) que contrasten en uno o más factores sintácticos o semánticos. Se focaliza el análisis gramatical en la diferencia entre las unidades, dando paso al estudiante para proponer, a partir de los que intuye o domina de su lengua, los fundamentos que motivan tal contraste. “Para ello, el estudiante debe «operar de manera analítica», comparando todas las unidades de las secuencias que se le ofrecen” (Gallego, 2016, p. 155).

Concretamente, Roca (2019) define esta estrategia como “un ejercicio de reflexión gramatical construido sobre una diferencia mínima entre dos enunciados”. La atención del

estudiante se centra en el aspecto distintivo evidenciando que las relaciones sintácticas, semánticas e incluso pragmáticas, comunican con distintos grados de representación.

La importancia de su presencia en el aula recae en llevar al estudiante a observar las secuencias lingüísticas, hipotetizar sobre ellas y proponer principios de organización y distribución de las palabras de acuerdo a la manera en la que estas se presentan.

Reconozcamos ahora la estructura del par mínimo:

Considera la siguiente asimetría:

Una carta fue enviada
*Una carta fue salida.

Explica a qué se debe usando entre 20 y 40 palabras

Figura 62: Ejemplo de par mínimo (Gallego, 2016).

En este caso, se resalta la imposibilidad de construir una oración pasiva con un verbo intransitivo (Gallego, 2016).¹²² El autor agrega que esta estrategia de reflexión metalingüística no solo permite poner en práctica lo que ya se conoce de la lengua, sino también cuestionar esos conocimientos y experimentar con ellos. Este proceso de reformulación gramatical lo posiciona en el centro de la actividad lingüística: para la mayoría de los hablantes resulta sencillo identificar cuál es el contraste que existe en un determinado par mínimo, aunque muy pocos pueden fundamentar la diferencia como una práctica

¹²² En el ejemplo propuesto, el estudiante debe

pensar qué propiedad separa *enviar* de *salir*, y para ello solo necesita usar su conocimiento interiorizado de la gramática del español: todo hablante del español sabe que *enviar* es transitivo (la oración *Alguien envió algo* es posible), mientras que *salir* no lo es (la oración **Alguien salió algo* no lo es). Por tanto, el estudiante busca, en primer lugar, en qué otros casos ocurre lo mismo y, posteriormente, formula una hipótesis (Gallego, 2016, p. 155).

metalingüística y proponer un principio formal. Myhill, Watson y Newman (2020) señalan que la reflexión metalingüística es más efectiva cuando se indaga en las razones de la elección gramatical en función de la conciencia del lector – escritor.

Qué hicimos nosotros:

Planteamos un ejercicio de par mínimo a un grupo de informantes¹²³ (ver anexos 3 y 4). Las indicaciones y la propuesta de análisis se muestran en la figura 63:

Este ejercicio se compone de dos secuencias de oraciones. Una de ellas es incorrecta en español (es decir, agramatical). Explica, en un máximo de cinco líneas, por qué lo es.

(2) a. *Luisa es mujer*

b. **Luisa está mujer*

Figura 63: Ejercicio de par mínimo. Cuestionario de elaboración propia.

Primero, presentamos las características básicas del ejercicio (explicación de qué es un par mínimo), luego focalizamos el propósito: la diferencia entre los usos de *ser* y *estar*. Para ello, mantuvimos las funciones sintácticas de sujeto (*Luisa*) y atributo (*mujer*).

Los resultados arrojaron que 13 estudiantes (65%) justificaron la diferencia aspectual entre *ser* y *estar*; los 7 restantes (35%) no detectaron la razón de la agramaticalidad. Independiente

¹²³ Los comentarios de la aplicabilidad de las estrategias *Par mínimo* (5.1.1.1.), *Secuencia agramatical o ambigua* (5.1.1.2.) y *Análisis inverso* (5.1.1.3.) se sustentan en el mismo medio de recogida de información: encuesta a 20 estudiantes de pregrado de Pedagogía en Lengua y Literatura (el instrumento se aplicó luego de haber terminado el primer año de carrera y antes de que se iniciara el curso de Gramática correspondiente al tercer semestre). Como nuestro foco de indagación era la gramática intuitiva, procuramos que ninguno de los informantes tuviera un contacto formal o un conocimiento explícito, más allá del estudiado en la asignatura de Lingüística, en el primer semestre del año de ingreso. Sin embargo, es natural reconocer brechas en el conocimiento y en la fundamentación de sus respuestas, ya que ello está sujeto a sus propias trayectorias académicas, socioculturales y a la convivencia con las distintas prácticas letradas.

del acierto o desacierto, valoramos las interpretaciones entregadas a partir de la intuición que tienen como hablantes, ya que para justificar sus respuestas apelaron a términos de uso frecuente en la gramática pedagógica como la “conjugación del verbo” o la “persona gramatical”¹²⁴.

De cualquier forma, todas estas impresiones reflejan que los estudiantes son capaces de distinguir entre secuencias gramaticales y agramaticales. Aunque no siempre puedan fundamentar las razones que distancian a estas últimas de lo que propone la norma de nuestro idioma, comienzan a preguntarse por qué determinadas secuencias sí forman parte de su repertorio y por qué otras no:

Si bien no sé cómo explicar con términos gramaticales por qué la oración 1b es incorrecta, el error se encuentra en el modo de conjugación de verbo (I 8).

¹²⁴ Las comillas pretenden resaltar la diferencia que establecen los estudiantes, ya que por “conjugación” parecieran aludir al cambio de verbo (*ser / estar*) y por “persona gramatical” a la diferencia entre referente nominal y verbo. Esto se reconoce en las voces de I - 14 e I - 12, respectivamente:

La secuencia 1b está mal conjugada gramaticalmente, ya que *estar* es un verbo que denota una ubicación, aspecto, acción o un estado emocional, pero no un rasgo inherente al sujeto como sí lo hace el verbo *ser* (I - 14)

La oración 1b es la incorrecta, debido a que *Luisa está mujer* se considera agramatical en la lengua española, no responde a una regla de escritura recomendada, y la secuencia *está* (responde a una tercera persona) y no concuerda con *Luisa*, en primera persona gramatical (I - 12).

Aunque estas voces presentan algunas ambigüedades en el reconocimiento verbal, son muestras auténticas de lo que los estudiantes dominan (o no dominan, en su defecto). A partir de allí, el docente puede intervenir con propuestas de aprendizaje para perfilar y fortalecer los conocimientos y conducirlos hacia la reflexión. Por ejemplo, I - 14 entrega una explicación que se basa en el significado al decir que *ser* expresa propiedades inherentes, pero la diferencia la atribuye a un problema de conjugación. En definitiva, como señalan Molero y Barriuso (2013), todo depende de la manera en la que se trabajen las brechas académicas, ya que “el error forma parte de nuestra tarea docente” (p. 149).

Sé que una de las oraciones, que es la b, está mal escrita porque *está* es un verbo y *mujer* es una característica y no van juntos (I - 11).

Di Tullio (2008) afirma que cuando un hablante nativo no reconoce algunos usos como propios de su lengua, “[se está] apelando a un concepto que ya no es de naturaleza sociológica, como el de corrección, sino de naturaleza mental”. Como el conocimiento de los hablantes nativos es intuitivo e inconsciente, la gramática en ejercicios como el de la fig. 63 asume un enfoque mentalista, porque los sujetos cuestionan, discriminan y reformulan sus propios conocimientos a partir de un hecho gramatical. Esto demuestra que “la lingüística está en el cerebro del hablante” (ídem).

Ahora bien, la mayoría de los estudiantes formuló una respuesta para justificar la anomalía de la secuencia de 1b (*estar*). Algunas intervenciones las compartimos a continuación:

Es diferente decir que *Luisa está contenta* o *Luisa está ocupada* a *Luisa es mujer* o *Luisa es humana*. Al voltear estas oraciones, se transformarían en oraciones incorrectas: *Luisa es contenta* o *Luisa es ocupada* (situaciones que pueden irse modificando con el paso del tiempo, no siempre *Luisa* estará *contenta* u *ocupada*) (I - 13).

Este verbo [*estar*] posee una prolongación temporal limitada, ubicada dentro del presente, y con la posibilidad de cambiar o negarse, mientras que *es* otorga una característica inherente al sujeto, que dura para siempre, [como] su género (I - 6).

Los estudiantes reconocen que el estado *ser* se proyecta en la línea de tiempo, por lo que permite relacionar directamente una condición (*mujer*) con la entidad declarada (Luisa).

Marín (2008) afirma que, más allá de la distinción temporal de *ser* y *estar*, la combinación gramatical entre el sustantivo *mujer* y el estado *ser* se sustenta, justamente, “en la categoría gramatical del elemento que acompaña al verbo auxiliar” (p. 13), es decir, es el nominal como predicado el que selecciona al estativo con prolongación permanente.

Este realce semántico del atributo cobra sentido al considerar que el verbo de estado “desde el punto de vista semántico, más que el centro informativo, realiza una unión o ligazón entre la estructura que desempeña la función de sujeto y el predicado” (Meneses et al., 2017, p. 304).

Otras aproximaciones léxico - sintácticas reconocidas por los estudiantes se vinculan a la selección de *estar* con argumentos locativos, atributivos y modales:

La conjugación en presente indicativo de *estar* siempre va seguido de adverbios, adjetivos o verbos en gerundio, mas no de nominales (ej.: *él está aquí; ella está cansada; tú estás comiendo*)” (I - 2).

La [oración] (1b) al poner *está*, se refiere a habitar un lugar en específico y no a una condición (I - 10).

Vemos que I - 2 formula un principio gramatical que, aunque generaliza la normativa¹²⁵, es presentado tal como lo reconocemos en gramáticas descriptivas, lo que pareciera ser un intento del estudiante por seguir un patrón lingüístico.

¹²⁵ Tal como señala Marín (2016, p. 13), “la principal objeción que cabe plantear es el gran número de excepciones que encontramos. Sin ir más lejos, al lado de *Es viernes* o *Es invierno* se utilizan otras expresiones temporales como *Estamos a viernes* o *Estamos en invierno*, y además de *Juan es concejal* podemos decir *Juan está de concejal*. Por otro lado, es cierto que *estar* indica situación o ubicación, pero no lo es menos que en ejemplos del tipo de *El concierto es en el anfiteatro* es *ser* el que se utiliza para expresar un significado claramente locativo”.

Bajo este contexto, Brucart (2017) comenta las relaciones de complementariedad y alternancia que se pueden reconocer en los verbos *ser* y *estar*. Para el caso de las segundas relaciones (las restrictivas) propone el ejemplo *María {estaba / *era} contenta* para demostrar que *estar* se relaciona con predicados que denotan un cambio de estado, es decir, selecciona atributos perfectivos; a su vez, *ser* se combina (entre otras posibilidades) con atributos nominales que “son insensibles a las diferencias de aspecto y por eso no admiten *estar*”. Así, las formas con *ser* se emplean para atribuir al sujeto cualidades inherentes y, por lo tanto, imperfectivas¹²⁶.

En consecuencia, lo que aquí hemos discutido brevemente nos demuestra que tan solo un ejercicio gramatical abre muchas opciones al diálogo y a la reflexión sobre la lengua. Esto es un punto a favor para la generación de distintas actividades metalingüísticas en el aula que profundicen y revaloricen las tradicionales prácticas situadas simplemente en el reconocimiento correcto o incorrecto de lo formulado. El objetivo es trascender hacia ejercicios fundados en la comprensión de la gramática, sus principios y sus usos. Como señala Myhill (2005): “writers should be encouraged to see the various linguistic choices available to them as meaning-making resources” (p. 92).

En este nuevo sentido de la ejercitación en el aula, Gallego (2016) afirma que un ejercicio de *lectura semántica* (como el *par mínimo*) es de tipo experimental porque lleva al estudiante al descubrimiento de un problema lingüístico: “si es capaz de encontrar un comportamiento constante, [entonces] podrá formular principios generales” (p. 156).

¹²⁶ Comenta Brucart (2017) que también se pueden reconocer atributos nominales seleccionados por *estar* como en: *Está de médico en el hospital*; sin embargo, señala el autor: “la presencia de la preposición *de* aporta al atributo nominal los rasgos aspectuales de delimitación que requiere *estar* (interpretación episódica o estadal)”.

5.1.1.2. Secuencia agramatical o ambigua

Otra estrategia para “aprender a experimentar y a valorar los resultados de los experimentos” (Bosque y Gallego, 2018) es la secuencia agramatical o ambigua. Esta propuesta de ejercicio sugiere abordar oraciones que presentan alteraciones sintácticas o semánticas en su formulación. Por ejemplo, en el caso de las primeras, se presenta una anomalía en la construcción de la oración de acuerdo a la normativa del idioma; las segundas, en cambio, proponen una secuencia gramatical con más de una interpretación.

Este tipo de ejercicios lleva al estudiante a activar su intuición lingüística, a abstraer las reglas de combinación y a formular principios reguladores para explicar las diferencias detectadas. En esta transición que va de la valoración por lo que ya se conoce a la formulación de teorías sintácticas, Bosque y Gallego (2016) señalan que la deconstrucción y construcción de conocimientos lingüísticos son fundamentales: se comienza con generalizaciones que presentan un incipiente sustento teórico, hasta llegar a la estabilización de razonamientos más profundos. Además, si se proponen las formulaciones como tareas de escritura, “será un esfuerzo puesto en ordenar factores gramaticales y en valorar su pertinencia; en definitiva, será un esfuerzo por comprender” (Bosque y Gallego, 2016, p. 77).

En cuanto a la organización y finalidad de cada secuencia, las figuras 64 y 65 presentan un ejemplo de agramaticalidad y ambigüedad, respectivamente:

Es muy fácil convertir en gramatical la secuencia anómala **Prefiero que viajas a París*. En lugar de pedir a los alumnos que hagan ese cambio, se les pide una generalización de este tipo: 'En español, si el complemento del verbo preferir es una oración subordinada sustantiva con verbo en forma personal, ésta se construye en subjuntivo' (...). Si el profesor lo estima conveniente, puede ampliar la generalización para que los alumnos comprendan que se aplica, en conjunto, a la clase de los verbos de voluntad (querer, desear, anhelar, etc.), entre otras, ya que no es una propiedad particular del verbo preferir.

Figura 64: Ejemplo de secuencia agramatical tomado de Bosque y Gallego (2016, p. 77).

En las ganas de hablar de Juan puede hablarse de *las ganas de hablar que posee Juan*, pero también de *las ganas de hablar que alguien no mencionado muestra acerca de Juan*. Ésta es, ciertamente, una diferencia semántica, pero se deduce directamente del análisis sintáctico (...). En este caso, el complemento preposicional de Juan puede serlo del sustantivo *ganas* o del verbo *hablar* (complemento de régimen en el segundo caso).

Figura 65: Ejemplo de secuencia ambigua tomado de Bosque y Gallego (2016, p. 79).

Qué hicimos nosotros:

También como parte de la actividad con el grupo de estudiantes de Pedagogía, propusimos un ejercicio de secuencia para reconocer un principio normativo, y un ejercicio para proponer una formulación a partir de la ambigüedad. Lo anterior se presenta en las figuras 66 y 67, respectivamente:

Este ejercicio contiene una oración agramatical en español. A partir de ella, intenta formular un principio (por ejemplo, para la oración agramatical **El niño jugaron a la pelota*, el principio sería: “el sujeto siempre concuerda en persona y número con el verbo”). Ahora, intenta proponer una regla gramatical para la siguiente oración:

**Quiero que vienes*

Figura 66: Ejercicio de secuencia agramatical. Cuestionario de elaboración propia¹²⁷.

Este ejercicio agramatical tenía por objetivo reconocer la caracterización léxica del predicado volitivo *querer*, que evidencia una disparidad modal al seleccionar la cláusula *que vienes*. Meneses et al. (2017) citan a Charaudeau & Maingueneau (2005) para señalar que el modo verbal “se refiere a las huellas discursivas y léxico – gramaticales que deja un sujeto enunciador de su actitud, posición y subjetividad respecto de un determinado enunciado” (p. 200).

En este sentido, el verbo desiderativo (Furuta, 2017) selecciona a un complemento oracional con el verbo en subjuntivo (*vengas*) porque lo deseado (subordinada de objeto directo) se proyecta como posterior al momento de habla. En consecuencia, el modo del verbo dependiente debe plantear la posibilidad del deseo (propia del subjuntivo) y no su

¹²⁷ La secuencia **quiero que vienes* está tomada a partir de Di Tullio (2014).

concreción (propia del modo indicativo). Es decir, los verbos desiderativos no seleccionan complementantes declarativos¹²⁸, tal como señala Kempchinsky (2016), hay predicados que, en función de su clase léxico-semántica, solo admiten complementos clausulares en subjuntivo, tal como los verbos de volición. Esto explica la agramaticalidad de la secuencia: **Quiero que vienes*.

Probablemente, por las fundamentaciones teóricas que aquí hemos expresado, este ejercicio generó mayor dificultad en la propuesta y justificación de un principio lingüístico. Esto se traduce en que el 60% (equivalente a 12 estudiantes) no logró justificar la discordancia modal de la forma subordinada *vienes*. El 40% restante (8 alumnos) sí pudo proponer un principio para explicar la disparidad entre cláusulas que conforman la predicación.

Veamos cuáles fueron las interpretaciones de los estudiantes.

En primer lugar, nuevamente reconocemos respuestas que se sustentan en la intuición gramatical, es decir, el sujeto es consciente de que hay una agramaticalidad, pero desconoce los fundamentos asociados a ella:

Intenté desarrollar este ejercicio, pero pese a que sabía hacia donde se estaba dirigiendo, no supe cómo expresar la respuesta correcta en palabras adecuadas (I - 13).

Para justificar la anomalía de la secuencia **Quiero que vienes*, la mayoría de los estudiantes aludió a una diferencia en la persona gramatical. Creemos que esto también se debe a un reconocimiento intuitivo – preteórico:

¹²⁸ Para un análisis más detallado de los subjuntivos dubitativos y volitivos, pueden consultarse los trabajos de Laka (1995), Kempchinsky (2016) y Furuta (2017).

Se debe usar el verbo en primera persona *yo quiero*, para finalizar conjugándose en segunda persona para que quede: *Quiero que vengas* (I - 1).

El siguiente verbo tendría que conjugarse en segunda persona singular (I - 11).

Al usar un verbo en primera persona, el verbo secundario subjuntivo debe conjugarse en segunda persona singular y deben unirse por medio de un nexo que cumple función de complemento (I - 9).

Hay una tendencia a vincular la modalidad con la persona gramatical. Como la información morfológica se encuentra amalgamada, probablemente para el estudiante es más directo el reconocimiento del referente aludido que el de la marca modal; con ello, conforme distingue que el contenido proposicional no varía (*vengas* y *vienes* aluden al mismo predicado) atribuye la agramaticalidad a la flexión de persona y número.

Pese a esta discrepancia que hemos comentado, los estudiantes que sí acertaron en la relación entre el verbo desiderativo y la modalidad del complemento oracional, recurrieron a distintas razones y estrategias para justificar los principios gramaticales. Por ejemplo, el informante 3, propuso un par mínimo para explicar la diferencia modal; el informante 6 explicó la distinción temporal entre el presente de subjuntivo y el presente de indicativo de *venir*, y el informante 19 aludió a criterios sintácticos entre núcleo subordinante y nexo de subordinación:

Venga es el subjuntivo del verbo *venir*, lo cual responde al *querer* del sujeto, por eso la frase debería ser *Quiero que vengas* porque así el verbo *vengas* ya señala futuro, entonces podría concordar con el hecho de que se quiere que venga, luego, cuando sea. Veámoslo con dos ejemplos: (a) *Viene* quiere decir

(...), que está ahora realizando la acción; (b) *Venga* aplica a que puede venir luego, en un futuro, en cinco minutos, días, meses, etc. (I - 3).

Quiero es un verbo en función de deseo o anhelo por parte del sujeto ubicado dentro del plano temporal del presente. No obstante, *vienes* corresponde a un verbo presente, pero que se está llevando a cabo en ese instante (presente indicativo). Para que esta oración sea gramatical tendríamos que ocupar el verbo *venir* dentro del presente subjuntivo en función de deseo o anhelo, es decir, *vengas* (I - 6).

Si el verbo *quiero* se conforma por una oración compuesta subordinada con un verbo en indicativo, se formularía correctamente en subjuntivo: *Quiero que vengas* (I - 19).

Todas estas formulaciones (y sus estrategias asociadas) son muestras de la capacidad que tiene el estudiante de abordar el objeto de análisis a partir de su dominio gramatical. Enfatiza Jiménez (2011) en la directa relación que hay entre la competencia lingüística y la metacognición, por cuanto “la reflexión consciente sobre los mecanismos lingüísticos contribuye al desarrollo y estructuración del pensamiento” (p. 247).

Entendida la transacción como la *transformación del saber* (cf. 3.3), creemos que cuando un estudiante explica un fenómeno lingüístico mediante aportes que fusionan la creatividad, la crítica y la teoría, está problematizando lo que reconoce y poniendo a prueba lo que domina.

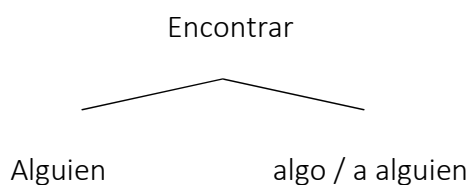
Ahora nos corresponde analizar los resultados del ejercicio de ambigüedad. Este se presenta en la figura 67:

Aquí te proponemos una oración gramatical. Indica cuántas interpretaciones admite y qué palabra(s) determina(n) esa(s) ambigüedad(es).

Encontraron a la niña en su casona triste

Figura 67: Ejercicio de secuencia ambigua. Cuestionario de elaboración propia.

Para justificar los alcances del ejercicio, lo primero que haremos es reconocer la estructura argumental de *encontrar*:



La valencia de este verbo requiere de dos participantes, cuyas restricciones semánticas señalan que el primero de ellos necesariamente es [+an] porque ejecuta la noción semántica de la predicación. El segundo en cambio, puede tener o no categoría de animacidad y en él recae la acción expresada.

En su contexto más amplio, la oración *Encontraron a la niña en su casona triste* admite dos posibles lecturas:

- a. **Encontraron** [a la niña]_{CD} [en su casona [triste]_{CN}]_{AdjuntoPred.}
- b. **Encontraron** [[a la niña]_{CD/pred2} [en su casona]_{AdjuntoPred.} [triste]_{C. Pred2}]

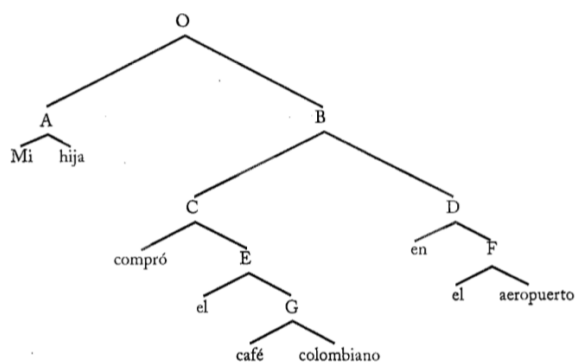
La primera de ellas (a) denota la selección del segundo argumento y la presencia del adjunto locativo. De acuerdo a este análisis, *triste* es un adjetivo que modifica a *casona*: son

constituyentes inmediatos ya que comparten el mismo nudo, sin embargo, esta proximidad le aporta un rasgo humano al referente inanimado. De ahí que el hablante cuestione la construcción¹²⁹.

Por su parte, (b) el adjetivo *triste* es un complemento predicativo del CD. Este predicativo no exige adyacencia respecto del argumento del que predica, por eso el SP *en su casona* puede interponerse entre ambos.

Como vemos en los dos análisis propuestos, el factor de ambigüedad es el adjetivo calificativo *triste* (ya sea en función de *complemento del nombre* o como *complemento predicativo*), cuya colocación abre el debate hacia distintas interpretaciones. Lo interesante de este tipo de ejercicio es que los estudiantes vean las posibilidades de ordenación de un

¹²⁹ Di Tullio (2014) propone para explicar los conceptos de *construcción* y *constituyente*, la siguiente disposición jerárquica:



Una construcción es un grupo de palabras entre las que se establece una relación sintagmática. Es un grupo pertinente de palabras, no un grupo solo establecido por una mera relación de adyacencia: (...) *café colombiano* es una construcción (como lo demuestra la concordancia, el orden, la posibilidad de sustitución) pero, en cambio, *colombiano* en no lo es. "Constituyente" es un concepto relacional: algo es un constituyente de una determinada construcción si forma parte de esta, sin que interese su complejidad estructural. Así, *el* y *café colombiano* son los constituyentes de la construcción E: como son los dos constituyentes que forman directamente esta construcción, se los denomina constituyentes inmediatos. A su vez, *café* y *colombiano* también son constituyentes de E, pero no son inmediatos. Lo son, en cambio, de G (p. 69).

complemento, la interpretación de los significados de los constituyentes y la manera en la que estos se proyectan en la cadena gramatical.

En suma, los resultados de esta actividad demuestran que un 90% (18 estudiantes) sí reconoció intuitivamente la ambigüedad de la secuencia *Encontraron a la niña en su casona triste*, y solo el 10% (2 estudiantes) presentó dificultades para asignarle más de un valor semántico a la oración.

Dividiremos las interpretaciones en 3 grupos: aquellos que justificaron la ambigüedad a partir de un problema de proyección, aquellos que propusieron una coma para evitar la doble interpretación, y aquellos que no pudieron reconocer la ambigüedad en la secuencia.

El primer grupo (problema de proyección) argumentó que el adjetivo *triste* es el factor de ambigüedad, por lo que su posición remarcaría la diferencia asignada a su función sintáctica: como complemento del nombre de *casona*, o como complemento predicativo de *niña*:

La palabra ambigua es *triste* ya que no se sabe si la casa es triste o la niña está triste. Si la oración fuera *La niña esta triste en su casona* se sabría que la niña anímicamente está triste en su casona (I - 6).

La noción semántica de la palabra nos hace poner en duda el hecho de que la casa esté o sea triste, ya que esta palabra clave está como adyacente con la *casa*, forzándonos de cierta forma a admitir que está triste (I - 3).

La primera interpretación alude a que una niña que había sido buscada anteriormente fue encontrada dentro de una casona de características lúgubres (...) La segunda interpretación alude a que una niña triste fue hallada en una casona de su propiedad. La palabra que determina esta ambigüedad

es el adjetivo *triste*, pues este puede calificar tanto el estado anímico de la niña como las características físicas y el ambiente de la casona (I - 8).

Estas interpretaciones genuinas nos llevan a recordar los postulados de Brucart (2000), quien señala que el estudiante cuando interpreta, no contesta como gramático sino como un hablante que intuye las reglas de su sistema lingüístico. Así, para asignar sentido a las construcciones, identifica segmentos, los compara y reconoce sus límites. En definitiva, evalúa (a partir de su conocimiento interno) la gramaticalidad de las relaciones semántico - sintácticas. Di Tullio (2014) concuerda en esto y agrega que todas estas operaciones se fundan “en la intuición que tenemos como hablantes y también, en muy buena medida, en el conocimiento teórico y técnico que vamos adquiriendo” (p. 86).

En las siguientes voces se muestran ejemplos de este perfilamiento lingüístico y de las reformulaciones asociadas. Detectamos algunas estrategias metacognitivas, tales como *preguntas retóricas de autocomprobación* (I - 18), y *asociación con formas polisémicas* (I - 16):

Pensándolo mejor, creo que solamente *triste* es la palabra que causa ambigüedad, puesto que es la duda que nos deja el enunciado original. ¿Quién está triste? ¿La niña o la casona? (I - 18).

Esta ambigüedad no es de origen léxico, como pasa [por ejemplo] con la palabra “banco”, donde al tener varios significados, la palabra debe tener relación con los otros elementos oracionales, porque de lo contrario, puede cambiar el sentido y coherencia de lo que se quiere expresar. Considero que el problema está en la existencia de una ambigüedad sintáctica, una ambigüedad cuyo origen radica en la estructura sintáctica formada, puesto que generalmente los adjetivos se escriben después del sustantivo (I - 16).

Por su parte, en el segundo grupo de análisis (aquellos que propusieron una coma para evitar la doble interpretación) se reconocen los siguientes argumentos:

Esta ambigüedad se puede acabar agregando una coma. *Encontraron a la niña en su casona, triste*. Asumiendo así que el adjetivo *triste*, se adhiere al sujeto (I - 12)¹³⁰.

Si realizamos una breve pausa, es decir, colocamos una coma antes de la palabra *triste*, obtendremos que el significado de la oración varía y se entiende que encontraron a la niña en su casona estando triste (I - 17).

Tal como señalan estas representaciones, la coma cumple una función desambiguadora. Koza (2014) explica que: “la puntuación se fundamenta en criterios gramaticales y pragmáticos en la medida en que brinda información respecto de la identificación y la jerarquización de las unidades lingüísticas, la modalidad de los enunciados y la omisión de algunos elementos”¹³¹ (p. 415).

Ahora bien, es cierto que este signo ortográfico puede desempeñar un rol en el desplazamiento e interpretación de las estructuras, pero esta no es una función que se ajuste al ejemplo que hemos analizado, ya que el predicativo no está actuando como un elemento

¹³⁰ Interpretamos aquí “sujeto” como “referente animado”, ya que la función sintáctica de *la niña* es la de complemento directo.

¹³¹ El autor profundiza en los usos de la coma, señalando que esta:

Sirve básicamente para anunciar, delimitar y definir sintagmas que se pueden calificar de periféricos o circunstanciales. Es decir, la coma separa unidades sintagmáticas que no pertenecen al núcleo oracional básico formado por el sujeto y el predicado (este último constituido por el verbo más sus complementos fuertes). La coma, desde esta perspectiva, contribuye decisivamente a guiar la interpretación de la estructura y significado del enunciado. (Koza, 2014, p. 419).

periférico¹³². Sin embargo, entendemos que los estudiantes reconozcan en él el valor desambiguador de la coma, ya que es un recurso fácilmente reconocible en otro tipo de oraciones.

Continuando con el análisis de la secuencia ambigua, los informantes del tercer grupo reconocieron más de un factor de ambigüedad, tales como *casona triste* (I - 20), *niña, casona* y *triste* (I - 4) e, inclusive, asignaron proyecciones que no se correspondían con la secuencia; por ejemplo, el modificador *tristes* para el sujeto desinencial *ellos* (I - 13):

Las palabras que determinan dicha ambigüedad son *casona triste* puesto que, al estar escritas de tal manera sin siquiera una regla gramatical de puntuación, permite la confusión y asignación de dicha cualidad (*triste*) a ambos sustantivos (*niña* y *casona*) (I - 20).

Las palabras que producen ambigüedad en la oración son: *niña, casona* y *triste*, pues estas al ser ordenadas de una forma determinada, pueden crear varios significados en el lector (I - 4).

Podría referirse a que encontraron estando tristes a la niña en su casona, que encontraron a la niña triste en su casona o que encontraron a la niña en una casona que está triste (personificación) (I - 13).

Reconocemos que los informantes abordan otras opciones para interpretar la ambigüedad detectada, opciones más amplias y difusas, pero que no dejan de ser registros de su propio desarrollo metalingüístico.

¹³² *Triste*, como predicativo, no es un elemento incidental, sino integrado en la predicación oracional. En consecuencia, habría que resguardar la relación interna que establece la predicación secundaria, por ello, la coma no parece ser la mejor solución en este caso.

Concluyendo el análisis que hemos realizado, creemos que la detección de ambigüedades es una de las habilidades que la gramática pedagógica debe abordar como actividad que *problematiza la lengua*, porque tal como señala Di Tullio (2014), “la gramática no será adecuada si el análisis de una oración contradice el significado que el hablante le asigna e incluso si no atiende a las diferencias sistemáticas que el hablante puede identificar” (p. 28).

5.1.1.3. Análisis inverso

La tercera estrategia gramatical que comentaremos está registrada en Bosque y Gallego (2016), Díaz (2013) y Roca (2019), entre otros. Consiste en describir los criterios gramaticales (morfológicos, sintácticos y semánticos) de una secuencia determinada con el objetivo de formular una oración a partir de las condiciones lingüísticas que se entregan. Es decir, se propone un análisis gramatical deductivo (de la composición teórica a la formulación de secuencias). Frente al clásico análisis inductivo (oración propuesta por el profesor, y la descomposición por parte del estudiante), la deducción brinda espacios de exploración y cuestionamiento (Brucart, 2016).

Es cierto que para este tipo de ejercicios se necesita un conocimiento metalingüístico explícito que entregue herramientas suficientes para reconocer las condiciones definidas (tipos de oraciones, funciones sintácticas, papeles temáticos, etc.). pero también es cierto que exige al estudiante autocontrol y creatividad, ya que es él quien genera la oración resultante verificando la presencia de los constituyentes y de las relaciones semánticas asignadas.

La figura 68 registra un ejemplo de este tipo de estrategia:

Artículo determinado + sustantivo + verbo identificar en voz pasiva + preposición + adjetivo posesivo + sustantivo

La víctima fue identificada por sus familiares

Figura 68: Ejemplo de análisis morfológico inverso propuesto por Díaz, 2013 (p. 30).

En esta propuesta, el estudiante debe reconocer las relaciones internas que han sido definidas para la construcción. Así, si uno de los requerimientos es el *verbo “identificar” en voz pasiva*, se deben abstraer los principios sintácticos de esta fórmula gramatical: sujeto paciente y complemento agente. Estas condiciones deben ser reconocidas y descifradas por el estudiante, bajo la constante guía del profesor, ya que es este último el que acompaña el proceso de descubrimiento y de representación formal, desarrollando en los otros la capacidad de formalizar principios abstractos.

Si bien el dominio del estudiante en estos grados de abstracción y deducción es una tarea que muchas veces se omite u oculta en el aula de Lengua (Bosque y Gallego, 2016), evidentemente, es un requisito indispensable para reconceptualizar los propósitos de la gramática. Tal como señalan estos autores, el acompañamiento del profesor será provechoso cuanto mayor preparación gramatical posea; solo así podrá “reaccionar de forma inmediata ante los ejemplos propuestos por los estudiantes, y explicar por qué encajan o no encajan en la pauta solicitada” (p. 76).

Esta es una necesidad a la que hemos aludido insistentemente a lo largo de este trabajo: una actividad puede ser diseñada bajo propósitos potencialmente provechosos, sin embargo, si el docente no cuenta con una preparación adecuada que le permita verificar rápidamente la

pertinencia de las oraciones resultantes, la actividad se convierte en un ejercicio lento y poco significativo.

Ahora bien, ¿por qué es importante que el acompañamiento sea efectivo? Sin duda alguna porque el ejercicio deductivo promueve la reflexión gramatical, aunque su presentación bajo criterios establecidos no lo parezca. Más allá de los lineamientos gramaticales está la *conversión, el análisis y la creación* del estudiante, transformando los propósitos de este ejercicio en una continua transición de prácticas metalingüísticas:

- 1) descifrar el contenido gramatical,
- 2) abstraer los fundamentos de los rasgos gramaticales,
- 3) crear oraciones que se ajusten a los requerimientos lingüísticos.

En esta trayectoria el estudiante se enfrenta constantemente a sus conocimientos y a las deducciones que extrae a partir de lo que observa: la lengua y su funcionamiento.

Qué hicimos nosotros:

El último ejercicio del cuestionario aplicado al grupo de estudiantes de Pedagogía tenía por objetivo la elaboración de una secuencia lingüística a partir de los criterios gramaticales entregados. Cabe destacar que incorporamos una tabla para reconocer con mayor facilidad la correspondencia entre *sintagma* y *función sintáctica*. Esta estrategia nos permitió visualizar aquellos aspectos que presentaron un mayor desafío para los estudiantes.

Nuestra propuesta se presenta en la figura 69:

De acuerdo a las siguientes indicaciones, escribe una oración que no supere las 20 palabras: *Oración con sujeto singular, complemento circunstancial de tiempo, verbo en pretérito imperfecto y complemento directo plural.*

Tu secuencia debe tener como mínimo estos cuatro elementos (el orden lo determinas tú).

Escribe aquí tu oración: _____

Completa el cuadro con las secuencias de tu oración creada:

Sujeto singular	
Complemento circunstancial. de tiempo	
Verbo en pretérito imperfecto	
Complemento directo plural	

Figura 69: Ejercicio análisis inverso. Cuestionario de elaboración propia.

Al proponer la indicación *el orden lo determinas tú* hacemos explícito el principio composicional de la lengua, ya que el estudiante debe determinar cuáles son las combinaciones que necesariamente presentan un orden fijo, y qué estructuras pueden alternar de posición, manteniendo la coherencia del conjunto resultante.

En esta actividad nos encontramos con un 50% de asignación entre función y sintagma, y otro 50% que presentó alguna dificultad en este reconocimiento. Para analizar los resultados, los dividiremos en dos grupos de análisis, de acuerdo con: 1) la dificultad para asignar uno o más componentes gramaticales, y 2) el tipo de construcción creada.

En el caso del primer grupo, las categorías y funciones que presentaron mayor dificultad fueron las de *sujeto*, marca temporal y *complemento directo*, tal como se presentan en las figuras que siguen¹³³.

Comenzaremos con el análisis del **sujeto**. Seleccionamos la construcción de I - 9 porque es una de las confusiones frecuentes que se distinguen en la interfaz léxico - sintaxis:

Sujeto singular	Me
Complemento circunstancial. de tiempo	Esta mañana
Verbo en pretérito imperfecto	llamó
Complemento directo plural	A la casa

Tabla 31: Correspondencia sintáctica de *Me llamó esta mañana a la casa* (I-9).

El estudiante relaciona el único referente semántico de la oración con la función sintáctica de sujeto¹³⁴. Este tipo de hallazgo es frecuente porque el pronombre átono *me* alude a una entidad animada con la que clásicamente se ha asociado al constituyente de la oración “que realiza la acción expresada por el verbo” (Montero, 2010)¹³⁵. Es decir, la tendencia está en vincular al referente [+an] con la función de sujeto de la predicación.

El siguiente análisis que abordaremos es el de la **noción temporal**, ya que también reconocimos algunas confusiones. Por ejemplo, el informante 1 sugiere la secuencia *Yo*

¹³³ Conservamos el formato presentado en el formulario (tabla de dos columnas). Esta distribución de los sintagmas fue asignada por cada informante, por lo que no ha sido intervenida en este estudio.

¹³⁴ Ya señalaba Fernández (1992) que los referentes pragmáticos son las formas más idóneas para funcionar como sujetos de predicación.

¹³⁵ El autor entrega razones en contra de la mirada tradicional de la función de sujeto (cf. Montero, 2010, p. 200 y 201).

estaba paseando en el parque. En ella reconoce el sintagma verbal *estaba* (núcleo sintáctico de la perífrasis) como complemento circunstancial de tiempo:

Sujeto singular	Yo
Complemento circunstancial. de tiempo	Estaba
Verbo en pretérito imperfecto	Paseando
Complemento directo plural	En el parque

Tabla 32: Correspondencia sintáctica de *Yo estaba paseando en el parque* (I -1).

Lo anterior puede justificarse por la relación que establece el estudiante entre la marca de flexión de tiempo y la circunstancia como función sintáctica. Así, reconoce que el verbo conjugado fija el evento en un punto temporal determinado, relacionando este proceso con un periodo anterior al momento de la enunciación (Meneses et al., 2017). Esto se debe a la naturaleza aspectual: “[cuando] el verbo tiene aspecto perfectivo, focaliza el esquema temporal completo de la situación, [en cambio] con aspecto imperfectivo, focaliza principalmente sus fases internas, dejando fuera de la proyección el inicio y el final de esta situación” (p. 223).

Ahora bien, en cuanto a la perífrasis *estar + gerundio*, Soto y Castro (2010) señalan que esta comunica la progresión de la situación declarada, sobre todo cuando no se reconoce una indicación temporal que delimite la duración del evento; tal como es el caso de la oración que analizamos.

Esto concuerda con los valores de la perífrasis que retoma García (2009). Según sus postulados, la oración de I - 1 asume un valor continuativo, ya que *pasear* como actividad se extiende desde un punto temporal anterior al momento de habla.

En cuanto a la asignación del gerundio *paseando* a la categoría gramatical de verbo en pretérito imperfecto, nuevamente argumentamos apelando a la gramática interiorizada, ya que creemos que esta disparidad se debe al valor semántico del verbo auxiliado; valor que es reconocido por el informante porque en toda perífrasis verbal, la forma auxiliar es la que presenta conjugación y la forma auxiliada la que expresa contenido léxico¹³⁶. De hecho, Bravo y García (2016) profundizando en el aspecto léxico de las formas, comentan que:

en una combinación sintáctica de dos o más verbos, se denomina verbo auxiliar a aquel verbo de los dos que carece de argumentos propios y que, por consiguiente, necesita aparecer siempre acompañado de un verbo pleno, denominado también auxiliado, principal o léxico, responsable de aportar estos argumentos (p. 152).

Así, para la oración que analizamos *Estaba paseando en el parque*, este SP cumple con el compromiso semántico del predicado *pasear*, evento de acción espacial. Luego, la predicación se completa con la presencia del argumento externo como agente de esta acción.

Otro aspecto que comentaremos es el reconocimiento del **complemento directo** en la oración formulada por el informante 3. La secuencia *Joaquín hablaba de ustedes en la fiesta de ayer* presenta el siguiente desglose:

Sujeto singular	Joaquín
Complemento circunstancial. de tiempo	De ayer
Verbo en pretérito imperfecto	Hablaba
Complemento directo plural	ustedes

¹³⁶ Para una revisión más detallada de las perífrasis verbales en español, pueden revisarse los trabajos de Bravo y García (2016), y Rodríguez (2016a).

Tabla 33: Correspondencia sintáctica de *Joaquín hablaba de ustedes en la fiesta de ayer* (1 - 3).

Nuevamente distinguimos la inherente interferencia entre la semántica y la sintaxis, ya que el hablante reconoce que “*se habla de algo o de alguien*” asumiendo que el argumento en función de C.D. es el referente *ustedes*. Sin embargo, esta asociación no puede ser directa, ya que la estructura seleccionada por el predicado *hablar* es el sintagma preposicional regido, del que *ustedes* forma parte como elemento seleccionado. Es decir, hay una superposición de las funciones sintácticas, como se muestra en el siguiente desglose¹³⁷:

[Joaquín]_{Suj(1)} hablaba [de ustedes]_{Crv(2)} [en la fiesta [de ayer]_{Cn}]_{Cct(3)}

Los corchetes demuestran que la predicación tiene distintos constituyentes y que ellos se conectan jerárquicamente, por lo que dependen de distintos núcleos. De este modo, el Complemento de Régimen es argumento del proceso, y el Complemento del nombre no es una proyección del predicado verbal, sino un complementante del núcleo *fiesta*.

La tabla 33 refleja la manera en la que una parte de los estudiantes interpreta la relación semántica entre un evento transitivo y su complemento directo, vínculo que asocian a estrechas relaciones semánticas de dependencia. Esta misma relación la asignan a otras formas verbales, incluso intransitivas como *pasear* (tabla 32), por la dependencia que manifiesta la trayectoria con un espacio físico reconocible (*en el parque*).

Para este tipo de relaciones semánticas directas, Meneses et al. (2017) señalan que:

¹³⁷ La asignación de los números está en función de la dependencia semántica: 1) argumento interno, 2) argumento externo, y 3) adjunto de lugar.

Tradicionalmente se ha dicho que el objeto directo es *la persona o cosa que recibe la acción del verbo*. Sin embargo (...) hay estructuras que desempeñan otras funciones, pero representan al *elemento o cosa que recibe la acción*. Por ejemplo, en *Iré a nadar al lago, el lago*, de cierta manera, *recibe la acción de nadar*, pero no es el objeto directo y, de hecho, no es un argumento del proceso *nadar* (p. 286).

Por lo tanto, la revisión de oraciones como *Yo estaba paseando en el parque* (I -1) y *Joaquín hablaba de ustedes en la fiesta de ayer* (I -3), ayudaría a reorientar en el aula ciertas creencias en torno al análisis gramatical tradicional, el que puede ser explorado mucho más allá del encasillamiento.

Ahora bien, la última particularidad que comentaremos también se relaciona con la identificación de OD, y se presenta en las tablas 34, 35, y 36:

Sujeto singular	Juan
Complemento circunstancial de tiempo	Ayer
Verbo en pretérito imperfecto	Compraba
Complemento directo plural	los

Tabla 34: Correspondencia sintáctica de *Juan ayer compraba los guantes* (I - 14).

Sujeto singular	El estudiante
Complemento circunstancial. de tiempo	La semana pasada
Verbo en pretérito imperfecto	Aprendía
Complemento directo plural	las

Tabla 35: Correspondencia sintáctica de *El estudiante aprendía durante las clases de la semana pasada* (I - 13).

Sujeto singular	Él
Complemento circunstancial. de tiempo	Por la mañana
Verbo en pretérito imperfecto	salía
Complemento directo plural	los

Tabla 36: Correspondencia sintáctica de *Por la mañana él salía para ver los pájaros volar* (I - 19).

En el primer caso, la oración *Juan ayer compraba los guantes* (I - 14), se reconoce la selección directa del verbo transitivo al SN los guantes, sin embargo, al momento de identificar el OD, el informante solo distinguió el artículo *los*. Inferimos que es el artículo y no el clítico, ya que el ejercicio solicitaba explícitamente: “Completa el cuadro con las secuencias de tu oración creada”.

Una situación parecida se reconoce en la secuencia *El estudiante aprendía durante las clases de la semana pasada* (I - 13), donde se reconoce como OD el artículo *las*. Sin embargo, este constituyente forma parte del adjunto *durante las clases de la semana pasada*, que desempeña la función sintáctica de CCT. Por lo tanto, lo que lleva al estudiante a vincular el referente *las clases* con el verbo *aprender* es, nuevamente, la estrecha relación semántica entre el predicado y el elemento que recibe la acción.

Ya la última oración *Por la mañana él salía para ver los pájaros volar* (I - 19), presenta una discrepancia en la selección argumental, ya que el estudiante reconoce el verbo intransitivo *salir* como forma principal de la oración, aunque la proyección del CD está en función del núcleo de la subordinada sustantiva de infinitivo *ver*. Este tipo de cláusula subordinada refleja la noción de finalidad y, por ello, se desempeña como adjunto del predicado subordinante.

En síntesis, todas las muestras de *análisis inverso* que aquí hemos comentado ejemplifican la manera en la que los hablantes interpretan la organización de su lengua. Al igual que Díaz (2013), creemos que el orden libre en la creación de una oración le suma un nivel de dificultad superior a la actividad, ya que genera en el estudiante una serie de reflexiones, tales como:

- Las oraciones no siempre tienen un orden lineal y fijo (sujeto + núcleo del predicado + complementos), ya que ese orden natural a veces se transgrede por razones lógicas, psicológicas, pragmáticas o estilísticas (p. 31).
- Existen formas que son núcleos de las estructuras, y otras menores que dependen de estos núcleos.
- El núcleo mayor de una oración es el verbo y, como tal, es el que exige o restringe la selección de las estructuras gramaticales y sus tipos.

En síntesis, la gramática sustentada en la reflexión ayuda a articular los contenidos sintácticos con los componentes del léxico y del discurso (Brucart, 2016). Particularmente, el análisis deductivo da la posibilidad de controlar las combinaciones y focalizar la discusión gramatical a partir de lo se observa como *uso comunicativo*.

5.1.2. Ejercicios que refuerzan la producción de diversos géneros

5.1.2.1. Reformulación de secuencias

Este tipo de estrategia didáctica la proponen Díaz (2013) y Escandell – Vidal (2018). Tienen por objetivo reconstruir oraciones a partir estructuras de base: la nueva disposición es el resultado de la combinación de secuencias o del realce informativo de algún constituyente. En cualquier caso, el objetivo está en reformular una o más oraciones (incluso párrafos) que actúen como fuente del ejercicio. Por ejemplo, en el caso de la combinación de oraciones, la secuencia generada es el resultado de distintas cláusulas que actúan como constituyentes de la primera. Otras estrategias de reconstrucción proponen generar nuevas secuencias con el fin de mejorar la disposición sintáctica (y el contenido semántico) del conjunto que se comunica.

En ambos casos (*combinación y creación de oraciones*), se trabaja desde el principio de la recursividad porque “se proponen actividades (...), que dan lugar a la reelaboración de algunos elementos textuales, variación del orden, modificaciones en la estructuración sintáctica e, incluso, supresión de elementos” (Díaz, 2013, p. 31).

De acuerdo con el *marco didáctico* que supone la reformulación, la tabla 38 presenta una actividad para crear oraciones subordinadas según distintos tipos de relación (causal, condicional, comparativa, etc.), a partir de oraciones semánticamente emparentadas:

Oraciones vinculadas	Relación	Cláusulas subordinadas
Hace frío Llueve a mares Me quedo en casa	Causa	<u>Como</u> hace frío y llueve a mares, me quedo en casa.

Luis llegó lejos Su hermano no llegó lejos	Comparación	Luis llegó <u>más</u> lejos <u>que</u> su hermano
Tu madre te pide ayuda Acude rápido a su auxilio	Condición	<u>Si</u> tu madre te pide ayuda, acude rápido a su auxilio

Tabla 37: Combinación de oraciones. Actividad propuesta por Díaz, 2013 (p. 32).

En el primer ejercicio, se sugieren 3 cláusulas vinculadas:

Hace frío - Llueve a mares - Me quedo en casa

Las dos primeras oraciones mantienen una relación semántica de causalidad respecto a la tercera (que es la consecuencia). Así, se espera que el estudiante genere una nueva estructura sintáctica que refleje estas relaciones semánticas.

Para ello, se propone la fusión mediante un nexo coordinado y una coma con valor consecutivo: *Como hace frío y llueve a mares, me quedo en casa*, aunque pueden ser otras oraciones en las que se manifieste explícitamente, mediante un conector, la relación declarada (*Hace frío y llueve a mares, por lo tanto, me quedo en casa; Me quedo en casa, ya que hace frío y llueve a mares*). En todas las opciones, se mantienen las oraciones vinculadas como constituyentes de una unidad sintáctica superior, y para darle forma a la combinación resultante, se aplican criterios gramaticales.

El hecho de que se determine en cada ejercicio una relación sintáctica permite al estudiante fijar su construcción de acuerdo con lo que se espera como propósito de la actividad. Sin embargo, se puede ampliar el análisis a la observación de otras estructuras, por ejemplo, inducir la reflexión proponiendo la inversión de los constituyentes: “¿qué sucede si invertimos el orden de las oraciones vinculadas?, ¿se mantiene la relación causal?”, entre tantas otras preguntas posibles para generar un debate a partir de la observación de los datos lingüísticos. (Rodríguez, 2012). Otra opción para ampliar el desafío sería elidir las

relaciones gramaticales y dejar que el estudiante estipule estos vínculos de acuerdo al contenido semántico de las cláusulas.

Por ejemplo, en la tabla 38, se combinan 4 oraciones simples que, en su conjunto, forman una composición compleja (reconocida como unidad o párrafo):


La cantante fue sometida a una operación	Una composición posible sería 	La cantante fue sometida a una artroplastia de cadera, que consiste en la aplicación de una prótesis de titanio y cerámica.
La operación se llama artroplastia de cadera		
La artroplastia de cadera consiste en la aplicación de una prótesis		
La prótesis es de titanio y cerámica		

Tabla 38: Actividad de reformulación de oraciones (Díaz, 2013, p. 33).

Como vemos, esta actividad requiere que el estudiante domine no solo los principios sintácticos de la gramática oracional, sino también los propuestos para la gramática textual (como las técnicas de recurrencia para evitar la redundancia y las relaciones informativas que se establecen entre los sujetos del discurso). Así, en la propuesta de Díaz (2013), hay un énfasis intencionado en el mantenimiento del referente para que este pueda ser identificado y vinculado rápidamente por el estudiante, quien, en el párrafo a crear, debe activar los conocimientos gramaticales y ejecutar las estrategias necesarias para resolver este *problema* discursivo. Así, el resultado es una unidad mayor que presenta una coherencia estable gracias al adecuado encadenamiento de los recursos lingüísticos.

Como estamos en el plano de la redacción, en las actividades de este tipo no hay una respuesta única, sino distintas opciones para abordar la organización del escrito. Siguiendo el modelo de Díaz (2013), también se pueden dirigir las reformulaciones a través de la elección de referentes (como sujetos topicalizados). Esto da la posibilidad de presentar de distintas maneras un mismo contenido informativo.

La nueva estrategia se presenta en la tabla siguiente:

Foco temático	Redacciones posibles
Cantante	La cantante fue sometida a una artroplastia de cadera, que consiste en la aplicación de una prótesis de titanio y cerámica.
Artroplastia de cadera	La artroplastia de cadera consiste en la aplicación de una prótesis de titanio y cerámica, procedimiento al que fue sometida la cantante.
Prótesis de titanio y cerámica	La prótesis de titanio y cerámica fue aplicada a la cantante, operación que se denomina artroplastia.

Tabla 39: Otras combinaciones posibles alternando el foco de la enunciación (Díaz, 2013).

Estos criterios de expansión permiten reformular las oraciones atendiendo a distintos factores (sintácticos, semánticos e informativos), a partir de los cuales se puede orientar la reflexión metalingüística.

Escandell – Vidal (2018) aporta que una actividad con foco temático permite “evocar situaciones discursivas diferentes (...). No se trata de modificar el contenido, sino de ajustar la perspectiva desde la que se introduce en función de las necesidades comunicativas” (p. 131 – 132). La disposición sintáctica juega un rol fundamental en las reformulaciones asociadas a las necesidades expresivas: incluir las técnicas gramaticales explícitas para su logro, favorece el reconocimiento entre *organización lingüística, configuración textual* y

propósitos de comunicación. En consecuencia, esta autora también propone trabajar la técnica de reorganización del discurso. En su propuesta incluye la redacción a partir de un párrafo base:

“Pocas ciudades pueden jactarse de tener 175 museos, y muy pocas poseen, además, una isla entera dedicada a ellos. Berlín puede presumir de ambas cosas”.

A partir de esta tesis¹³⁸, se le pide al estudiante la reformulación según distintos lineamientos extratextuales (propósito comunicativo, relación entre los interlocutores, contexto de producción, etc.), que lleven a abordar la estructura como un macroacto de habla (Zayas, 2014).

Estas son algunas de las respuestas posibles que sugiere Escandell – Vidal (2018, p. 130), en atención a dichos factores externos:

- *Berlín es una ciudad única por sus numerosos museos y por tener hasta una isla entera dedicada a ellos.*
- *Berlín se singulariza por sus museos. Hay tantos que incluso ocupan toda una isla.*
- *¿Se imagina una ciudad con tantos museos que ocupan una isla entera? Esa ciudad existe: Berlín.*
- *175 museos; islas enteras que son museos. Ven a Berlín.*

¹³⁸ La autora postula la diferencia entre tema y tesis, siendo el primero un concepto suficientemente amplio y genérico. La tesis en cambio, presenta una postura definida en torno a un tema.

En todas las opciones los efectos comunicativos son distintos, lo que se traduce, a su vez, en reconocimientos gramaticales también diferentes. Estos ejercicios ayudan a que los estudiantes, por una parte,

ganen conciencia de cómo las elecciones léxicas y gramaticales pueden influir en el desarrollo, el carácter y la interpretación de un texto (...) [y por otra parte, reflexionen] sobre estas diferencias: el mismo contenido se puede ofrecer con enfoques distintos y no todos esos enfoques encajan igual de bien en todos los tipos de texto y en todas las situaciones (Escandell – Vidal, 2018, p. 132).

5.1.2.2. Proyección léxica

Las actividades gramaticales que tienen la dependencia semántica como eje de la reflexión las reconocemos en Guevara (2013), Cánovas (2017), Brucart (2000; 2014) Zayas (2014), Querol (2015) y Gutiérrez y Pérez (2017).

Pese a que el currículo no atiende formalmente la interfaz semántico – sintáctica, son varias las propuestas que sugieren su incorporación por asumir como primordial este vínculo en el fortalecimiento de la competencia lingüística. Se advierte la necesidad de incorporar el aspecto semántico y las relaciones argumentales en el estudio de la lengua en el contexto escolar, ya que tal como reconoce Brucart (2000):

la enseñanza de la gramática en la educación secundaria solo puede tener sentido y utilidad en caso de que se parta de un concepto amplio de la disciplina, que incluya como componente esencial de esta el significado, de manera que al estudio de la forma se acceda desde el contenido (p. 4).

Principalmente, en esta sección hemos agrupado las actividades sugeridas por Guevara (2013, siguiendo a Carrara, 2004; 2005), Zayas (2014) y Querol (2015). Todos los autores, independientemente de las particularidades de sus propuestas, coinciden en llevar al aula teorías centradas en el análisis y la relación del significado de las formas gramaticales, tales como la teoría de la red argumental y los fundamentos del aspecto semántico. Ambas nociones abordan el estudio del verbo como punto de inflexión de la construcción oracional, visibilizando la relación intrínseca entre el léxico y la sintaxis (Gutiérrez y Pérez, 2017).

También concordamos con Zayas (2014) en que esta manera de abordar la gramática es una vía posible para trabajar con los conocimientos implícitos que tienen los estudiantes y, a partir de allí, construir nociones gramaticales significativas y funcionales para los contextos de interacción real. Gutiérrez y Pérez (2017) también consideran que el estudio léxico aporta sustancialmente al desarrollo lingüístico, sobre todo en la reflexión consciente de la escritura:

El hecho de que en la escritura de nuestros alumnos abunden los predicados y argumentos vacíos de significado podría reflejar, a nuestro entender, un problema con la construcción del significado de las palabras, de su intención (p. 7).

Guevara (2013) sostiene que el reconocimiento de la estructura argumental del verbo es un eje articulador para la comprensión semántica de la oración, más allá de las nociones sintácticas que tradicionalmente se enseñan y ejercitan. El tratamiento aquí se concibe recabando lo que ya conoce el alumno como hablante de la lengua, es decir, se apela al conocimiento innato (Gutiérrez y Pérez, 2017).

Como este modelo “tiene un sustento epistemológico basado en la concepción de que existe una gramática universal que el individuo adquiere genéticamente” (Guevara, 2013, p. 116), una de las primeras propuestas que comentaremos consiste en abordar la oración desde las

relaciones de sentido, es decir, desde las necesidades informativas que se van tramando y que son inherentes a los predicados. Para esto, se propone una serie de pasos que contemplan observar el verbo y abordar desde allí, la exigencia argumental. A medida que se avanza en la observación, se van completando tablas y redes que manifiestan explícitamente las relaciones.

En esta estrategia “la idea del verbo como juego supone que la oración deberá contar con determinados elementos obligatorios además de elementos adicionales que no son indispensables” (ídem, p. 107):

Verbo – juego	Participantes que se requieren
Abrir	Una persona (quién abre)
	Un objeto (qué abre)

Tabla 40: Relaciones argumentales del verbo. Propuesta de Carrara (2004), tomada de Guevara (2013).

De este modo, el verbo empieza a tomar forma léxica: ya no solo es el núcleo que denota acción o estado, sino un componente que organiza y moviliza a otros participantes en la oración.

Una vez identificados dichos participantes, se comienza a perfilar el contenido de los mismos y los grados de compatibilidad o incompatibilidad semántica con respecto al verbo. En otras palabras, se trabajan sus características léxicas en función de los requerimientos del predicado verbal:

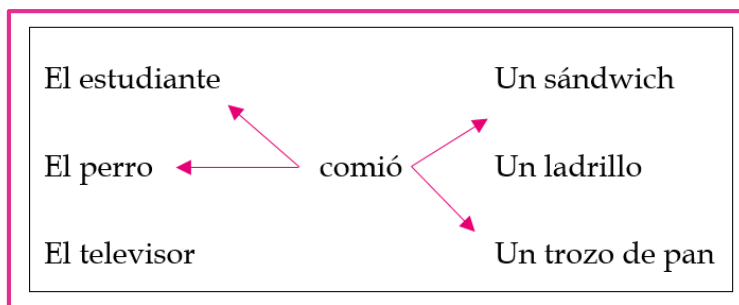


Figura 70: Reconocimiento de los rasgos semánticos del verbo (Guevara, 2013).

De acuerdo con los lineamientos de la propuesta de reflexión gramatical fundada en el léxico, Gutiérrez y Pérez (2017) comentan que:

la enseñanza explícita en la clase de lengua de la noción de predicado y estructura argumental puede ayudar a solucionar los errores relacionados con la selección semántica, al hacer a los alumnos conscientes de que algunas palabras (los predicados) tienen requisitos semánticos que se deben respetar al construir los enunciados (p.2)

Así, validando la necesidad semántica de selección y restricción de participantes, se comienza a perfilar la función sintáctica asociada a los rasgos semánticos de los argumentos exigidos por el verbo:

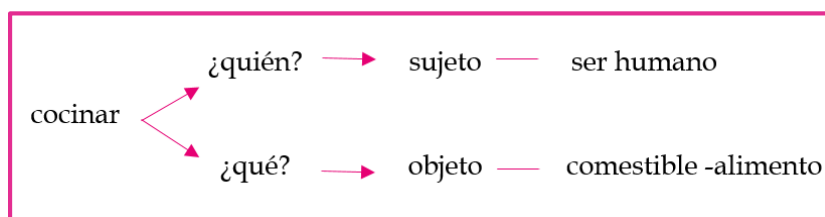


Figura 71: Asignación sintáctica a partir de los rasgos léxicos (Guevara, 2013).

De una manera más detallada, se propone a los estudiantes que completen una tabla con requerimientos semánticos y sintácticos, para dar como resultado los constituyentes de la oración:

Verbo infinitivo	Participantes	Características	Función sintáctica	Respuesta
ver	¿quién?	Ser vivo	Sujeto	Toby
	¿qué?	Cosa visible	Objeto directo	Pasear a su perro

Tabla 41: Asignación semántica y sintáctica del verbo y sus participantes. Adaptación a partir de Guevara, 2013 (p. 111).

Trabajar con una correspondencia explícita entre *verbo – participante – función sintáctica*, permite visualizar que esta relación guarda una estrecha necesidad. El verbo exige sus argumentos, asociándoles rasgos [+/- an] de acuerdo con la sintaxis, ya que “las posiciones temáticas abiertas para cubrir los requerimientos del verbo deben ser llenadas, saturadas, por una función sintáctica” (Guevara, 2013, p. 110).

Gutiérrez y Pérez (2017) complementan lo anterior señalando que: “si se acepta la idea de que la estructura argumental de un predicado es un reflejo del esqueleto de su significado, la reflexión sobre qué argumentos exige un predicado se convierte en una reflexión sobre el significado del predicado y también sobre la forma que va a tomar una oración” (p. 6).

En concreto, el hecho de presentar la información semántica y sintáctica en una tabla ayuda a que los estudiantes reconozcan, por una parte, “el Criterio Temático, que garantiza que la relación argumento - papel temático sea de uno a uno, y [por otra parte] el Principio de proyección que asegura que las posiciones abiertas por los requerimientos verbales sean cubiertas en todos los niveles” (Guevara, 2013, p. 110).

Ahora bien, el análisis de la red argumental también podemos visualizarlo en el plano del texto. Este es el último paso que se propone, y consiste en registrar todas las relaciones detectadas dentro de un contexto temático. Se reconoce como *marcación de la oración en el texto* (ídem). Para ello, se identifican los predicados verbales y se marcan, en el mismo escrito, los participantes exigidos.

Señala la autora que, luego de este proceso, se debe guiar la reflexión a los constituyentes que no fueron reconocidos por no ser participantes obligatorios: los adjuntos verbales. Estos deben interpretarse como elementos “que el verbo admite al momento de completar contextualmente la oración, pero que no los requiere para mantener su gramaticalidad” (Guevara, 2013, p. 113).

Las sugerencias para expandir esta actividad son bastante amplias: puede trabajarse proponiendo ya un texto de base y su posterior desglose e identificación en la tabla, o bien, de manera inversa: sugerir características de los verbos (de movimiento, transferencia, diálogo, etc.) y a partir de ellos, crear oraciones para redactar un texto. También de modo gradual, se sugiere la incorporación de distintos núcleos verbales (pasivas, compuestas, perífrasis) y de oraciones simples a complejas, reconociendo en las subordinadas los participantes exigidos por el verbo subordinante.

Esta primera sugerencia que hemos presentado (la proyección léxica como un proceso) constituye una excelente herramienta para organizar y revisar la escritura, ya que “el análisis con este modelo compromete procedimientos de reflexión, lo que implica un ejercicio intelectual constante basado en la argumentación” (Guevara, 2013, p. 177). En consecuencia, esto incidiría positivamente en la mejora sustancial de las prácticas letradas (Gutiérrez y Pérez, 2017, p. 6).

Las siguientes estrategias que comentaremos las proponen Zayas (2014), Gagliardi (2017) y Querol (2015), respectivamente.

El primer autor sugiere trabajar la estructura argumental analizando los titulares de prensa. Si bien estos se formulan bajo la disposición prototípica de *alguien hace algo*, otras veces la construcción del encabezamiento de una noticia escapa a esta forma de organizar el enunciado, porque depende de lo que se quiere informar y del foco de interés que se ha asignado. Las posibles diferencias que presenta la disposición del titular lo posicionan como una estrategia efectiva para trabajar la red argumental.

Concretamente, Zayas (2014) plantea la indagación de las estructuras que demuestren el hecho informado con distintos matices. Sugiere los siguientes esquemas semánticos: *alguien experimenta algo*, *algo es causa de algo*, *algo sufre un cambio de estado*. De esta manera, una misma realidad informativa se atiende desde distintas estructuras argumentales

Una estrategia similar recoge Gagliardi (2017), quien comenta que luego de recopilar y leer noticias policiales, se registran todos los titulares en la pizarra y se les pide a los estudiantes que busquen regularidades en las construcciones. Para ello, se puede completar una tabla con los siguientes criterios: *evento*, *responsable*, *afectado*, *lugar*, *tiempo*, entre otros, ya que el objetivo es analizar cómo se vinculan explícitamente las formas gramaticales con las informaciones transmitidas en los titulares de prensa.

Al igual que Zayas (2014) y Gagliardi (2017) creemos que para recuperar los referentes y comprender mejor las relaciones establecidas entre los argumentos y sus verbos, conviene leer completamente cada noticia. Esta misma sugerencia ayudaría a que los estudiantes formulen nuevas propuestas de titulares, siguiendo una disposición deductiva en la ejercitación.

La última sugerencia de actividad que presentaremos es la de Querol (2015). A diferencia de los otros ejercicios didácticos que aquí hemos comentado, ella incluye los recursos gráficos como medios de representación de las relaciones que se generan entre predicados y argumentos. Para la autora, el verbo, como centro de la oración, puede ser reproducido

visualmente. Esta asociación (verbo e imagen) representa de manera gráfica el esquema semántico del predicado verbal:

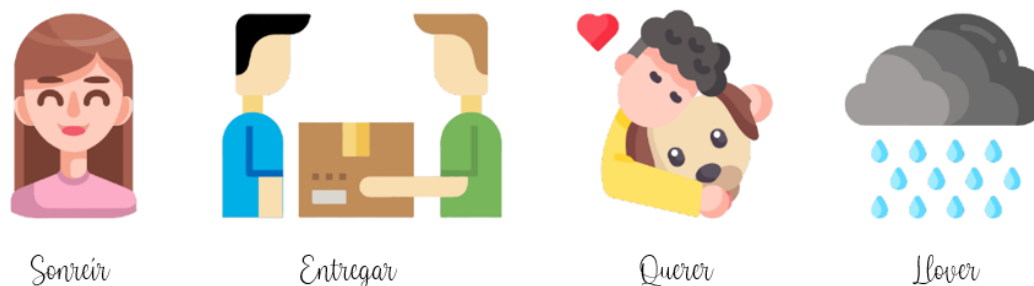


Figura 72: Correspondencia entre verbo e imagen. Elaboración propia a partir de la propuesta de Querol (2015).

Los verbos están representados según su caracterización léxica: cada uno de estos predicados está acompañado en la imagen por los argumentos que exige. En el caso de *entregar*, se manifiestan explícitamente *alguien* entrega *algo* a *alguien*; distinto es el caso de *sonreír*: *alguien* sonríe.

Estas diferencias visuales remarcan que los verbos tienen sus propias necesidades de sentido, a partir de las cuales se combinan y generan representaciones completas. Para esta autora, una oración “no es más que la representación de una escena en la que típicamente se denota la ocurrencia/descripción de una situación con palabras, y que, por tanto, las oraciones compuestas no son más que representaciones sucesivas, o simultáneas, de varias escenas” (Querol, 2015, p. 150).

5.1.2.3. Mantenimiento del referente

Esta propuesta de ejercitación la detectamos en Díaz (2013) y Leonetti (2018). Consiste en aplicar recursos gramaticales que concuerden sintácticamente y se conecten semánticamente con el referente. Es decir, se proponen actividades para fortalecer la reflexión gramatical a partir del reconocimiento y evaluación consciente de las formas que constituyen el discurso como un conjunto organizado.

Se propone mantener el referente mediante el uso de pronombres o sustantivos que contribuyan al avance informativo del discurso. Por ejemplo, Díaz (2013) sugiere trabajar con oraciones complejas en las que se presente, de manera intencionada, la conexión entre referente y referencia bajo una forma relativa:

- a. *Quiero entregar este proyecto a la subdirectora que ocupa buena parte de mi tiempo.*
- b. *Quiero entregar este proyecto, que ocupa buena parte de mi tiempo, a la subdirectora.*
- c. *Quiero entregar este proyecto, el cual ocupa buena parte de mi tiempo, a la subdirectora.¹³⁹*

Las estrategias para abordar la mantención del referente pueden combinarse con otras actividades que ya hemos presentado en este capítulo, como, por ejemplo, los pares mínimos (cf. 5.1.1.1.) o las secuencias ambiguas (cf. 5.1.1.2.). En ellos se pueden aplicar distintos mecanismos de actualización y sustitución (pronominalización, elipsis, referencias léxicas, etc.), con el objetivo de dirigir la observación a dichas formas. Se les solicita a los

¹³⁹ Pese a que estos son las oraciones propuestas por la autora, nosotros consideramos más natural la forma: *Quiero entregar a la subdirectora este proyecto, que ocupa buena parte de mi tiempo*, siguiendo el orden: complemento indirecto - complemento directo - oración relativa.

estudiantes que detecten las diferencias de representación a través de un análisis metalingüístico:

- Par mínimo:
 - a. *María no pudo responder la prueba*
 - b. *María no pudo responderla*
 - c. *María no la pudo responder*

- Secuencia agramatical:
 - **María no pudo responderse*

- Secuencia ambigua:
 - María no pudo responder la prueba. Estaba complicada*

El docente guía la discusión proponiendo algunas preguntas orientadoras que se relacionan con los aspectos léxicos, la concordancia y la proyección de las estructuras.

Ya desde un plano lingüístico mayor, se pueden revisar unidades discursivas más amplias (párrafos o textos completos) en los que intencionalmente se hayan modificado estructuras gramaticales, con el fin de que los estudiantes detecten estas anomalías y propongan justificaciones para mejorar la cohesión del escrito. Por cierto, trabajar a partir de los usos registrados en composiciones de los propios estudiantes, es también una estrategia metalingüística muy provechosa.

Ahora bien, las actividades que propone Leonetti (2018) para ejercitar la gramática y el discurso las presentamos a continuación. Sugiere trabajar el texto con casillas vacías, de modo que el estudiante complete los espacios en blanco de acuerdo a los referentes que identifique en el texto, como una manera de practicar las relaciones anafóricas. Esta modalidad de reconocimiento y reflexión se puede trabajar en distintos tipos de textos (literarios, periodísticos, científicos o incluso administrativos), tal como reconoce el autor.

“El objetivo es determinar si en los huecos señalados se puede recurrir a la elipsis para mantener la referencia al personaje del que se está hablando o si por el contrario se debe usar, por motivos gramaticales o estilísticos, un SN explícito (un pronombre, un nombre propio, u otra expresión)” (ídem, p. 255). Señala que algunas de las reflexiones que se pueden inducir son las relacionadas con el reconocimiento y distinción entre los sujetos elípticos y los expresos, de acuerdo con la continuidad temática que permita recuperar el SN referente con distintos grados de accesibilidad.

Como concluye Leonetti (2018), las formulaciones que aquí hemos compartido fortalecen en el estudiante una conciencia sobre la manera en la que se organiza la lengua, además de evaluar con mayor atención el sentido de las decisiones que toma cada vez que construye y reconstruye un texto. De igual forma, lo hace consciente de la inherencia entre la gramática y el discurso, ya que “los fenómenos etiquetados como discursivos no se oponen a los gramaticales: no tiene por qué existir esa oposición” (Rodríguez, 2016b).

5.1.2.4. Caracterización gramatical de los géneros

Díaz (2013) sugiere trabajar la composición de distintas tipologías textuales según el reconocimiento y aplicación de los recursos que provee la gramática. Caracteriza cuatro géneros discursivos: narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo, en función de su composición gramatical:

Tipo de texto	Características gramaticales
Narrativo	Pronombres, adverbios, conjunciones, locuciones y preposiciones para indicar referencias espaciales, temporales y situacionales. Pretérito perfecto simple, presente narrativo e histórico y copretérito. Verbos activos y de movimiento.

Capítulo V: Propuestas para trabajar la gramática en el aula. Experiencias y proyecciones orientadas al desarrollo de una escritura con sentido

<p>Descriptivo</p>	<p>Sustantivos, adjetivos (explicativos o especificativos) y complementos nominales. Adverbios de lugar y verbos estativos y contemplativos. Formas verbales de presente y copretérito. Verbos copulativos y oraciones de predicado nominal Adverbios y conjunciones de comparación, ejemplificación y particularización.</p>
<p>Expositivo</p>	<p>Sustantivos abstractos y de significación genérica Presente de indicativo y formas no personales del verbo, pretérito y copretérito. Adverbios o conjunciones que funcionan como conectores de reformulación, ejemplificación, organización, explicación y adición. Pronombres relativos y demostrativos Verbos estativos y el copulativo ser. Formas verbales impersonales y adverbios o locuciones adverbiales de modo y de afirmación.</p>
<p>Argumentativo</p>	<p>Pronombres personales (sobre todo, en primera persona singular) y nombres propios o comunes, que refieren la implicación del locutor en las opiniones expuestas. Adverbios o conjunciones que funcionan como conectores adversativos y contraargumentativos, consecutivos, de apoyo argumentativo, causales, concesivos, etc. Verbo en presente de indicativo y en pospretérito. Adjetivos calificativos y adverbios de modo. Sustantivos abstractos y sustantivos referidos a términos específicos o tecnicismos propios del área del saber. Adjetivos o pronombres interrogativos o exclamativos y adverbios de duda.</p>
<p>Instruccional</p>	<p>Formas verbales en presente de imperativo o subjuntivo, infinitivos, futuro y perífrasis verbales de obligación Adverbios y locuciones adverbiales de orden, lugar, modo, etc. Sustantivos referidos al objeto, asunto o actividad sobre la cual se ofrecen las instrucciones. Primera persona de plural o segunda de singular. Numerales ordinales, cardinales, partitivos, etc.</p>

Predictivo	Verbos en futuro, presente de indicativo con transposición temporal encauzada al futuro y presente de subjuntivo. Adverbios de tiempo, lugar y duda para mitigar las predicciones. Conjunciones condicionales, concesivas, causales y consecutivas.
------------	---

Tabla 42: Caracterización gramatical de los géneros (Díaz, 2013, p. 34).

La autora propuso esta caracterización para ser trabajada en la fase de prescritura, porque la relación entre *tipo de texto* y *características gramaticales* permite que el estudiante tome de referencia estos elementos en la organización del escrito. En este sentido, la pauta gramatical facilita la construcción del saber metalingüístico porque conecta explícitamente las elecciones gramaticales con los efectos comunicativos (Myhill, 2018).

Concretamente, “en virtud del tipo de texto, el ámbito social y el grado de subjetividad/objetividad, se precisa la elección de marcas lingüísticas que expresen el posicionamiento y la actitud del autor frente al destinatario del texto” (Díaz, 2013, p. 25). Esta forma de trabajar la gramática a partir del tipo de género es un mecanismo que contribuye a situar comunicativamente al estudiante y a recurrir a su competencia lingüística, ya que debe dar forma a los recursos de manera coherente y organizada. En consecuencia, la propuesta es una extensión de los ejercicios del método invertido que señala Brucart (2000) como un aliado ausente en las aulas: el análisis lingüístico inverso que lleva al estudiante a producir textos a partir de pautas gramaticales definidas (cf. 5.1.1.3.).

Por último, cierra Díaz (2013) indicando que esta plantilla puede resultar igualmente provechosa si se trabaja para la reformulación de textos, es decir, en prácticas donde se sugiera modificar aspectos gramaticales de *enunciados fuente*.

5.1.2.5. Del tema a la tesis

Esta estrategia la propone Escandell – Vidal (2018) como una actividad para incentivar la creación de escritos a partir de la construcción de tesis. Señala la autora que es una práctica habitual proponerles a los estudiantes que redacten un texto a partir de un tema, siendo esta una actividad de producción suficientemente amplia: los temas son simplemente conceptos que pueden resultar descontextualizados por su carácter genérico, ya que en ellos no se reconoce una idea completa bajo un modo o postura declarada. Por lo anterior, sugiere orientar la escritura a partir de una tesis, ya que esta última se asocia a un pensamiento completo que ayuda a guiar la redacción del estudiante¹⁴⁰.

Toda tesis entrega información precisa, registra una consistencia informativa definida y cuenta con una organización de marcas lingüísticas. A su vez, “los temas resultan demasiado amplios, demasiado vagos y multifacéticos como para constituir una buena base para producir un texto bien articulado. [La tesis es, en consecuencia,] una idea susceptible de ser desarrollada de manera orgánica y coherente” (ídem, p. 129).

Ahora bien, antes de proponer la redacción de un texto a partir de una tesis, la autora sugiere practicar la transformación de *tema genérico* a *información definida*, de modo que el estudiante pueda, en primera instancia, producir una idea coherente desprendida de un concepto mayor, para luego, desarrollar el desglose informativo de la idea formulada.

Sugiere así proponer una serie de conceptos. Por ejemplo¹⁴¹:

¹⁴⁰ Proponemos ejemplos para demostrar esta diferencia:

La escritura → Tema

La escritura es una competencia compleja → Tesis

¹⁴¹ En esta propuesta, resaltamos lo siguiente: para que se cumpla con la libertad sintáctica de los SN referentes, estos se presentan como núcleos nominales (con la posible proyección de un complementante). La estructura

Amistad	Ciencia ficción	Redes sociales
Cuidado del medioambiente	Deportes	

Figura 73: Temas sugeridos para la formulación de tesis (Escandell – Vidal, 2018).

A partir de cada tema, el estudiante formula al menos, una tesis:

en términos gramaticales, la tarea es formar una oración a partir de un sintagma nominal. El sintagma nominal puede ser el sujeto, pero no es necesario que sea así: basta con que aparezca en la oración como un participante destacado (ídem, p. 129).

Esta conexión entre *representación* y *gramática* ayuda a organizar el contenido discursivo a partir de temas que sean de interés para el estudiante. Cabe destacar que, luego de proponerle estos tópicos, se puede trabajar la confección de un escrito siguiendo la trayectoria de la escritura:

1. En las fases de acceso y planificación, se busca la información relacionada con los temas sugeridos.
2. Se construye la tesis luego de organizar estos datos.
3. Se redacta el escrito visualizando siempre la tesis creada y la información que se recopiló en la fase primera.
4. Se evalúa, de manera localizada y global, el contenido del texto y su pertinencia con la tesis. En este paso el estudiante se puede apoyar en la plantilla de configuración textual presentada en 5.1.2.4.

de SDet, en cambio, se aconseja una vez formulada la tesis, puesto que aporta distintos grados de delimitación al SN que actúa como núcleo semántico.

5.1.2.6. Reciclaje de textos

Esta actividad gramatical, que consiste en desglosar todas las secuencias que conforman la unidad discursiva, Escandell – Vidal (2018) la denominó *reciclaje de textos*. Se trata, entonces, de separar las ideas que forman un escrito y enlistarlas para proponer una nueva organización. Con esto no solo se espera mejorar el contenido, sino también la presentación de las secuencias.

El estudiante se convierte en un *tejedor de textos*, tal como propone la autora, al desunir e hilvanar las ideas del escrito con el objetivo de proponer al lector una organización consistentemente coherente y cohesionada.

En palabras de Escandell – Vidal (2018) esta actividad

permite mostrar fácilmente que, con una organización adecuada, cualquier texto puede mejorar: cuanto peor resulte el texto que se va a reciclar, más potentes resultarán los efectos que una organización adecuada puede lograr. Y permite mostrar, igualmente, que el tratamiento lingüístico que se dé a los materiales es capaz de lograr piezas con propiedades diferentes (p. 133).

A partir de la propuesta didáctica de la autora, sintetizamos los pasos para el desarrollo de la actividad:

1. Escoger un texto para reciclar y reconocer ideas principales y secundarias.
2. Mejorar la coherencia y la cohesión de dichas ideas, si es necesario.
3. Separarlas en unidades autónomas (se pueden elidir aquellas ideas que no aporten información).
4. Establecer bloques temáticos, de acuerdo a los puntos comunes que tengan las ideas (el número de temas dependerá del texto).

5. Distribuir las ideas en estos bloques, según pertinencia del contenido.
6. Evaluar la relación informativa entre los bloques y definir una tesis a partir de esta relación.
7. Reescribir el texto, organizando las ideas de los ejes temáticos como apoyo a la tesis.

La autora ejemplifica con el texto de una tira cómica de Quino que presenta un nivel de agramaticalidad visible. A partir de él se pueden generar nuevas propuestas de redacción:

La primavera agarra y empieza el 21 de septiembre y se termina cuando todos empiezan con las compras de Navidad y Año Nuevo. A las plantas les salen las hojas y muchas flores y la gente ya pide más Coca-Cola y Pepsi, etc, y de las demás bebidas y cerveza y jamón también. Los negocios cierran más tarde porque ya no es tan oscuro tan temprano como en invierno, que a las siete y media ya no se vende nada y en cambio la primavera es la mejor estación, así que todos andamos mucho más contentos con la primavera con la llegada de ella.

Figura 74: Ejemplo de texto con dificultades de cohesión y coherencia (Escandell – Vidal, 2018).

Aquí es donde se ponen en marcha los siguientes pasos: se desglosa el texto y se organiza la información en bloques temáticos, de acuerdo con la pertinencia del contenido. Esta distribución se presenta en la figura 75:

Comprar	Cambios estacionales	Límites temporales
<p>Todos empiezan con las compras de Navidad y Año Nuevo.</p> <p>La gente ya pide más bebidas: Coca-Cola, Pepsi y cerveza.</p> <p>La gente pide más jamón.</p> <p>Los negocios cierran más tarde.</p> <p>En invierno a las siete y media ya no se vende nada.</p>	<p>A las plantas les salen las hojas y las flores.</p> <p>Ya no es tan oscuro como en invierno.</p> <p>Con la llegada de la primavera todos andamos mucho más contentos.</p>	<p>A las plantas les salen las hojas y las flores.</p> <p>Ya no es tan oscuro como en invierno.</p> <p>Con la llegada de la primavera todos andamos mucho más contentos.</p>

Figura 75: Contenido de un texto organizado en bloques temáticos (Escandell – Vidal, 2018).

Luego, se escoge un núcleo temático y, a partir de él, se crea una tesis en la que se sitúe el nuevo escrito. La autora escogió: *La primavera hace aumentar el consumo*.

A partir de esta tesis organizó todas las otras ideas de los núcleos temático. El resultado es el siguiente:

Con la llegada de la primavera aumenta el consumo. La primavera comienza el 21 de septiembre. En invierno los negocios tienen que cerrar pronto porque enseguida está oscuro y no se vende nada; en cambio, en primavera los días se hacen más largos y los negocios pueden cerrar más tarde. Aumentan sobre todo las ventas de bebidas (Coca-Cola, Pepsi y cerveza) y también de jamón. La primavera termina con las compras más grandes: las de Navidad y Año Nuevo. Para los comerciantes, la primavera es la mejor estación del año.

Figura 76: Texto reformulado a partir de la organización del contenido temático (Escandell – Vidal, 2018, p. 136 – 137).

El propósito de esta actividad es que “a partir de las mismas ideas podemos ensamblar un texto diferente con una orientación y un propósito comunicativo distintos” (Escandell – Vidal, 2018, p. 136).

Esta propuesta también puede planificarse para trabajar la capacidad de síntesis de los alumnos, por ejemplo, si consideramos una o dos ideas por cada eje temático, podremos sintetizar el contenido informativo del texto base.

Luego, podemos proponerles que comparen el texto original (figura 74), el reciclaje (figura 75) y el texto final (figura 76), de modo que reconozcan explícitamente los cambios del producto escrito a partir de los procesos intencionados para la transformación y mejora de la redacción.

Por último, también creemos que esta actividad puede trabajarse en conjunto con la plantilla gramatical que presentamos en (cf. 5.1.2.4.), ya que una vez que se haya reciclado el texto, se puede proponer en el aula la transformación del mismo. Por ejemplo, si el texto base es un cuento, el estudiante puede transformarlo a género argumentativo, modificando las estructuras gramaticales definidas para esa tipología.

La aplicación de estas estrategias ayuda a materializar la reflexión sobre la importancia de las categorías gramaticales en función de lo que se desea comunicar. Es decir, se hace explícita la relación entre la gramática, como unidad de conformación textual, y el discurso, como unidad con sentido pleno.

5.2. Breve síntesis acerca del valor de las *prácticas conscientes*

En este capítulo comentamos y ejemplificamos distintos tipos de estrategias gramaticales. Las primeras, orientadas a la reflexión de las formas lingüísticas en el plano oracional; las segundas, centradas en los vínculos semánticos reconocidos a nivel de texto.

Las tres estrategias gramaticales con las que iniciamos este capítulo fueron aplicadas como parte de un cuestionario de reflexión. A partir del análisis de los resultados, evidenciamos que la discusión gramatical es lo suficientemente amplia e interconectada, por lo que un ejercicio que ha sido diseñado para observar una determinada forma, puede abrir espacios a la indagación y discusión sobre otros aspectos gramaticales.

En el caso de las tres primeras estrategias: *pares mínimos*, *secuencias ambiguas o agramaticales* y *análisis inverso*, constatamos, como era de esperar, que cada análisis es una muestra de la manera en que el estudiante relaciona su conocimiento intuitivo con el conocimiento formal aprendido, por ello, cada una de las representaciones gramaticales se conforma como una instancia provechosa para reflexionar en torno a la lengua. En esta línea, Rodríguez (2012) comenta que el saber gramatical de los estudiantes es fruto de su propio análisis, de la manera en la que infieren y generalizan las partes de la gramática, por lo tanto, en el proceso de construcción competencial hay conocimientos adecuados y erróneos. En

este apartado intentamos compartir que los errores, cuando se fundamentan, fortalecen la conciencia lingüística.

Por su parte, Dib (2010) comprende el enlace entre la representación del estudiante y la conceptualización gramatical que entrega el profesor, como un puente para transformar los *conocimientos intuitivos* en *conocimientos sistematizados sobre la lengua*. El uso consciente de los procedimientos sintácticos permite contar (como creemos haber mostrado), con más recursos para observar, cuestionar y comprender el mundo que nos rodea y la manera en la que nos situamos en él (Sánchez, 2018).

Sobre la importancia de ejercitar la gramática en el currículo, muchos autores concuerdan en que su tratamiento explícito es muy importante en el desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, preocupa la manera en la que se están presentando estos ejercicios, los que muchas veces se asumen como prácticas de reconocimiento y repetición de formas, y no como *experimentos gramaticales* (Di Tullio, 2015) que ayudan a comprender cómo se organiza nuestro idioma (Bosque y Gallego, 2016).

De acuerdo con esta *tensión pedagógica*, Jiménez (2011) reconoce que la mayoría de los ejercicios de gramática “se enfocan hacia una labor individual y muy mecánica de los alumnos, lo cual representa un serio obstáculo tanto para el aprendizaje cooperativo en el aula como para la construcción compartida de los conocimientos asimilados” (p. 249).

En definitiva, se propone *problematizar la lengua*, de la forma en la que señala Bosque (2018): generando actividades de observación dirigidas, proponiendo incógnitas para descubrir y analizar, y planteando la transformación y creación a partir de los datos lingüísticos.

Si consideramos que las Bases curriculares señalan que

las tareas de escritura son cruciales para el logro de los objetivos de aprendizaje (...) [ya que] contribuyen a que el estudiante cree una representación mental de lo que debe hacer, y despliegue recursos de escritura adecuados para este fin (Ministerio de Educación, 2015, p. 40),

entonces la ejercitación gramatical es fundamental para formar alumnos escritores, entendiendo que **la escritura es una actividad lingüística desafiante y necesaria a lo largo de la vida.**

Parte 5: Conclusiones.
Alcances y desafíos para una
gramática reflexiva con
enfoque curricular.

Comentarios finales

“¿Por qué es tan difícil admitir que los niños piensan? Específicamente, que piensan a propósito de lo escrito”.

De este modo introduce Ferreiro (2018) un artículo en que comenta las reticencias que supone admitir que los niños piensan libre y deliberadamente sin necesidad de recibir una instrucción formal.

Comenzamos este último apartado con la cita de Emilia Ferreiro porque fue la pregunta que nos formulamos en gran parte de este trabajo. Tal vez nosotros la podríamos modificar parcialmente y decir: *¿por qué es tan difícil admitir que los estudiantes piensan en las clases de Lengua?* Muchos dirán que la pregunta sobra, porque es inherente el pensamiento a las prácticas lingüísticas. Lo que este estudio intentó demostrar es que tal grado de inherencia no siempre es visible en la práctica ni en la organización curricular de la asignatura.

Si se admitiera de un modo generalizado que en las clases de Lengua se piensa (así como se piensa en las de Biología, Matemática, Química, etc., diría Ignacio Bosque), la gramática entonces se posicionaría como el eje articulador que permite *pensar la lengua, con la lengua y para la lengua*. Es en este sentido que Myhill (en Casadellà, 2014) señala que la gramática es *un repertorio de posibilidades infinitas*. Sin embargo, esta articulación no se hace visible, principalmente porque no se abordan, de manera explícita, los vínculos entre la gramática y el pensamiento.

Aseguramos lo anterior con firmeza, ya que así se reconoce tanto en el análisis curricular que realizamos en este estudio, como también en las revisiones descritas que tantos otros autores han hecho a los currículos educativos de distintas naciones. En todos ellos se reconoce una gramática normalista y, en el mejor de los casos, con carácter descriptivo. Esto nos comprueba que la realidad curricular está muy alejada de lo que debiera ser la gramática

Conclusiones. Alcances y desafíos para una gramática reflexiva con enfoque curricular.

en las aulas. Un espacio de constante formación lingüística, de conocimientos que se van trazando y fortaleciendo, dispuestos a ser aprovechados en espacios de interacción real.

Al término de esta investigación nos cuestionamos si cobra sentido solo preguntarse *qué gramática enseñar*. La mayoría de las discusiones académicas señala que la gramática debe estar al servicio de las prácticas lingüísticas, porque cuando el fin en sí mismo está en la norma gramatical, entonces no contribuye a la mejora de la competencia comunicativa. Tal distinción (que se realiza con frecuencia) confunde porque tergiversa la propia naturaleza de la gramática: el objetivo de su conocimiento es, precisamente, mejorar la eficacia en la comunicación, dar las respuestas necesarias a los cuestionamientos que origina el uso. Tal vez convendría centrar la discusión académica y pedagógica en *cómo enseñar gramática*. Y en la enseñanza entonces cabría la importancia del significado, la pragmática y el discurso como factores que se aúnan para la construcción de representaciones.

Los alcances que se realizan con bastante reiteración señalan que la norma no favorece las prácticas comunicativas. Esto nos lleva a pensar que el error está en cómo se ha presentado la norma gramatical en la tradición pedagógica. Es cierto que las teorías gramaticales han avanzado notoriamente, sobre todo en los últimos 50 años. También es cierto que esta actualización debe llevarse a las aulas, pero antes se debe procurar otros tipos de actualizaciones igualmente importantes: es vital actualizar la preparación de los profesores, la metodología de aprendizaje y las creencias de los involucrados en el proceso escolar (autoridades, docentes y estudiantes). Incluso se deben reactivar las creencias de la comunidad en general, puesto que la gramática es una competencia de impacto sociocultural y la manera en que la sociedad la representa implica nuevos desafíos para su implementación en el aula.

Ahora bien, reconocemos que tal debate se suscita por el modelo tradicional que ha caracterizado a la enseñanza de la gramática. El modelo de corrección asociado a la norma gramatical hace muchísimos años dejó de ajustarse a las necesidades comunicativas de los

Conclusiones. Alcances y desafíos para una gramática reflexiva con enfoque curricular.

hablantes y a lo que la educación espera de la formación lingüística. Hoy, la Real Academia promueve usos aconsejados, trabaja conjuntamente con la ASALE y se reivindica el valor de las variedades dialectales y de los entornos sociolingüísticos. En este nuevo panorama la corrección se promueve en su justa medida y el desarrollo del pensamiento es la meta. Bajo este propósito subyace la convicción de que *se piensa con palabras*. Como nadie duda de que para pensar necesitamos verbalizar, **¿por qué cuesta tanto reconocer el rol de la gramática en la selección, distribución y presentación de los recursos que dan forma a nuestros pensamientos?**

Si se tuviera este grado de convicción a la hora de diseñar los dispositivos curriculares de la asignatura de Lengua, entonces también comprenderíamos que solo se comunica lo que está demandado por nuestros pensamientos, y para mejorar la precisión de nuestras representaciones, es necesario organizar y comprender los fundamentos de la gramática.

En las últimas décadas el enfoque comunicativo ha tenido un notorio protagonismo en los planes ministeriales. Con la naturaleza de este enfoque concordamos plenamente, sin embargo, existe la tendencia a su mala interpretación. Se asume que se comunica *haciendo*, pero se olvida de que para *hacer* necesitamos *pensar*. En consecuencia, las planificaciones curriculares (y las prácticas de enseñanza – aprendizaje) se saltan parte fundamental del recorrido didáctico: omiten las instancias de observación, reflexión y discusión de los datos del entorno, se desaprovecha el *repertorio de posibilidades infinitas* que alude Myhill. El resultado de esta discontinuidad es una automatización de las prácticas lingüísticas: se escribe para dar respuesta a lecturas (mayoritariamente literarias), para cumplir con una calificación programada o, en definitiva, porque está en el currículo y se debe enseñar. No es un misterio reconocer que la escritura es un aprendizaje complejo y siempre perfectible,

Conclusiones. Alcances y desafíos para una gramática reflexiva con enfoque curricular.

por lo mismo, asumir una automatización de las prácticas es también asumir que el pensamiento tiene poca cabida allí si dicha automatización es dirigida y no inherente¹⁴².

Pese a todos los desafíos que supone la escritura y las dificultades que han expresado los currículos educativos para transponerla en el aula, no hay duda de que para todos ellos la escritura es una vertiente académica de interés. El problema está (nuevamente) en que el interés del sistema escolar por la escritura se vincula al *hacer terminal*: reconocer las estructuras discursivas (exposición, narración, argumentación y descripción) y practicarlas en función de situaciones comunicativas hipotéticas. Y como era de esperarse, se dejó de lado el *hacer procesal*: forma y sentido de las estructuras, conexiones entre significado y contexto, interpretaciones de autor y de lector, y tantas otras vertientes fundamentales para comunicar con conciencia.

Ahora bien, cuando se detectan las dificultades de redacción de los estudiantes, la preocupación recae en *cómo mejorar la escritura*. En realidad, debiera preguntarse *qué nos dice la escritura*. La mejora debiera fundarse en la autenticidad de aquello que los estudiantes ya conocen, los valores que asignan a su interpretación y los modos que definen cuando registran sus ideas en un escrito.

Para este cambio de análisis interpretativo se requiere una sistematización gramatical en el aula. Que la gramática no sea un contenido esporádico, sino una competencia permanente al servicio de la mejora auténtica. Desde esta transversalidad, deja de escribirse para cumplir con cifras y porcentajes que poco reflejan la riqueza del pensamiento, y se pasa a escribir por la intención de querer comunicar y de querer mejorar lo que se comunica.

¹⁴² Comentamos en esta tesis que hay estrategias de escritura, por ejemplo, que responden a patrones de géneros discursivos. Estas estrategias tienen una base cultural que es de fácil reconocimiento para el estudiante – escritor y, por lo tanto, la costumbre de visualizar esos *modos lingüísticos* convierte una práctica consciente en una práctica no consciente, automatizada.

Conclusiones. Alcances y desafíos para una gramática reflexiva con enfoque curricular.

En este propósito de concientización de las prácticas gramaticales que llevan al estudiante a escribir *más* y *mejor*, es importante no desconocer que la lengua está hecha de diferencias, de variedades, de dinamismo. Con esto queremos recalcar cuán positivo es incorporar en el aula las variedades de la lengua, con sus situaciones comunicativas y sus géneros discursivos: tradicionales, auténticos, reformulados y por reformular. De este modo, se comprenderá que la gramática ofrece diversas opciones, y que los cambios gramaticales implican cambios comunicativos.

I. Conclusiones declaradas a modo general

Todas las discusiones que hemos abordado en las líneas precedentes son comentarios finales que consideran el análisis realizado a los dispositivos curriculares. Ahora queremos compartir algunas conclusiones que abordan los resultados registrados en este estudio:

- En Chile, el currículo educativo es de enfoque oracional, es decir, los contenidos gramaticales que se consideran no superan el plano de la oración. Esto supone un gran problema, porque nuestros pensamientos se organizan generalmente en cadena de oraciones, y es evidente que para comunicar necesitamos conectar nuestras ideas con coherencia, cohesión y adecuación.
- En los documentos curriculares existe una discrepancia entre la representación declarativa y la representación pragmática. Dicho de otro modo, los propósitos comunicativos que declara el currículo no son concordantes con los visualizados en la distribución de habilidades y contenidos de escritura. Hay una manera de presentar el modelo competencial que no se corresponde con el desglose de acciones formativas para el ciclo de Educación Media.

Conclusiones. Alcances y desafíos para una gramática reflexiva con enfoque curricular.

- Persiste la creencia de que para escribir mejor hay que corregir más. La corrección es sumamente necesaria (no decimos lo contrario), pero en ningún caso es el objetivo central de la gramática en las prácticas de escritura. La corrección tiene sentido si se conecta con el pensamiento, con las experiencias lingüísticas previas y con los contextos socioculturales reconocidos por el estudiante – escritor.
- La organización curricular nos demuestra que la escritura es un terreno todavía en *exploración pedagógica*, ya que cuesta trabajo saber cómo presentarla y abordarla en el aula. Aunque se declare un modelo recursivo y situado, en la práctica los programas de estudio y los libros de texto no materializan esa orientación. Los profesores, por su parte, continúan viéndose abrumados por el acompañamiento que supone la escritura como proceso en la sala de clases, porque principalmente no le ven cabida en un aula que se ha definido para la preparación de pruebas estandarizadas como las grandes metas pedagógicas del sistema.
- Ejemplo de lo anterior lo encontramos en las pruebas de acceso a la universidad. El actual examen de transición no considera la competencia escrita como un indicador de desempeño (tampoco lo consideraba la prueba precedente), solo evalúa la comprensión lectora en preguntas de selección múltiple. Esta ausencia es notoriamente preocupante porque se desplaza la escritura a una posición inferior en comparación a la lectura, y su ausencia se puede interpretar como una habilidad que no es necesaria para los criterios de acceso universitario, ni, en definitiva, para el desarrollo académico en contextos de educación superior. Esto es un grave error, ya que la alfabetización en la universidad se rige por otras prácticas de comunicación y de géneros especializados que demandan una sólida formación en competencia escrita.

Conclusiones. Alcances y desafíos para una gramática reflexiva con enfoque curricular.

- Por su parte, la formación inicial y continua de los docentes es un ámbito que requiere actualización de las competencias disciplinares y pedagógicas, con el objetivo de responder satisfactoriamente no solo a los requerimientos de los modelos formativos, sino sobre todo a las necesidades reales que se originan en las aulas. La revisión que hicimos a los *Estándares orientadores para las carreras de Pedagogía* nos demostró que los indicadores de competencias se han orientado al *saber* del docente y no al *saber hacer*. Concretamente, uno de los ejes de Educación Media se denomina *Conocimientos fundamentales de la disciplina* y, con ello, queda demostrado que gran parte de la formación en la especialidad está enfocada al dominio teórico. El conocimiento siempre es importante, de hecho, es la base de una práctica pedagógica efectiva, sin embargo, nos llama la atención que en los Estándares no se dedique un eje a la reflexión metalingüística o a la metodología necesaria para llevar este conocimiento disciplinar al aula. Por todo lo anterior, es necesario y relevante concentrar la formación en la autoeficacia docente, que en términos de Fernández-Viciana y Fernández-Costales (2017, p. 43) “está relacionada con la motivación para enseñar, la toma de decisiones dentro el aula, y las estrategias metodológicas”.
- En este mismo sentido, las voces docentes que recopilamos en este estudio nos demuestran la persistente réplica del modelo tradicional en los ejercicios de gramática aun cuando en las creencias declaradas se critique dicho enfoque. Se continúa abordando la gramática normalista y aislada de las prácticas comunicativas, por lo tanto, son reducidos los espacios de reflexión a partir de una gramática ensamblada a la escritura.

Conclusiones. Alcances y desafíos para una gramática reflexiva con enfoque curricular.

- No se reconocen contenidos gramaticales actualizados en la programación curricular de Lengua y Literatura. Pese a que los estudios actuales han demostrado que la reflexión metalingüística es imprescindible para desarrollar la competencia comunicativa, se tiende a superponer enfoques de enseñanza gramatical y es difícil reconocer un hilo conductor entre ellos. Asimismo, las habilidades declaradas para el desarrollo de esta competencia se centran en la externalización e instrumentalización del objeto de estudio (*escribir, aplicar, utilizar, usar, emplear, etc.*), dejando sin cobertura las fases internas del proceso (*interpretar, diferenciar, reflexionar, indagar, etc.*) relacionadas con la manipulación de los datos y el compromiso consciente del alumno en el desarrollo de las tareas de aprendizaje.
- Concretamente, en el *Texto del estudiante* y en la *Guía didáctica para el docente* que hemos analizado en esta tesis, se declara abordar el aprendizaje desde un modelo recursivo, pero estas fases no se reconocen de manera explícita en las prácticas de escritura. Si se considera lo que afirma González (2014): “el libro [de texto] funciona no solo como apoyo, sino como eje de la práctica docente en el aula, y los contenidos elaborados por las editoriales condicionan las programaciones didácticas”, la ausencia de un modelo reflexivo – transaccional en las prácticas de escritura supone un problema que atenta contra la visualización y el dominio de esta competencia como una tarea compleja y con fases sucesivas internas.
- En cuanto a los conocimientos que se consideran en la programación curricular, estos no abordan el contenido a partir de lo que el estudiante ya domina de manera interiorizada. Lo anterior tiene como resultado el desaprovechamiento de las ventajas que supone la intuición para el desarrollo de prácticas metacognitivas y, en resumidas cuentas, se anulan la facultad y la autonomía del alumno en el proceso de aprendizaje. Las prácticas se caracterizan entonces por estar sometidas al control del

Conclusiones. Alcances y desafíos para una gramática reflexiva con enfoque curricular.

docente y a la estandarización evaluativa que prevalece en el sistema. Como señala Ferreiro (2018) en las clases de Lengua el trabajo práctico debiera: 1) considerar la voz de los alumnos, 2) admitir que estos piensan, y 3) aprovechar para el aprendizaje esa riqueza cognitiva.

- En síntesis, son pocas las instancias que proponen los dispositivos curriculares para reflexionar sobre la lengua. El currículo debiera prescribir una gramática para la reflexión y no un modelo metodológico de enseñanza transmisiva. Durán (2009) reconoce que la reflexión metalingüística es más evidente cuando se trabajan desafíos lingüísticos: desconocimientos de términos, funciones o justificaciones de usos cotidianos a los que hay que dar respuesta más allá del lenguaje común. Si bien la problematización de la lengua es una herramienta útil y necesaria para mejorar el dominio comunicativo, esta se reconoce excepcionalmente en los documentos emanados del marco curricular de Chile.

Con todo lo anterior, ¿podemos referirnos a una relación consciente entre la gramática y la escritura en este currículo educativo? Es difícil, y justamente esta dificultad es la que hemos intentado dejar en evidencia. Pero como sabemos que en el terreno pedagógico los hallazgos no son suficientes, también intentamos proponer estrategias de ejercitación de acuerdo a las sugerencias de quienes han estudiado el papel de la gramática en los currículos de enfoque comunicativo. Esta serie de prácticas gramaticales conectan, por una parte, la teoría con la reflexión, y por otra, la reflexión con la escritura, promoviendo un modelo de aprendizaje fundamentado en la transacción del conocimiento.

Conclusiones. Alcances y desafíos para una gramática reflexiva con enfoque curricular.

II. Respuestas a las interrogantes planteadas al inicio de este estudio

En el marco introductorio nos planteamos algunas preguntas orientadoras, las que ya al término de esta investigación podemos vislumbrar respuestas.

La primera interrogante cuestionaba si el conocimiento gramatical contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa. No dudamos de ello, puesto que primero es necesario saber de qué tratan las formas para hacerlas rentables en los contextos de interacción. Bosque (2015) señala que conocer mejor la lengua es conocerse mejor a sí mismo, y este proceso de redescubrimiento implica beneficios sobre los otros conocimientos del estudiante en su proceso de alfabetización e instrucción escolar. Un estudiante con mayor dominio lingüístico (que reconoce, discrimina, aprovecha las oportunidades de la gramática) es también un sujeto con control y dominio de lo que comunica, de lo que comprende y escribe en otras disciplinas, en otras esferas del conocimiento. Si hay algo que tenemos en claro, es que los grados de dominio gramatical determinan los dominios interpretativos y expresivos en los otros ámbitos de formación académica del estudiante.

Pese a que con frecuencia se reconozca que es escasa la evidencia de los beneficios que reporta la instrucción gramatical (Casadellà, 2014), hay estudios que en la actualidad han demostrado que el conocimiento del contenido explícito y contextualizado, favorece la reflexión lingüística y mejora los procesos de escritura. Es más, se ha comprobado cómo el conocimiento gramatical de los docentes influye en su práctica pedagógica y determina las experiencias de aprendizaje de los alumnos (Sotomayor et al, 2015; Myhill, Jones, & Watson, 2013; Armstrong, 2004; Brumfit, 1997). Otros como Jiménez (2011), incluso, afirman que “el conocimiento gramatical forma parte primordial de la cultura general de cualquier individuo”

Conclusiones. Alcances y desafíos para una gramática reflexiva con enfoque curricular.

(p. 247), afirmación con la que concordamos, puesto que la lengua es un medio de conexión y transmisión cultural.

Con todo lo anterior, la enseñanza de la gramática es beneficiosa para el desarrollo de la conciencia lingüística (Batalha, 2019). Así también lo sostiene la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua (ASALE), postura que se materializa en la publicación del Glosario de Términos Gramaticales (GTG). La obra, a la que hemos aludido en esta investigación para justificar los rasgos lingüísticos con un tono pedagógico, está pensada para contribuir a la labor de los docentes en el proceso de transposición didáctica de la gramática, teniendo como principales objetivos unificar la terminología gramatical y favorecer la construcción de un conocimiento común entre las distintas comunidades hispanohablantes. El glosario “no se centra tampoco en las cuestiones normativas, sino en los conceptos de morfología y de sintaxis que deben conocer, manejar y adaptar los docentes para llevar a cabo su labor en las aulas” (Bosque, 2020, p. 1).

En síntesis, este conocimiento debe estar presente en las prácticas comunicativas que se gestan en el sistema escolar porque entrega a los estudiantes las herramientas fundamentales para hablar sobre la lengua (Durán, 2009). Como reconoce esta autora, la ausencia del contenido gramatical explícito hace que

fallen les paraules per parlar de l'objecte de saber. La manca d'una terminologia específica és un símptoma de la manca de sistematització dels seus coneixements sobre la llengua, però alhora n'és la causa: no poden fer una abstracció d'allò que no saben com anomenar (p. 101).

Cerramos esta primera respuesta, aunque sin duda, con ella se abren otros espacios para preguntarnos cómo vemos la gramática, cómo nos fue enseñada y qué hacemos para mejorarla en el aula.

La segunda pregunta se relacionaba con el dominio de la lengua: ¿Puede trabajarse el manejo lingüístico con eficacia a través de la escritura? Creemos que no solo *puede*, sino que *debe* trabajarse eficazmente en las prácticas de composición, tal como lo presentan Leonetti (2018), Escandell – Vidal (2018) y Díaz (2013). La enseñanza de la escritura debe contemplar explícitamente las conexiones internas que permiten el avance discursivo. Myhill et al. (2016) sostienen que la escritura sí puede mejorarse a través de la enseñanza funcional de la gramática. La funcionalidad es entendida en términos de Halliday, es decir, como un conjunto de opciones comunicativas reconocidas en la composición de los géneros. En este sentido, Jones, Myhill y Baley (2012) analizaron tres géneros discursivos (narrativo, argumentativo y lírico) con el objetivo de reconocer los usos gramaticales de los estudiantes en la selección de cada forma textual. Concluyeron que mientras mayor conocimiento se tenga de las personas gramaticales y de las frases nominales de expansión, mayor dominio tendrá el estudiante para reconocer cambios de voces narrativas e incorporación de personajes en el relato. Por su parte, para trabajar la argumentación conviene centrar los ejercicios en el análisis de distintos conectores, marcadores discursivos y oraciones coordinadas y subordinadas que permitan reforzar la relación entre tema, tesis y argumentos. Para el género lírico, en cambio, se sugiere un trabajo centrado en la selección léxica, en el vocabulario y en el desarrollo de variedades lingüísticas y recursos literarios. De esta manera, este estudio demostró con sólidas evidencias que existe una relación positiva entre la gramática y la escritura (Jones, Myhill y Baley, 2012). Investigaciones similares han demostrado las ventajas de la gramática para el desarrollo competencial de escritores novatos y expertos cuando esta se trabaja de manera sistemática y consciente (Díaz, 2013; Guevara, 2013; Leonetti, 2018; Escandell – Vidal, 2018; Bosque y Gallego, 2018).

A modo general, “la enseñanza de la gramática es un aspecto absolutamente esencial en la educación”, señala Bosque (2015). De ahí que su incorporación en el aula conlleve ventajas no solo para el desarrollo de la *escritura de los géneros*, sino aún más, para el dominio de la

Conclusiones. Alcances y desafíos para una gramática reflexiva con enfoque curricular.

competencia comunicativa. Por estas razones, la gramática debiera tener una presencia más notoria y permanente en las orientaciones curriculares del modelo comunicativo.

Ya la tercera pregunta consultaba la manera de abordar la gramática reflexiva en la asignatura de Lengua y Literatura de Educación Media. Consideramos que una gramática orientada a los contextos pedagógicos debe presentar la teoría de manera adaptada, sencilla y cercana al estudiante, considerando que es una gramática para la escuela y no para especialistas en lengua. Es decir, en este proceso se necesita un rediseño de la gramática pedagógica. Esta nueva manera de abordar la gramática debiera atender dos aspectos que hemos discutido en esta investigación: contenidos y metodología.

En cuanto a los contenidos, la gramática debe ser enseñada y aprendida sobre la base de lo que se conoce. Coincidimos con Bosque y Gallego (2020, p. 23) cuando afirman que los objetivos de la gramática debieran:

1. “mostrar a los estudiantes una pequeña parte del complejo entramado de estructuras y relaciones que manejan de forma inconsciente.
2. [hacer] comprender la coherencia interna de ese sistema.
3. contribuir a que desarrollen su capacidad crítica y argumentativa”.

En consecuencia, los contenidos gramaticales requieren ser presentados desde el sentido, con una explícita progresión que conecte las necesidades comunicativas que demanda la sociedad actual con los fundamentos que hacen posibles los usos, porque tal como señala Escandell – Vidal (2018), “la reflexión sobre los recursos lingüísticos (gramaticales, léxicos, etc.) cobra un nuevo sentido y se coloca al servicio de unas competencias específicas: las de crear y compartir representaciones” (p. 138).

Conclusiones. Alcances y desafíos para una gramática reflexiva con enfoque curricular.

En cuanto a la metodología, las investigaciones actuales afirman que la gramática debe conectarse explícitamente con las tareas de comunicación. Nosotros también coincidimos en ello, pero creemos que es importante evaluar qué se entiende por comunicación en el aula de Lengua. Actualmente el enfoque comunicativo sufre serias consecuencias debido a interpretaciones equívocas que lo sitúan como un medio de *socialización en la escuela*, dejando de lado la importancia del *pensamiento en la escuela*. No queremos decir con esto que en la vida social no se piensa, muy por el contrario, nos referimos a los modos que ha adoptado la escuela para concebir la socialización. En las aulas se acostumbra a reducirla a diálogos con el compañero, a apreciaciones a partir de las lecturas, pero no se aborda el principio de funcionalidad, tan necesario para estudiar los géneros en contextos reales, vinculados al conocimiento gramatical y al impacto que tiene el uso de este conocimiento en los propósitos comunicativos trazados por quienes interactúan. Bosque (2020) también advierte esta tendencia áulica y reconoce que

el conocimiento de la propia lengua se reduce hoy (...) a un conjunto de contenidos exclusivamente vinculados con la comunicación. Al parecer, el uso de las expresiones es el único aspecto que debe interesar a los docentes y a sus estudiantes, lo que relega a un segundo plano el análisis de las estructuras, y especialmente el de la conexión que existe entre las formas y los significados (p. 6).

Por lo tanto, la metodología gramatical debiera abrir espacios para que los datos observados se interpreten semánticamente, se transfieran a contextos reales y se transformen según criterios definidos en la convicción de que “la gramática es el sistema que nos permite armar todo lo que pensamos, sentimos y decimos” (Bosque, 2015).

Conclusiones. Alcances y desafíos para una gramática reflexiva con enfoque curricular.

III. Proyecciones para la actualización del currículo educativo

A modo de cierre, listamos las características que a nuestro juicio requieren ser consideradas en el proceso de actualización de las competencias curriculares en Lengua:

- En la Educación Media el foco de interés está en la profundización de conocimientos y habilidades que se han trazado en el ciclo educativo previo, por ello, debe reconocerse una continuidad de las habilidades gramaticales y no un solapamiento de estas en los indicadores del currículo. Ambos tramos educativos (Básica y Media) debieran compartir el rol protagónico de la gramática en los procesos de aprendizaje, sin que se vean restringidas las posibilidades de articular, a través de la reflexión lingüística, el conocimiento *de la disciplina y entre las disciplinas*. El saber consciente desarrolla en el estudiante una actitud lingüística que lo posiciona de mejor manera en las comunidades letradas: a mayor conocimiento, mayor desempeño comunicativo.
- En cuanto a la enseñanza de la escritura, esta requiere de intervenciones planificadas y sistemáticas que ayuden a los escritores noveles a resolver la complejidad que implica apropiarse de una situación discursiva (problema retórico, en términos de Flower y Hayes, 1981, 1996) y organizar en función de ella los pensamientos. Catalá (2014) reconoce que la escritura en el aula debe trabajarse “en relación con contextos significativos en los que el alumno asuma el papel de enunciador responsable de lo que dice” (p. 63).
- Otro desafío que tiene el sistema escolar es reorientar la formación competencial. Hay que preguntarse qué se entiende por *competencia* y qué se espera de ella en el contexto educativo. Siguiendo a Bosque y Gallego (2019), si “el adjetivo competencial

Conclusiones. Alcances y desafíos para una gramática reflexiva con enfoque curricular.

alude a la necesidad de demostrar la asimilación de los contenidos de manera activa, práctica, argumentada, participativa y experimental”, las directrices curriculares del marco chileno deben redefinirse para dar respuesta a aquello. Se deben generar, por lo tanto, nuevas prácticas y nuevos modos de representarlas en el aula, prevaleciendo, principalmente, dos ideas: 1) la escritura es en sí un acto sociocultural, y 2) la gramática es el mecanismo que vincula el pensamiento con la experiencia social.

- Por último, dejamos abierta la reflexión en torno a la evaluación de la gramática. Creemos que la mejor manera de evaluarla es valorando los intentos de los estudiantes por formalizar lo que internamente conocen. Más allá de un instrumento formal de medición o de generar las instancias determinadas para constatar *lo que se sabe y lo que no*, la evaluación de la gramática (sobre todo aquella materializada en la escritura) debe ser abordada como un ámbito en el que es posible cuestionarse los datos que se estudian, a través de un llamado permanente a intervenirlos y a razonar con ellos. Más allá de los aciertos y desaciertos de los estudiantes, está el acompañamiento de los docentes, quienes harán del aula de Lengua un espacio para *pensar el sentido de la gramática y para experimentar la gramática con sentido*.

“La gramática empieza a ser atractiva cuando nuestra lengua cotidiana deja de ser objeto de obligación para serlo de reflexión; cuando nuestro objetivo no es regularla, sino entenderla; cuando nos damos cuenta de que nuestra inquietud por el idioma representa una pequeña parcela de la aventura infinita del conocimiento”.

(Ignacio Bosque, en su discurso de ingreso a la Real Academia Española en 1997).

Referencias bibliográficas

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Informe Nacional de Resultados TERCE*. Santiago de Chile: UNESCO - LLECE.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Percepciones acerca del uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y los aprendizajes de los alumnos de enseñanza media*. Obtenido de Agencia de Calidad de la Educación: http://archivos.agenciaeducacion.cl/06_Tics_y_aprendizajes.pdf
- Agencia de la Calidad de la Educación . (24 de abril de 2020). *Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes (Plan de evaluaciones censales y muestrales 2016-2020)*. Obtenido de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema_Nacional_de_Evaluacion_17abr.pdf
- Aguilar, P., Albarrán, P., Errázuriz, M. y Lagos, C. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios Pedagógicos XLII, N° 3*, 7-26.
- Alonso, M. (2014). La relación gramática y tipo de discurso. Desaprender la dicotomía gramática y tipo de discurso. Focos y tensiones para pensar la intervención docente. *Actas Congreso Nacional Subsede Cátedra UNESCO UNR*.
- Álvarez, J. (1987). Lingüística y pedagogía: aproximación al punto de vista interdisciplinario. En J. Á. (ed.), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. (págs. 12-20). Madrid: Akal.
- Antista, D. (2013). Los conocimientos gramaticales: presencia o ausencia en la escuela primaria. En R. Guevara, & K. Leyton, *Enseñanza de la gramática* (págs. 23 - 34). Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

- Anula, A. (2002). *El abecé de la psicolingüística*. Madrid: Arcolibros.
- Armstrong, K. (2004). Sexing up the Dossier: a semantic analysis of phrasal verbs for language teachers. *Language Awareness*, 14(4), 213-224.
- Arnáez, P. (2013). La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente. *Paradigma*, Vol. XXXIV, Nº 2, 7 - 29.
- Arnoux, E. (2014). Hacia una gramática castellana para la escuela secundaria: opciones y desplazamientos a mediados del siglo XIX. *Boletín de Filología*, 19-48.
- Arroyo, R. y Salvador Mata, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos en educación primaria. *Revista de Educación*, núm. 336, 353 - 376.
- Atienza, E. (2012). Aproximaciones teóricas a la producción escrita: de la codificación a la práctica letrada. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 61, 72-82.
- Ávila, N. y Barrios, M. (2015). *Texto del Estudiante. Lengua y Literatura 7º año*. Santiago: Santillana del Pacífico.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (págs. 248 - 293). México DF: Siglo XXI.
- Batalha, J. (2019). From grammar to reading: a study on referential dependencies. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* Vol. 12(2), 60 - 77.
- Benítez R. y Sotelo, E. (2013). Calidad de la Producción Escrita en dos secuencias textuales según tipo de establecimiento educacional. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, nº 23 (2) , 127 - 150.
- Benítez, R. (2009). Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico. *Literatura y Lingüística* Nº20 , 103 – 123.
- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, vol. 8, núm. 1, 95 - 110.

- Bernal, G. (2010). Enseñanza de la gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (Vol. 8 no. 1), 509 - 534.
- Biber, D., Gray, B. y Staples, S. (2016). Predicting patterns of grammatical complexity across language exam task types and proficiency levels. *Applied Linguistics*, 639 - 668.
- Bolívar, A. y Díaz, L. (2008). Recursos cohesivos y estructura de los artículos de opinión. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, Año 9, No. 2*, 167 - 185.
- Bosque, I. (2014). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *Jornadas GrOC*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bosque, I. (2015). Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos. *Jornadas GrOC. Universidad Autónoma de Barcelona*. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/ignaciobosquemunoz/publicaciones-y-presentaciones/2015>.
- Bosque, I. (2016). Ejercicios de análisis sintáctico. Sus clases y su aprovechamiento didáctico. *Curso Aplicacions de la gramàtica a l'aula de Secundària i Batxillerat*. Barcelona: CLT-ICE.
- Bosque, I. (2018). ¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser? *Universidad de la Habana n°285*, 8 - 24.
- Bosque, I. (2020). El nuevo Glosario de Términos Gramaticales. Estructura, características y objetivos. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature Vol. 13* (2), 1 - 15.
- Bosque, I. y Gallego, Á. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística teórica y aplicada* 54 (2), II Sem. 2016,, 63 - 86.

- Bosque, I. y Gallego, Á. (2020). La terminología gramatical en Secundaria y Bachillerato. Ventajas e inconvenientes didácticos de algunos conceptos gramaticales antiguos y modernos. En Á. Gallego, & E. Gutiérrez, *El estudio del lenguaje en el siglo XXI: enfoques formales, número especial* (págs. 1 - 29).
- Bosque, I. y Gutiérrez - Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bosque, I., y Gallego, Á. (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias (ReGrOC)*, Vol. 1, Nº. 1, 141 - 201.
- Bravo, A. y García, L. (2016). Perífrasis verbales. En J. Gutiérrez - Rexach, *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (págs. 785 - 796). London & New York: Routledge.
- Brucart, J. M. (2009). La Gramática en ELE y la teoría lingüística. Coincidencias y discrepancias. *MarcoELE n° 9*, 27-46.
- Brucart, J. M. (2014). Nociones básicas de gramática y su aplicación a la enseñanza. *Qüestions de gramàtica actual*, Obtenido de: http://filcat.uab.cat/clt/activitats/ice/2014/cat/BRUCART_Nociones+b%3%A1sicas+de+gram%3%A1tica+y+su+aplicaci%3%B3n.pdf.
- Brucart, J. M. (2016). *Recursos y estrategias para el tratamiento de la gramática en el aula de Secundaria*. Obtenido de Groc: <https://sites.google.com/view/groccast/actividades/cursos/cursos-ice-clt>
- Brucart, J. M. (2017). *Ser / estar: una relación escurridiza*. Obtenido de Encuentro Práctico: <https://www.encuentro-practico.com/pdf17/ser-estar.pdf>
- Brucart, J.M. (2000). El análisis sintáctico y su terminología en la enseñanza secundaria. En J. y Macià, *La terminologia lingüística l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*. (págs. 163-229). Barcelona: Graó.

- Brumfit, C. (1997). The teacher as educational linguist. En L. Van Lier, & D. Corson, *Encyclopedia of language and education* (págs. 163-172). Dordrecht: Academic Publishers.
- Camps, A. (2012). La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación. n.º 59,* 23-41.
- Camps, A. y Ribas, T. (coords.). (2017). *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva*. Barcelona: Octaedro.
- Camps, A., Guash, O., Milian, M., Ribas, T. (2010). La construcción de los contenidos gramaticales escolares. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura Año 31, n° 4,* 6 - 18.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards, *Language and Communication* (págs. 2-27). London: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1,* 1 - 47.
- Cánovas, G. (2017). *Los papeles temáticos en educación secundaria*. Obtenido de Cursos ICE-CLT (Centre de Lingüística Teórica) Universidad Autónoma de Barcelona: <https://sites.google.com/view/groccast/actividades/cursos/cursos-ice-clt>
- Cardona - Puello, S. (2014). Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura. *Revista institucional Adelante Head Vol 5, No 2,* 157 – 167.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura Año 25, N°1,* 16 - 27.
- Casadellà, M. (2014). Grammar instruction and writing skills at secondary school. An interview with Debra Myhill. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 7(2),* 89 - 93.

- Cassany, D. (2003). Taller de escritura: propuestas y reflexiones. *Revista Lenguaje*, 59 - 77.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2012). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós <https://assets-libr.cantook.net/assets/publications/13331/medias/excerpt.pdf>.
- Castro, G., Mathiesen de Gregori, M., Mora, O., Merino, J., Navarro, G. (2012). Habilidades lingüísticas y rendimiento académico en escolares talentosos. *CES Psicología*, vol. 5, núm. 2, julio-dic, 40-55.
- Catalá, A.V. (2014). Didáctica de planificación en el proceso de escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n° 67, 63 - 72.
- Chevallard, Y. (1998). *La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado (3° ed.)*. Aique Grupo Editor.
- Chomsky, N. (1979). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. España: Siglo XXI Editores, S.A.
- Chomsky, N. (1989 [1986]). *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza Universitaria.
- Ciapuscio, G. (2006). Los conocimientos gramaticales en la producción de textos. En VV.AA., *Homenaje a Ana María Barrenechea* (págs. 157 - 170). Buenos Aires: Eudeba.
- Ciapuscio, G. (2010). Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria. En VV.AA., *La Formación Docente en Alfabetización Inicial 2009 - 2010* (págs. 185 - 199). Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Ciapuscio, G. (2014). El lugar de la gramática en la producción de textos. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.

- Cisternas, I. (2016). Paradigmas disciplinares que sustentan la enseñanza de la gramática en profesores en formación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación Vol. 16, Núm. 3*, 1-19.
- Cochrane, I., Reece, A., Ahearn, K. y Jones, P. (2013). Grammar in the early years: A games-based approach. *PETAA Paper, 192*, 1 - 12.
- Coloma, C. Peñaloza, C. y Fernández, R. (2007). Producción de oraciones complejas en niños de 8 y 10 años. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 45 (1)*, 33 - 44.
- Correa, R., Tapia, M., Neira, A. y Ortiz, M. (2013). Teorías personales de docentes de lengua sobre la enseñanza de la escritura en sistema de educación pública chilena. *Trabajos en Lingüística aplicada, Campinas, n(52.1)*, 165-184.
- Cuetos, F. (2012). *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Cuetos, F., González, J. y De Vega, M. (2015). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- De Caso - Fuertes, A. y García, J. (2006). Evolución de los modelos de escritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 2, núm. 1*, 523 - 532.
- Delicia, D. (2011). Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones narrativas y argumentativas. *Onomázein n°24* , 173-198.
- Demonte, V. (2006). La gramática ubicua. O cómo se miran los textos a través de la gramática. En M. Sedano, A. Bolívar, & M. Shiro, *Haciendo lingüística: homenaje a Paola Bentivoglio* (págs. 177 - 190). Universidad Nacional de Venezuela.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE). (2020). *Temario Prueba Obligatoria de Competencia Lectora*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

- Derewianka, B. (2012). Knowledge about language in the Australian curriculum: English. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35 (2), 127 - 146.
- Derewianka, B. y Jones, P. (2010). From traditional to grammar to functional grammar: bridging the divide. *Special Issue of NALDIC Quarterly, Reading.*, 6-15.
- Derewianka, B. y Jones, P. (2016). *Teaching language in context (2 ed.)*. Melbourne: Oxford University Press.
- Di Tullio, Á. (2008). Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria. *Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Gramática y su Enseñanza*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Di Tullio, Á. (2010). Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria. En VV.AA., *La formación docente en alfabetización inicial 2009-2010* (págs. 201 - 2013). Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Di Tullio, A. (2014). *Manual de gramática del español*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Waldhuter.
- Di Tullio, Á. (2015). Reflexiones sobre el lenguaje: el lugar de la gramática en la escuela. *Conferencia pronunciada en la Biblioteca Nacional de la República Argentina*. Buenos Aires: <http://docplayer.es/21278740-Reflexiones-sobre-el-lenguaje-el-lugar-de-la-gramatica-en-la-escuela.html>.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz, L. (2013). El papel de la gramática en el proceso de escritura. *Legenda, Vol. 17, Nro.17*, 12 - 46.
- Dib, J. (2010). Criterios didácticos para planificar la reflexión gramatical en el segundo ciclo de la escuela primaria. En AA.VV., *Prácticas del Lenguaje en el segundo ciclo*. Buenos Aires: 12ntes.

- Durán, C. (2009). Representacions gramaticals i activitat metalingüística dels alumnes de secundària: la categoria verb. *Bellaterra: Journal of Teaching & Learning Language & Literature Vol. 1, No. 1*, 86 - 105.
- Errázuriz, M. (2017). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de Formación Inicial Docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36 - 52.
- Escandell - Vidal, V. (2018). Tejer (y reciclar) párrafos. Claves para la organización del texto escrito. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias (ReGroC)*, 114 - 139.
- España, S. y Gutiérrez, E. (2018). Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias (ReGroC) 1/1*, 1 - 10.
- Espinal, O. (2002). Algunas consideraciones sobre la gramática y sus implicaciones para la enseñanza - aprendizaje de la producción escrita. *Ciencia y Sociedad vol. 27, núm. 4*, 578-590.
- Espinosa, M. (2018). *Enseñanza de la escritura en la escuela: qué, cómo y por qué enseñan así los docentes*. Santiago de Chile: Tesis doctoral. Universidad Alberto Hurtado.
- Espinosa, M. y Concha, S. (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación: Nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios pedagógicos N° 2*, 325 - 344.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida 31 (3)*, 6 - 19.
- Fernández, M. (1992). Aspectos semánticos y sintácticos de las oraciones identificativas "inversas". *DICENDA Cuadernos de Filología Hispánica, n° 10*, 73 - 110.
- Fernández, M. (2002). Adquisición del lenguaje y componentes de la lengua. *Actas V Congreso de Lingüística General* (págs. 71 - 88). León: ArcoLibros.

- Fernández-Viciano, A. y Fernández-Costales, A. (2017). El pensamiento de los futuros maestros de inglés en Educación Primaria: creencias sobre su autoeficacia docente. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(1), 42-60.
- Ferreiro, E. (2018). Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(2), 13 - 34.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* 32, 365 - 387.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la escritura como proceso cognitivo. *Textos en Contexto 1: Los procesos de escritura. Buenos Aires: Lectura y Vida*.
- Fontich, X. (2011). La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: algunas reflexiones y propuestas. *Da Investigação às Práticas I (2)*, 38-57.
- Fontich, X. (2013). La gramática de la primera lengua en la escuela: Reflexiones sobre su enseñanza – aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature Vol. 6 (3)*, 1 - 19.
- Fontich, X. y Giralt, M. (2014). Gramática y escritura en 6° de primaria. El complemento del nombre. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n° 67.
- Fontich, X. y Rodríguez, C. (2014). La enseñanza de la gramática en la educación obligatoria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura n°67*.
- Furuta, Y. (2017). *Clasificación de los verbos del español atendiendo a la configuración de sus argumentos oracionales [Tesis Doctoral]*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Gagliardi, L. (2017). Reflexión gramatical, escritura e investigación en la escuela secundaria. *I Jornada de Enseñanza de la lengua* (págs. 31 - 43). La Plata: Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas.

- Gaiser, M. (2011). Apuntes sobre teorías lingüísticas, sus postulados gramaticales y su impacto en la enseñanza. *Revista Didáctica, Lengua y Literatura.*, 23, 87-114.
- Gaiser, M. (2013). La enseñanza de la gramática: un debate pendiente en el contexto de la educación argentina. *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos.*, 1-21.
- Gallego, Á. (2016). Sobre los ejercicios de “reflexión gramatical”: ventajas metodológicas y aplicaciones didácticas. *Revista Española de Lingüística*, n° 46, 145 – 158.
- Gambetta, A. y Gregório de Andrade, S. (2015). La enseñanza de la lengua española para el ingreso a la universidad: un aporte del análisis crítico del discurso. *Pesquisas em Discurso Pedagógico.*
- García, J. y Fidalgo, R. (2003). Diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos y otros. *Psicothema*, 41 - 48.
- García, L. (2009). Semántica y sintaxis de la perífrasis <estar + gerundio>. *Moenia* 15, 245 - 274.
- Garrido, G. (2008). *Las gramáticas de la Real Academia Española: teoría gramatical, sintaxis y subordinación (1854-1924) [Tesis doctoral]*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Gil, J. M. (2001). *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*. Buenos Aires: RIL Editores.
- González, G. (2012). Enseñar (y aprender) a leer y a escribir en primer grado. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 59 , 189-206.
- González, G. (2014). Tareas de escritura y géneros discursivos en los libros de texto. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(2), 70 - 83.
- González, R. y Hornauer-Hughes, A. (2014). Cerebro y Lenguaje. *Revista del Hospital Clínico de la Universidad de Chile*, 143 - 53.
- Guaita, F. y Trebisacce, R. (2013). Enseñanza de la gramática: ¿para qué? Reflexiones acerca del conocimiento gramatical en relación a los objetivos de la escuela media. En K.

- Leyton, & R. Guevara, *Enseñanza de la gramática* (págs. 45 - 54). Argentina: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Guevara, M. y Leyton, K. (2013). *Enseñanza de la gramática*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Guevara, R. (2013). Hacia una gramática didáctica basada en la Teoría de Principios y Parámetros de Chomsky. En R. Guevara, & K. Leyton, *Enseñanza de la gramática* (págs. 99 - 118). Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Gutiérrez, E. (2016). Gramática estructural. En J. Gutiérrez - Rexach, *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (págs. 113 - 126). Nueva York: Routledge.
- Gutiérrez, E. y Pérez, P. (2017). Fenómenos de restricción léxica aplicados a la enseñanza de la escritura. *Revista Lingüística en la red*, n° 14, 1 - 21.
- Hall, J. (2016). *Tratado de fisiología médica (13ª ed)*. Elsevier.
- Halliday, M.A.K. (2004). Three aspects of children's language development: learning language, learning through language, learning about language. En J.J. Webster (Ed.), *The Language of Early Childhood* (págs. 308 - 326). New York: Continuum.
- Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas . *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 136, 42 - 62.
- Hudson, R. (2001). Grammar teaching and writing skills: The research evidence. *Syntaxis in the Schools* n° 17, 2 - 6.
- Hymes, D. (1972). *Competencia comunicativa*. Editorial Pride and Holmes.
- Hymes, D. (1996 [1972]). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función* n° 9(9), 13-37.

- Izquierdo, S. (2013). *La gramática en las aulas: de la rutina a la reflexión. Análisis crítico de la enseñanza gramatical tradicional [Tesis de magíster]*. Murcia, España.: Facultad de Educación, Universidad de Murcia.
- Jiménez, R. (2011). La gramática en los manuales de la ESO: actividades sobre morfosintaxis. *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*. Nº 34, 231 - 255.
- Jones, S., Myhill, D., Bailey, T. (2012). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing*, 26(8), 1241-1263.
- Kempchinsky, P. (2016). Subjuntivo. En J. Gutiérrez - Rexach, *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (págs. 490 - 493). Routledge: Nueva York.
- Koza, W. (2014). Funciones gramaticales de la coma. Clasificación e implantación computacional. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 412 - 434.
- Laka, I. (1995). Sobre el subjuntivo. En P. Goenaga, *De grammatica generativa* (págs. 199 - 2007). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Leonetti, M. (2018). Aprovechar la gramática para mejorar la redacción: los sujetos tácitos. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias (ReGroC)*, 238 - 264.
- Linuesa, M. (2010). La enseñanza inicial de la lengua escrita: una perspectiva integradora. En VV.AA., *La formación docente en Educación Inicial* (págs. 37 - 62). Buenos Aires.
- Llambí de Adra, M. (2013). Enfoque comunicativo, enseñanza de la gramática y formación docente. En R. Guevara, & K. Leyton, *Enseñanza de la gramática* (págs. 89 - 98). Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Lobato, P. y Zárate, J. (2015). *Guía didáctica del docente. Lengua y Literatura 7º año*. Santiago: Santilana del Pacífico.

- Lomas, C. (ed.). (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- López - Escribano, C. (2012). Escritura. En F. Cuetos, *Neurociencia del lenguaje* (págs. 153 - 169). Madrid: Editorial Médica Panamericana .
- Lorenzo, J. (2016). Gramática generativa. En J. Gutiérrez - Rexach, *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (págs. 138 - 150). Nueva York: Routledge.
- Maati Beghadid, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas del IV Taller ELE e interculturalidad*, (págs. 112 - 120).
- Madrigal, M. (2015). El enfoque al producto y el enfoque al proceso: dos metodologías complementarias para enseñar la expresión escrita en los cursos de una L2 . *Filología y Lingüística* (41), 203 - 215.
- Mallart Navarra, J. (2001). Didáctica para psicopedagogos. En F. Sepúlveda, & N. Rajadell, *Didáctica: concepto, objeto y finalidades* (págs. 23 - 57). Madrid: UNED.
- Mariángel, M. y Jiménez, J. (2016). Desarrollo de la conciencia sintáctica y fonológica en niños chilenos: un estudio transversal. *Revista Latinoamericana de Psicología* n° 48, 1 - 7.
- Marín, M. (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Marín, M. (2007). Gramática en la escuela. *Quehacer Educativo* n° 50, 63 - 65.
- Marín, M. (2008). *Una gramática para todos*. Buenos Aires: Voz Activa.
- Marín, R. (2016). Ser y estar. En J. Gutiérrez - Rexach, *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (págs. 13 - 24). Nueva York: Routledge.
- Marinkovich, J. (2005). Las estrategias de reformulación: el paso desde un texto-fuente a un texto de divulgación didáctica. *Literatura y Lingüística* N° 16, 191-210.
- Martín - Loeches, M. (2012). Sintaxis. En F. Cuetos, *Neurociencia del lenguaje* (págs. 77 - 91). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

- Medina, L. (2002). ¿Para qué aprender gramática en la escuela? Puentes entre la abstracción del análisis y la comunicación cotidiana. *Omomazein*, n° 7, 183 - 212.
- Meneses, A. y Ow, M. (2012). Género discursivo, sintaxis y lenguaje académico: Dimensiones comunicativas y cognitivas del desarrollo tardío del lenguaje. *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 24, 233-24.
- Meneses, A., Hugo, E., Acevedo, D. y Ávila, N. (2017). *Gramática para profesores: consideraciones metalingüísticas para el aprendizaje*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Milian, M. y Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG). En A. Camps, *Diálogo e investigación en las aulas. Investigación sobre didáctica de la lengua* (págs. 25 - 53). Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación. (2009). *Ley General de Educación (20.370)*. Obtenido de <https://www.leychile.cl/N?i=1006043&f=2009-09-12&p=>
- Ministerio de Educación. (2011). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Básica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares orientadores para las carreras de pedagogía en Educación Media*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio. Lengua y Literatura*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016a). *Programa de estudio Lengua y Literatura 7° básico*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016b). *Programa de estudio Lengua y Literatura 1° medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2017). *Programa de estudio Lengua y Literatura 2° medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación. (2018). *Programa de estudio Lenguaje y Comunicación 6° básico*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2019 [en línea]). *Plan Nacional de Escritura*. Obtenido de <https://www.mineduc.cl/plan-nacional-de-escritura/>
- Ministerio de Educación. (2019). *Currículum Nacional. Unidad de Currículum y Evaluación*. Obtenido de <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-20858.html>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 3° Ciclo. EGB / Nivel Medio. 7°, 8° y 9° años*. República de Argentina.
- Molero, M. y Barriuso C. (2013). ¿Error u horror?: la importancia del error en la clase de ELE. *X Encuentro práctico de español como lengua extranjera (EPELE) Nápoles: Instituto Cervantes*, 179-194.
- Montero, F. (2010). La función sintáctica del sujeto: definición, rasgos descriptivos y normativos. *Revista de Filología*, 28, 199-213.
- Munguía, I. (2015). La ausencia de la formación gramatical en la enseñanza del español en México y sus efectos. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades Núm. 79. Año 36*, 11 - 29.
- Muzzopappa, J. (2013). Enseñanza de la Gramática desde la perspectiva del enfoque generativista. *Cuadernos de Lingüística Hispánica N.º 22*, 111-126.
- Myhill, D. (2005). Ways of Knowing: Writing with Grammar in Mind. *English Teaching: Practice and Critique*, 77 - 96.
- Myhill, D. (2011). Harnessing grammar: weaving words and shaping texts. *Better: Evidence - Based Education*, 12-13.
- Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 1 - 21.

- Myhill, D. y Jones, S. (2015). Conceptualizing metalinguistic understanding in writing. *Culture and Education*, 27 (4), 839 - 867.
- Myhill, D., Jones, S. y Lines, H. (2018). Supporting Less Proficient Writers through Linguistically Aware Teaching. *Language and Education*, 333- 349.
- Myhill, D., Jones, S. y Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77-91.
- Myhill, D., Jones, S., Watson, A. y Lines, H. (2016). *Essential primary grammar*. Berkshire, England: Open University Press - McGraw Hill Education.
- Myhill, D., Watson, A. y Newman, R. (2020). Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 1 - 19.
- Navarro, F., Ávila, N. y Gómez, G. (2019a). Validez y Justicia: hacia una evaluación significativa en pruebas estandarizadas de escritura. *Meta: Avaluaco v. 11, n. 31*, 1 - 35.
- Navarro, F., Uribe, F., Lovera, P. y Sologuren, E. (2019b). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Ibérica 38*, 75-98.
- Navarro, J. y Rodríguez, I. (2013). Evaluación de la conciencia sintáctica: Efectos de la verosimilitud en la resolución de tareas y en su relación con la comprensión de oraciones. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 64 - 90.
- Navarro, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, n" 26*, 321 - 347.
- Niño, V. (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá. Bogotá: Ecoe Ediciones.

- Ochoa, L. (2008). La gramática y su relación con la lectura y la escritura. *Revista Educación Y Ciudad, (15)*, 9 - 20.
- Ojea, A. (2001). Desarrollo sintáctico en la adquisición de la primera lengua: análisis de la etapa telegráfica de un sujeto monolingüe de español. *Revista Española de Lingüística*, 413 - 430.
- Otañi, I. (2010). La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente. En V. AA., *La formación docente en alfabetización inicial 2009 - 2010* (págs. 215 - 230). Buenos Aires, Argentina.: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Otañi, L. y Gaspar, M. (2001). Sobre la gramática. En M. Alvarado, *Entre líneas. Teorías y enfoques en al enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. (págs. 75-122). Argentina: Manantial.
- Padilla, D., Martínez, M., Pérez M., Rodríguez, C. y Miras, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 2, núm. 1*, 177 - 183.
- Pagés, A. (1914). *Gran diccionario de la lengua castellana*. Barcelona: Fomento Comercial del Libro.
- Palillo, S. (2013). Un estudio del verbo en la enseñanza media. En M. Guevara, & K. Leyton, *Enseñanza de la gramática* (págs. 79 – 88). Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Pascual, R. (2013). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la lengua. Consideraciones teóricas y aportes didácticos. En M. Guevara, & K. Leyton, *Enseñanza de la gramática* (págs. 35 - 44). Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

- Peñaloza, C., Araya, C. y Coloma, C. J. (2017). Desarrollo de la complejidad sintáctica en recontados narrativos de niños preescolares y escolares. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 27 (2), 333 - 348.
- Perea, F. (2015). Gramática y producción textual: bases lingüísticas para la intervención didáctica. *Tejuelo*, nº 22 , 94-119.
- Pérez, M. (2001). Las dos primeras décadas de la era comunicativa (1970 - 1990) . Contribuciones para un perfil del enfoque comunicativo de Enseñanza de Lenguas Extranjeras y su metodología. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, nº 24, 41-172.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, N° 36. Disponible en: <http://revistas.uach.cl/html/efilolo/n36/body/art10.html> , 143-152.
- Querol, M. (2015). Propuestas para "llevar la gramática a los alumnos". *Tejuelo*, nº 22, 141 - 167.
- Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española. (2019). *Glosario de Términos Gramaticales*. España: Universidad de Salamanca.
- Real Academia Española. (1771). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española. (1979 [1726 - 1739]). *Diccionario de Autoridades*. Madrid: Gredos.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.3 en línea]*. <https://dle.rae.es>. Obtenido de <https://dle.rae.es>
- Roca, F. (2019). *Pares mínimos: funciones sintácticas*. Obtenido de Cursos ICE-CLT (Centre de Lingüística Teórica) Universidad Autònoma de Barcelona: <https://sites.google.com/view/groccast/actividades/cursos/cursos-ice-clt>

- Rodríguez, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 59, 87 - 118.
- Rodríguez, T. (2016a). Gerundio y participio. En J. Gutiérrez - Rexach, *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (págs. 640 - 651). London & New York: Routledge.
- Rodríguez, T. (2016b). *Las relaciones entre la gramática y el discurso*. Obtenido de Recursos i estratègies per al tractament de la gramàtica a l'aula de secundaria: http://filcat.uab.cat/clt/activitats/ice/2016/ICE2016_RodriguezRamalle.pdf
- Salvá, V. (1846). *Nuevo diccionario de la lengua castellana [...]*. París: Vicente Salvá.
- Salvador Mata, F. (1989). Fundamentos científicos de la enseñanza de la gramática. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*(7), 119 - 131.
- Sánchez, C. (2018). El papel de la gramática en los exámenes de Selectividad de Lengua castellana (1992 - 2007) . *ReGrOC - Revista Gramática Orientada a las Competencias* , 267 - 316.
- Saussure, F. D. (1945 [1916]). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Signoret, A. (2002). Cognición, pensamiento y lenguaje: Perspectivas teóricas desde la psicolingüística, la adquisición del lenguaje y la psicología cognitiva. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 105 - 134.
- Solana, Z. (2010). La enseñanza de la gramática y el conocimiento lingüístico de los niños. En V. AA., *La Formación Docente en Alfabetización Inicial 2009 - 2010* (págs. 231 - 241). Buenos Aires.: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Soto, G. y Castro, C. (2010). Una caracterización funcional de estar + gerundio como aspecto de fase: Progresividad, dinamicidad y lectura de caso (token). *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48 (2), 93-113.

- Sotomayor, C., Ávila, N. y Jéldrez, E. (coord.). (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- Sotomayor, C., Coloma, C., Chaf, G., Osorio, G. y Jéldrez, E. (2017). Grammar and writing in Hispanic American countries and Spain. *Research Papers in Education*, 1 - 15.
- Sotomayor, C., Coloma, C., Jéldrez, E., Osorio, G. y Chaf, G. (2019). *Nuevo foco en educación: la importancia de al enseñanza de la gramática y el vocabulario para la escritura en la escuela*. Obtenido de http://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=1556
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P. y Domínguez, A. (Julio de 2014). *Calidad de la escritura en Educación Básica*. Santiago de Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE).
- Sotomayor, C., Lucchini, G., Bedwell, P., Biedma, M. Hernández, C. y Molina, D. (2013). Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomázein* n° 27, 53 a 77.
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R. y Cavada, P. (2011). “La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento educativo* 48 (1), 28-42.
- Speranza, A. (2012). La diversidad lingüística y la enseñanza de la lengua. *Lectura y escritura: Nuevos desafíos*. Mendoza, Argentina: Simposio Internacional de la Subsele Universidad Nacional de Cuyo, V Regional de la Sede Argentina Cátedra UNESCO.
- Taboada, N. d. (1825). *Diccionario de la lengua castellana, para cuya composición se ha consultado los mejores vocabularios de esta lengua y el de la Real Academia Española [...]*. París: Seguin.

- Teixeira, M. (2014). Relación entre gramática y escritura en el currículo de Lengua Portuguesa. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* Vol. 7(2), 1-20.
- Terreros y Pando, E. (1767). *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes en las tres lenguas francesa, latina e italiana [...]*. Madrid: Viuda de Ibarra.
- Tusón, J. (1981). *Teorías gramaticales y análisis sintáctico* (2° ed.). Barcelona: Teide.
- Urbaniak, E. (2016). El análisis pragmlingüístico de las palabras baúl: el caso del verbo hacer. *Revista Linred Lingüística en la red*, 1 - 17.
- Vaninetti, Á. (2013). El aspecto léxico semántico: un camino hacia la sintaxis. En R. Guevara, & K. Leyton, *Enseñanza de la gramática* (págs. 67 - 78). Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Véliz de Vos, M. (1996). Combinación de oraciones y competencia para producir textos escritos. En L. Sáez, & C. Wagner, *Proposiciones para la reformulación de la enseñanza de la lengua materna. Anejo de Literatura y Lingüística* (págs. 183 - 206). Santiago: Universidad Católica Blas Cañas.
- Watson, A. (2012). Navigating 'the pit of doom': Affective responses to teaching 'grammar'. *English in Education*, 6(1), 21 - 37.
- Zayas, F. (2012a). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Ibero-americana de Educação (monográfico) N.º 59*, 63-85.
- Zayas, F. (2012b). La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua. La educación lingüística y literaria en Secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n° 67, 69 -100.
- Zayas, F. (2014). Cómo dar sentido al trabajo con la sintaxis. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 67, 16 - 25.

Anexos

1, 2, 3 y 4

Anexo 1:

Textos, géneros y tareas de escritura del Libro del Estudiante (Ávila y Barrios, 2015)^{143 144 145}

Unidad 1: Héroes y heroínas								
N°	Texto	Género	Escritura a partir de la lectura de un texto-fuente ¹⁴⁶	Escritura breve ¹⁴⁷	Escritura como proceso ¹⁴⁸	Ejercicio gramatical ¹⁴⁹		
						Morfología	Sintaxis	Coherencia / cohesión
1	Teseo, Minotauro y Ariadna (Ana María Shua)	Mito	7					
2	Profesor es héroe por singular forma de detener el bullying a uno de sus alumnos (Emol.com)	Noticia	7	1				
3	La historia de Hércules (Mario Meunier)	Mito	9	4	1			
4	Mío Cid Campeador (Vicente Huidobro)	Novela (fragmento)	1	3		1		
5	Discurso de Rigoberta Menchú	Discurso público	8 ¹⁵⁰	5				
6	Caupolicán (Rubén Darío)	Poema						
7	Batman: guerra contra el crimen (Paul Dini y Alex Ross)	Cómic						

¹⁴³ Los ejercicios de escritura aquí considerados son aquellos que tienen como base un texto o una sección definida para un contenido específico. Por lo anterior, las secciones “planifica tus aprendizajes” y “ruta de aprendizaje”, que presentan tareas genéricas de escritura, no son consideradas en este registro.

¹⁴⁴ Por “actividad de escritura” se entiende aquel ejercicio que cuenta con una indicación explícita para componer un escrito. Por ejemplo: “Realiza las siguientes actividades en tu cuaderno”.

¹⁴⁵ Cabe destacar que las actividades de léxico contextual no son registradas en este cálculo, ya que su relación directa con la lectura y el significado no exige un desarrollo de la composición escrita.

¹⁴⁶ Ejercicios de escritura que tienen como base la lectura de un texto. Se vinculan directamente con el contenido y la interpretación del mismo.

¹⁴⁷ Si bien estos ejercicios también tienen como fuente la comprensión de lectura, estas actividades abordan la escritura directa con indicaciones tipo: “escribe”, “resume”, “reescribe”.

¹⁴⁸ El libro cuenta con instancias definidas para la escritura como proceso, con sus respectivas secciones: planificación, escritura, revisión y reescritura.

¹⁴⁹ No se reconocieron actividades de gramática reflexiva. Sin embargo, para efectos de esta revisión, son contabilizados todos los ejercicios que aluden explícitamente a un contenido gramatical.

¹⁵⁰ Algunas actividades de escritura se agrupan en torno a la lectura de un grupo de textos, aunque no siempre esta correspondencia es evidente en el Libro del estudiante. Lo anterior, puede provocar dificultades en los alumnos al momento de interpretar y relacionar los textos leídos.

8	A Javiera Carrera (Gabriela Mistral)	Poema						
9	Yo soy Malala (Malala Yousafzai y Christina Lamb)	Novela (fragmento)						
10	Mandela, ejemplo de líder (Humberto Caspa)	Artículo de opinión	7	1				
11	En el día internacional de Nelson Mandela (Irina Bokova)	Artículo de opinión		3	1			
12	Operación rescate: bombero salva la vida de un koala brindándole respiración boca a boca (ntn24.com) ¹⁵¹	Noticia						
13	El caballero del león (Chrétien de Troyes)	Novela (fragmento)	2	2				
14	Superhéroes (Christian Bronstein)	Mito	3	1				1
Total actividades:			44	20	2	1	0	1

Unidad 2: Compañero del alma, compañero

N°	Texto	Género	Escritura a partir de la comprensión	Escritura breve	Escritura como proceso	Ejercicio gramatical		
						Morfología	Sintaxis	Coherencia / cohesión
1	El profeta – Gibran Jalil Gibran	Cuento						
2	Los dos amigos (tradición árabe)	Cuento	6	1			2	
3	La amistad en tiempos difíciles (Juan Carlos Fontana)	Crítica literaria	5					
4	Antoine de Saint – Exupéry. Otro centenario entrañable en el mundo de la literatura infantil (Díaz – Plaja, A.).	Crítica literaria						
5	Diálogos (Platón)	Mitos (fragmento)						
6	Los cuatro amores (Levis, C.S.)	Novela (fragmento)						
7	El Principito - Antoine de Saint – Exupéry	Novela (fragmento)	7	3	1			

¹⁵¹ No todos los textos tienen correspondencia con actividades de escritura, sin embargo, son considerados en este cálculo para efectos de la caracterización de los géneros en el Libro del estudiante.

8	Gente pobre (León Tolstói)	Cuento (fragmento)	5	2				1
9	El niño con el pijama de rayas (John Boyne)	Novela (fragmento)	5					
10	Adiós chico de mi barrio (Película Machuca)	Obra dramática (enlace virtual)						
11	Gracias (Rosa Montero)	Artículo de opinión	6	1			1	1
12	La ladrona de libros (William Venegas)	Crítica de cine	6	1				2
13	Divergente: falsa libertad (Joaquín R. Fernández)	Crítica literaria	1	1	1			
14	Tombuctú (Paul Auster)	Novela (fragmento)	6	1				
15	Siempre a tu lado (Andrea Adarre)	Crítica de cine	2				1	
	Sección: Literatura, cine y realidad ¹⁵²		1	1				
Total actividades:			50	11	2	0	4	4

Unidad 3: Voces del origen								
N°	Texto	Género	Escritura a partir de la comprensión	Escritura breve	Escritura como proceso	Ejercicio gramatical		
						Morfología	Sintaxis	Coherencia / cohesión
1	Mito chino de la creación (Niel Philip)	Mito	5	2				
2	Aguas continentales (Escuelapedia.com)	Informativo	4					
3	Popol Vuh – Mito Maya	Mito	5	1	1			
4	Génesis – Primer libro del Antiguo Testamento	Narrativo	4					
5	La creación del mundo. Relato mapuche (Dreste Plath)	Mito	5					
6	Ptha y la creación (Silo).	Mito	5					
7	La madre que se convirtió en polvo (Kasiya Makaka Phiri)	Mito	3					
8	Eclipse solar y eclipse lunar (Pegang Juang)	Mito	5	1				
9	Mito sobre la creación del sol y la luna (Jesús Arango)	Mito	3					

¹⁵² Pese a que no presentan un texto – fuente, algunas secciones del libro se incluyen en este análisis, ya que contienen ejercicios de escritura y/o gramaticales.

10	¿Qué es el Big Bang? (Enciclopedia visual de las preguntas, 2008).	Informativo	6					
11	El comienzo del universo: el big bang (Nava, C. 2012).	Informativo						
12	El polvo cósmico (astromia.com)	Informativo	1	1	1			
13	La historia de eco y Narciso (Mary Pope)	Mito	4	1				1
14	Deméter (Ana María Shua)	Mito						
15	Efectos de la rotación y de la traslación (La enciclopedia del estudiante, 2006).	Informativo						
Total actividades:			50	6	2	0	0	1

Unidad 4: La sombra del yo								
N°	Texto	Género	Escritura a partir de la comprensión	Escritura breve	Escritura como proceso	Ejercicio gramatical		
						Morfología	Sintaxis	Coherencia / cohesión
1	El espantapájaros (Carlos Cruz)	Cuento (fragmento)	6	1		1		1
2	Vivir sin máscaras (Vilaseca, B., 2011).	Artículo de opinión	1	1				1
3	El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr Hyde (Robert Stevenson)	Novela (fragmento)	7	1	1		1	
4	El otro yo (Mario Benedetti)	Cuento (fragmento)	7	1		1	1	
5	Flores de papel (Egon Wolff)	Obra dramática	2					
6	El otro (Octavio Paz)	Poema						
7	Primer maestro del autorretrato (Carolina Edwards)	Crítica Literaria	5	1		1		
8	Solo un 3% de las mujeres (Víctor Amela)	Entrevista	8	1	1		1	
9	Mito de Narciso (Publio Ovidio)	Mito	3	1		1		
10	Afiche (Gregory H.)	Afiche publicitario	5					
11	Los estereotipos negativos son una enfermedad social (Carlos Bonfil)	Entrevista	5					
Sección: Estrategia de vocabulario						3		
Total actividades:			49	7	2	7	3	2

Unidad 5: Te lo cuento en verso								
N°	Texto	Género	Escritura a partir de la comprensión	Escritura breve	Escritura como proceso	Ejercicio gramatical		
						Morfología	Sintaxis	Coherencia / cohesión
1	Romance de la niña negra (Luis Cané)	Poema	7	1				
2	Los gitanos contra la RAE (Agudo, A.)	Noticia	5	1				
3	Pa' cantar de un improviso (Violeta Parra)	Poema	3					
4	Dos plagas más: el volcán de Calbuco y el cambio tan bajo (Rosa Araneda)	Poema	4					
5	Romance de la derrota de don Rodrigo (Anónimo)	Poema	3					
6	Romance del juramento que tomó el Cid al rey don Alfonso (Anónimo)	Poema	13		1			
7	Romance del prisionero (Anónimo)	Poema	7	1				
8	No hay mal que por bien no venga (Décima)	Poema	2					
9	Si la experiencia viniera (Décima)	Poema						
10	Vamos al planeta Marte (La tierra de Jauja) (Amoroso Allende)	Poema	3					
11	Mundo al revés (Manuel Gallardo)	Poema	2					
12	Contrapunto: tradición oral y palabra escrita (Eduardo Peralta y Pedro Yáñez)	Paya	2					
13	Romance sonámbulo (Federico García Lorca)	Poema	6	1				
14	Volcán Calbuco entra en erupción tras 54 años y decretan estado de excepción (diario La Tercera)	Noticia	3					
15	Volcán Calbuco entra en erupción tras permanecer 43 años inactivo (emol.com)	Noticia	8	1	1	2	1	
16	Romance del amor más poderoso que la muerte (Anónimo)	Poema	5	1				
17	Mujer recibió flores de su esposo muerto durante San Valentín (cooperativa.cl)	Noticia	3					
18	Ella le donó su riñón y ahora se van a casar (diario Las Últimas Noticias)	Noticia		1				
Total actividades:			76	7	2	2	1	0

Unidad 6: Auténticas ficciones								
N°	Texto	Género	Escritura a partir de la comprensión	Escritura breve	Escritura como proceso	Ejercicio gramatical		
						Morfología	Sintaxis	Coherencia / cohesión
1	No se culpe a nadie (Julio Cortázar)	Novela (fragmento)	4	2				
2	La farsa de internet: mentiras creíbles que se vuelven noticia (Melissa Gutiérrez)	Artículo de opinión	3					
3	El corazón delator (Edgar Allan Poe)	Cuento	9	2	1			
4	Espantos de agosto (Gabriel García Márquez)	Cuento	5	1		1		2
5	Frankenstein o el moderno Prometeo (Mary Shelley)	Novela (fragmento)	4					
6	Tengo miedo (Pablo Neruda)	Poema	2					
7	El siniestro Dr. Mortis (Juan Marino)	Cómic	2	1				
8	El viejo terrible (Lovecraft)	Cuento	4	2				
9	La cita de Steve Jobs que terminó siendo una canción de Digimon (cooperativa.cl)	Noticia	12					
10	La viralización (Marchi, D.)	Entrevista		2	1			
11	El fantasma de Caterville (Óscar Wilde)	Novela (fragmento)	3	1		1		1
12	Las mentiras de las redes sociales nos trastocan la memoria (actualidad.rt.com)	Noticia	2	2		1		1
Sección: Estrategias de vocabulario				4				
Total actividades:			50	17	2	3	0	4

Anexo 2:

Voces docentes. Modos de concebir la gramática y propuestas de ejercitación para el eje de Escritura

Criterio	N° informante
Valoración del conocimiento interiorizado	1, 2, 4, 5, 6, 10, 11, 13, 14, 15.
Escases de registros de gramática	1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17
Propuestas para una nueva gramática	1, 2, 4, 9, 10, 14, 15.
Actividades transmisionales	1, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 15.
Actividades transaccionales	2, 7, 9, 11, 13, 16, 17.
Actividades de escritura	1, 3, 8, 11, 13.

N°	Representación	Actividad propuesta						
1	<p>Enseñar a escribir y, particularmente, la constitución de la oración, se hace de una manera más que superficial, pues doce años escuchando que toda oración tiene un sujeto y un predicado cuando no necesariamente es así, pues existen las oraciones impersonales. También doce años escuchando que el sujeto siempre va al lado izquierdo de la oración, cuando este fácilmente puede ir pospuesto. O también que el predicado comienza con el verbo, cuando claramente debemos mirar cada oración para saber si efectivamente es así, ej.: María lo invitó a pasar. “María lo” no puede ser el sujeto, sino solo María.</p> <p>Personalmente creo que entre más se práctica algo, más aprende, y al ver esto me pregunto, ¿cómo el alumno puede aprender significativamente con solo un ejercicio? el alumno redacta oraciones diariamente, pero esto va más ligado a su gramática universal que al saber adquirido en la escolarización. Si lo hace, es porque le sale de manera innata, pero en la teoría, no lo debe saber reconocer. Y creo que también es nuestro trabajo como docentes buscar que el alumno se interese por aprender más, por aprender a hacer.</p>	<p>Columnas pareadas. Une los subordinantes con sus subordinados.</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>1. María fue al doctor</td> <td>___ porque hacía calor</td> </tr> <tr> <td>2. Juan se metió a la piscina</td> <td>___ porque le gusta</td> </tr> <tr> <td>3. Pintó su pieza de color verde</td> <td>___ porque estaba enferma</td> </tr> </tbody> </table> <p>Actividad 4: Ahora que ya sabes identificar oraciones subordinadas en un texto, es tu momento de crearlas. Inventa 10 oraciones subordinadas y escríbelas a continuación.</p> <p>Actividad 5: Explica con tus propias palabras que es la subordinación</p>	1. María fue al doctor	___ porque hacía calor	2. Juan se metió a la piscina	___ porque le gusta	3. Pintó su pieza de color verde	___ porque estaba enferma
1. María fue al doctor	___ porque hacía calor							
2. Juan se metió a la piscina	___ porque le gusta							
3. Pintó su pieza de color verde	___ porque estaba enferma							

2 los estudiantes deben conocer y comprender semánticamente las relaciones que se generan a través de los conectores, las diferencias entre las formas lingüísticas según determinado tipo de texto, empleando distintos estilos y registros asociados a cada finalidad comunicativa, qué lenguaje se utilizará en un determinado tipo de texto, aun cuando todo esto no esté explícito en la actividad, son normas que se deben cumplir.

Función del esqueleto de pez: El esqueleto de pez representa a las oraciones complejas: en la cabeza se posiciona el tópico, y la espina dorsal, contienen los remas.

El punto principal de esto es mostrarles a los alumnos que existe información que nos da una representación mental siendo esta la principal e imprescindible, pero que también existen datos que complementan a la enunciación principal, los cuales, en conjunto, forman un texto.



El docente, después de oír los comentarios tanto de los expositores como del curso, guiará el conocimiento de los estudiantes explicándoles que la subordinación y otro tipos de oraciones las planteamos y construimos muy seguido en nuestra vida cotidiana (acerca el conocimiento a su realidad para que el aprendizaje sea significativo) y que debemos ser conscientes de lo que hablamos y producimos en los diferentes formatos existentes, que el lenguaje es todo un proceso cognitivo que se debe valorar



3 necesitan mayor atención en los ejes de escritura y oralidad, los cuales a mi parecer son las habilidades menos trabajadas en las aulas chilenas, ya que si bien los estudiantes constantemente están escribiendo en sus cuadernos, muy pocas veces los docentes se encargan de revisar, corregir y reforzar esto, dejando vacíos en el proceso de enseñanza – aprendizaje”


Lee el siguiente texto y responde las preguntas planteadas a continuación.

1. ¿A qué tipo de texto pertenece?
2. ¿Qué características tiene?

Encuentra dos oraciones subordinadas e identifica su tipo, nexos y la función que cumplen.

4	<p>Es necesario ir ejecutando la gramática con una presencia mucho más notoria en las clases de Lenguaje y, hasta me atrevo a decir que, de una temprana edad, ya que son mucho los constituyentes obviamente de una manera básica para ir logrando a largo plazo una utilización correcta de manera global en lo semántico y sintáctico.</p>	<p>1. Reconoce las oraciones adjetivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. La casa que está pintada verde es de mi novio. B. Le alegró que volvieras a Chile. C. Un día descubrirás que tu hija ya es una mujer. D. Mi madre, que es una genial, sacó primer lugar. E. Me divierte que te rías así. F. ¿Te gusta que te susurre al oído? 												
5	<p>Si bien el habla se va desarrollando en contextos naturales, o sea, en nuestro diario vivir y en todo tipo de contexto, es imprescindible que se ejercite para que este desempeño mejore, con la finalidad de que los estudiantes tomen conciencia de su lengua y desarrollen una actitud activa para mejorar su habla y, por supuesto, su escritura</p>	<p>I. Analiza la crítica literaria de tu compañero, y busca las oraciones subordinadas que encuentres.</p> <table border="1" data-bbox="1052 561 1860 678"> <thead> <tr> <th>Subordinante</th> <th>Subordinada</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>	Subordinante	Subordinada										
Subordinante	Subordinada													
6	<p>La gramática siempre está presente en nuestras vidas, en todas las construcciones que se hacen en el colegio, en la universidad y hasta en nuestras conversaciones en las redes sociales, son primordiales para ir ejercitando la gramática y lograr a largo plazo una utilización correcta en todos sus aspectos.</p>	<p>Completa la oración con el nexos que le corresponda. Hay un nexo que sobra en el cuadro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El problema es ____ me encontraré de viaje. • Me parece ____ no podrás comprar la camisa. • Siéntate ____ quieres. • Jugaré ____ ganemos. <div style="border: 1px solid green; border-radius: 15px; padding: 10px; width: fit-content; margin-left: auto; margin-right: auto;"> <p>Cuando – que – con el objeto de que – que – si</p> </div>												
7	<p>En cuanto a la gramática, solo se hace mención a la utilización de oraciones simples y complejas, pero no se les enseña cómo estas oraciones se estructuran, cuáles sus componentes, las relaciones que se establecen- Además el contenido relacionado con la gramática es muy vago, poco preciso y en algunos casos, erróneos.</p> <p>El sistema educativo, si bien promueve un nuevo enfoque en la experiencia de aprendizaje, aún se observan instancias donde no se promueven habilidades en los estudiantes, más bien se busca que el estudiante realice ciertas conductas en función de las instrucciones que se le entregan. Incluso las autoevaluaciones que se proponen tienen esa mirada, ya que promueven la valoración del trabajo a partir de si se sigue determinada instrucción, o si se realizó o no la tarea, cuando en realidad deberían enfocarse en el impacto que la actividad produjo en</p>	<p>Para aplicar los conocimientos aprendidos en el inicio de la clase, la profesora le pide a los estudiantes que se dividan en grupos de 5 alumnos, a cada grupo se entrega unas láminas que contienen palabras, les explica que a cada grupo se entrega una oración subordinada pero que se encuentra dividida por palabras, es decir cada cartel corresponde a una palabra, la profesora les entrega 5 minutos para analizarlas y luego va llamado a cada grupo para que en la pizarra complete su oración de acuerdo a lo que ellos creen que es correcto, durante este proceso el resto de estudiantes podrá intervenir guiando o corrigiendo a sus compañeros, una vez completada la oraciones deben explicar por qué la distribuyeron de esa manera, deben identificar los verbos presentes, y explicar cuál es el verbo subordinante y cuál es el subordinado</p>												

	<p>el estudiante, lo que se rescata de su realización y la reflexión crítica frente a lo que se aprendió.</p>
<p>8</p> <p>Esta unidad aborda la escritura en base a la estructura del texto, entrega instrucciones y consejos de cómo hacer un reportaje, pero en relación con su forma. Por ejemplo, señala que el título sea llamativo, que el párrafo final debe contener una afirmación acerca de lo expresado en el texto, o la disposición de temas y remas. Pero ningún apartado se refiere a cómo hacerlo, o a qué recursos gramaticales utilizar para cumplir con la organización superficial que propone la unidad.</p>	<p>Subraya las oraciones que correspondan a una OSSCN.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La camisa que tiene rayas está sucia. 2. Él caminó durante horas. 3. Tengo la esperanza de que algún día seas feliz. 4. El pantalón que tiene agujeros me hace sentir incómoda. 5. Me sorprende el hecho de que hayas venido. 6. Me gusta que te diviertas. 7. La semana terminó con un gran desastre. 8. Vamos a viajar porque estamos aburridos. 9. María tiene el presentimiento de que no la quieren. 10. La familia tiene deseos de que vuelvas a estudiar.
<p>9</p> <p>Creo que aún falta otorgarle al área de gramática más espacio, porque en los pocos consejos que entrega el texto, este no explica las reglas gramaticales que se deben seguir. Esto claramente entorpece el buen manejo de la gramática porque se centra en un aprendizaje memorístico en vez de significativo.</p>	<p>Las oraciones tienen más de dos verbos, pero antes de ver la oración subordinada tienen que saber los "Argumentos del verbo", son las personas, objetos o ambiente que requiere el verbo para estar satisfecho. Ejemplos:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;">  </div> <div style="width: 50%;"> <p>Argumento 1 : Alguien : Miguel Verbo : toca Argumento 2 : Algo : la guitarra</p> <p>Miguel no necesita a Dante (perrito) para tocar la guitarra solo necesita la guitarra para tocar</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 10px;"> <div style="width: 45%;">  </div> <div style="width: 50%;"> <p>Argumento 1 : Alguien : Homero Verbo : dice Argumento 2 : Algo : cállate Argumento 3 : A alguien : Bart</p> <p>Homero no necesita la lámpara o estar sentado para hablar a Bart solo necesita lo que va a decir que es un reto y su destinatario que es Bart</p> </div> </div> <p>Junto a tu curso, junten sus asientos haciendo un gran círculo y recreen en el centro de la sala los siguientes verbos: saltar, acostar, enojar, regalar, enseñar, deberás anotar los argumentos de estas acciones.</p>
<p>10</p> <p>Todos los estudiantes, de manera casi innata tienen una competencia y un conocimiento en torno al uso de las normativas gramaticales, este les permite desarrollar tareas relacionadas con el ámbito estudiantil, es decir, a través de la interacción y permanencia en un contexto (..) sin dejar de lado el reconocimiento de las variables biológicas cognitivas</p>	

<p>que preexisten para conformar una competencia lingüística, caracterizada en distintos estilos del habla, registros de la lengua y patrones diferenciales, inherentes de cada individuo. Todo ese aprendizaje no intencional, se enmarca en la activación de la gramática nuclear, basada en un paradigma interpretativo y hermenéutico. Por lo tanto, esta gramática innata debe presentarse no solo en las tareas de escritura, sino transversalmente en las actividades que presenta el libro del estudiante.</p>	<p>I.- Utiliza estas imágenes para construir tus oraciones (debe haber al menos una imagen representada en cada oración)</p> 
<p>11 La escritura se trabaja de forma transversal a lo largo de todo el año escolar. En la mayoría de las actividades se busca fomentar la escritura de los alumnos, ya sea escribiendo un ensayo o algún texto expositivo, aunque en todas estas actividades el alumno siempre utilizará las oraciones complejas de manera implícita. Hay que hacer más explícito este conocimiento para que se vaya perfeccionando con el paso del tiempo. Y así los estudiantes mejoren sus usos.</p>	<p>Primero, los alumnos deberán construir una autobiografía, en donde deberán seguir una planificación para llevar a cabo su texto, comenzando por recordar algún momento importante sobre su vida, para esto podrán ocupar alguna foto que tengan en alguna red social, para así el alumno pueda inspirarse y comenzar de buena manera su autobiografía. Luego el alumno deberá unir sus ideas y ordenarlas de manera cronológica, escribiendo un borrador, el cual será revisado en conjunto con el profesor, en donde el alumno deberá ocupar conectores de tipo adverbial, utilizando al menos uno de cada tipo, para así construir oraciones subordinadas y poder narrar su historia.</p>
<p>12 en esta sección de la unidad se trabaja la gramática para fines estéticos y organizacionales, no como un elemento central en el eje de escritura, en el que se deba mantener un orden de ideas principales y secundarias, y en el que sus núcleos sean las formas verbales que encabezan las subordinaciones, por ejemplo.</p>	<p>Para comenzar la clase, se les presentará a los estudiantes un video explicativo en donde aprenderán a diferenciar entre subordinada adjetiva, subordinada adverbial y subordinada sustantiva, este video se presentará para llamar la atención de los estudiantes y activar sus conocimientos previos. Link: https://www.youtube.com/watch?v=YNSn53c1be8 Luego de que los estudiantes observen el video y realicen sus preguntas, la profesora procede a entregarles una guía de ejemplificación, en donde observarán en un ensayo completo las oraciones subordinadas y conectores que se encuentren en ella, destacados con colores y flechas.</p>
<p>13 está implícita la enseñanza de la subordinación, ya que al pedirles a los alumnos que escriban una columna de opinión sobre un hecho, necesariamente se les pide que utilicen verbos y en la mayoría de las veces, un texto requerirá de otro para un sentido completo. Considero que esta enseñanza implícita no es la mejor, porque los alumnos podrían escribir erróneamente sin darse cuenta de aquello, y, además,</p>	<p>A través de lo estudiado en la unidad, crea una columna de opinión sobre “el exilio en Chile” imaginando que estará dirigida al Presidente de la República. Esta columna debe poseer oraciones subordinadas.</p>

	<p>porque crean oraciones, pero desconocen las propiedades que permiten esos usos</p>	
<p>14</p>	<p>Podemos inferir que efectivamente la gramática sí se hace presente en las actividades propuestas, aunque no empleen el término gramática como tal, pero al hacer escribir a los alumnos, al producir unidades textuales, inconscientemente recurren a su gramática nuclear, en la construcción de una oración, en el empleo de conectores, incluso en el mismo empleo de los signos de puntuación.</p> <p>La conceptualización de gramática está mal abarcada, es por ello que los alumnos de esta generación y de muchas otras, tienen un problema significativo en los ejes de lectura y escritura.</p>	<p>Encierra en un círculo el postulado correcto:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Las oraciones solo se conforman de sujeto y predicado b) existen oraciones simples y complejas c) la subordinación es una oración compleja d) b y c e) ninguna de las anteriores <p>Lee atentamente y responde las siguientes preguntas: ¿Qué quiere decir que una oración dependa de otra? Explique con sus palabras ¿Qué función cumple el nexos en una oración subordinada? ¿Qué entiendes tú por antecedente</p>
<p>15</p>	<p>en esta actividad sería muy factible y de gran ayuda, que los tiempos en las narraciones u oraciones, también se enseñaran mediante el verbo, y explicarles a los alumnos la importancia de esta categoría gramatical, en base a tener múltiples conocimientos, es decir el estudiante sabrá que una unidad mínima posee cuanta información que lo puede ayudar a analizar los distintos tiempos que hay en una narración, y aparte no solo los tres tiempos absolutos que se pasan en nuestra escolaridad, sino más bien los distintos tiempos relativos como el imperfecto, el condicional y los tiempos compuestos (perfecto, pluscuamperfecto, anterior y futuro) del indicativo.</p> <p>[los textos escolares] no apelan a nuestro conocimiento de mundo, por sobre nuestras competencias lingüísticas, sino más bien es lo que la escolaridad nos debería inculcar.</p> <p>a nosotros como individuos nos exigen ser competentes en la comunicación lingüística, pero, ¿y la competencia en escritura?, la escolaridad no nos forma para ser personas realmente competentes en el manejo de los cuatro ejes, este texto escolar lo demuestra, porque no existen ítems, sobre la identificación de las distintas oraciones existentes, o análisis de los tiempos verbales de distintos en fragmentos, o la utilización correcta de nominales con adjetivos.</p>	<p>Se utilizará la herramienta Kahoot (www.kahoot.com), la cual constará de un juego creado por el docente: un cuestionario con distintas definiciones, ejemplos, contenidos y una serie de alternativas. El que posee mayor puntuación ganará el juego. Esto les servirá a los estudiantes a tener un aprendizaje significativo del contenido presentado y es una herramienta didáctica para enseñar y realizar actividades. Luego, completarán unos ejercicios en sus cuadernos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Subraya con colores los verbos de las oraciones subordinadas, e identifica el verbo subordinado y subordinante b. Mediante los verbos de cada oración identifica los tiempos verbales existentes

	<p>sabiendo todo lo que conlleva la gramática, y me refiero con lo que sé hasta ahora, nuestras competencias lingüísticas, tanto comunicativa, escrita y de lectura, nos llevarían a ser verdaderamente individuos competentes en todos estos sentidos, nos podríamos comunicar sin problemas, distinguir distintos elementos utilizados, sabríamos redactar textos, utilizar un vocabulario culto, discriminar ciertos elementos al escribir o hablar que a veces están demás.</p>	
<p>16</p>	<p>podemos encontrar la subordinación de manera implícita y en concordancia con estos contenidos presentados en el material para el estudiante.</p>	<p>Para verificar el aprendizaje de los estudiantes, el docente ejercitará la materia con un juego, de la siguiente manera: Se va a dividir el curso en dos, un grupo será el equipo subordinante y el otro serán los subordinados, a cada grupo se le entregará oraciones correspondientes a la noción que le tocó; serán repartidas equitativamente con el propósito de que cada integrante del conjunto participe. Luego, sólo para dar inicio al juego, el docente sacará al azar un número de la lista y al que corresponda, deberá relatar la oración que le tocó para que el otro grupo discuta cuál de todas las oraciones que poseen, se condice con la que se ha presentado y así obtener el punto; Esto tendrá que corroborarse con fundamentos, dando sentido al contenido revisado. Deben justificar sus respuestas.</p> <p>Después que se encuentre la oración correspondiente, el equipo que acertó, deberá presentar una oración al azar o que ellos consideren dificultosa, a modo que el grupo iniciador del juego, realice lo mismo que ellos; y así se irá realizando la progresión del juego hasta que se acaben las oraciones. Cuando el juego haya terminado, se contarán los puntos obtenidos y el equipo ganador obtendrá décimas.</p>
<p>17</p>	<p>se espera que el estudiante sea capaz de generar un cuento. Para esto se presentan, en primera instancia, unas preguntas que ayudan al estudiante a prepararse para escribir. Estas preguntas no tienen que ver con la manera en que el estudiante enlazará sintácticamente las ideas del cuento, ni la relación entre los tiempos verbales que se utilizarán o como afectan estos en la progresión y la coherencia del relato. Más bien estas preguntas se centran en identificar los conocimientos que tiene el estudiante sobre las características del tipo de texto que va a escribir, y el contenido que se abordará.</p>	<p>A cada niño se le asignará una categoría gramatical diferente que pertenezca a la oración, entonces los niños deberán ordenarse de acuerdo a la disposición de las categorías gramaticales dentro de la oración y deberán decir una palabra que corresponda a la categoría gramatical que se le asignó, así con todo el grupo hasta que formen una oración. La finalidad de esta dinámica es que se genere una especie de competencia en donde los niños deban decir la palabra de manera rápida y sin pausas, y el compañero que le sigue debe continuar con una palabra que le de coherencia a la oración. Este juego hará que los estudiantes comprendan los constituyentes de la oración subordinada y como se enlazan</p>

(...) también se debe evaluar aspectos lingüísticos como la presentación de ideas claras, el uso de tiempos verbales, y el buen empleo de la ortografía puntual, acentual y literal. Aquí se plantea usar una buena progresión de las ideas o un buen uso de los tiempos verbales, pero en ningún momento se menciona como los estudiantes deben lograr este “buen uso”, tal vez se desprende que es el profesor quien debe profundizar estas áreas.

Es importante señalar que, si se les entrega una actividad a los estudiantes, en la que deban redactar un texto, además se les deben enseñar las herramientas a utilizar en su redacción, por ejemplo, los medios para relacionar las ideas que se presenten en el texto y darle a las acciones y descripciones una continuidad que responda a la coherencia y cohesión, cuestiones fundamentales para que el texto que escriba el estudiante presente una calidad acorde a su nivel educacional.

entre sí y que la mera en que se combinen debe responder a una estructura coherente. Además, se generará una instancia lúdica, en donde los alumnos se divertirán, pero además activarán su competencia gramatical al asociar una palabra a una categoría gramatical, al generar concordancia entre las palabras (por ejemplo, artículo con sustantivo, o el verbo con el sujeto de la oración).

Al finalizar esta dinámica se les pedirá que los alumnos realicen una reflexión a partir de la actividad, que señalen de qué manera ellos relacionaron las palabras y cuál es la importancia que tiene generar una relación coherente entre las ideas expresadas en los verbos de las oraciones subordinantes, como ellos identificaron cual sería el verbo subordinante y el subordinado, o cómo entregaron concordancia a las palabras que iban enunciando.

Anexo 3:

Cuestionario de reflexión gramatical

Este cuestionario tiene por objetivo detectar cómo abor das la resolución de ejercicios de reflexión gramatical, con base en la sintaxis y semántica del español. Se compone de cuatro problemas gramaticales que han sido especialmente elaborados para ti, a partir de la clasificación propuesta por Bosque, I., & Gallego, Á. (2016)¹⁵³. Si no conoces la respuesta o te sientes confundido, no te preocupes, lo importante es que seas sincero y respondas a conciencia.

PAR MÍNIMO: Este ejercicio se compone de dos secuencias de oraciones. Una de ellas es incorrecta en español (es decir, agramatical)¹⁵⁴. Explica, en un máximo de cuatro líneas, por qué lo es. Considera en tu respuesta términos gramaticales y ten como referencia la oración correcta (gramaticalmente bien formada).

(1a) *Luisa es mujer*

(1b) **Luisa está mujer*

Respuesta:

SECUENCIA AGRAMATICAL: Este ejercicio contiene una oración agramatical en español. A partir de ella, intenta formular un principio (por ejemplo, para la oración agramatical **El niño jugaron a la pelota*, el principio sería: “el sujeto siempre concuerda en persona y número con el verbo”). En tu formulación, no olvides considerar la terminología gramatical.

**Quiero que vienes*

¹⁵³ La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. Revista de Lingüística teórica y aplicada, 63 - 86.

¹⁵⁴ En lingüística, la agramaticalidad de una forma, palabra u oración se expresa con la anteposición del asterisco.

Principio:

SECUENCIA AMBIGUA: Aquí te proponemos una oración gramatical. Indica cuántas interpretaciones admite y qué palabras determinan esa(s) ambigüedad(es).

Encontraron a la niña en su casona triste

Explicación:

ANÁLISIS INVERSO: De acuerdo a las siguientes indicaciones, escribe una oración que no supere las 20 palabras.

Oración con sujeto singular, complemento circunstancial de tiempo, verbo en pretérito imperfecto y complemento directo plural.

Tu secuencia debe tener como mínimo estos cuatro elementos (el orden lo determinas tú). Es importante que construyas solo los criterios que recuerdas. Haz el intento, tú puedes.

Escribe aquí la secuencia:

Completa el cuadro con las secuencias de tu oración creada:

Sujeto singular	
Complemento circunst. de tiempo	
Verbo en pretérito imperfecto	
Complemento directo plural	

Anexo 4:

Respuestas a los ejercicios de reflexión gramatical

N°	Par mínimo	Secuencia agramatical	Secuencia ambigua	Análisis inverso								
1	La oración “Luisa está mujer” contiene un error agramatical ya que en ella se presenta un error Sintáctico. Los errores de sintaxis o sintáctico son aquellos donde se escribe de una forma que no va de acuerdo a las reglas de escritura del lenguaje.	La verdad es que no entendí la pregunta, pero haciéndome una idea imagino que el principio seria: se debe usar el verbo en primera persona yo, “quiero” luego el que para finalizar conjugándose en segunda persona para que quede: “Quiero que vengas”	Interpretación Nª 1: Dos personas buscaban a una niña hasta que dieron con su paradero Interpretación Nª 2: la niña se encontraba triste en su propia casa. Interpretación Nª 3: La niña se encuentra en una casa de apariencia o fachada triste La palabra ambigua es “triste” ya que no se sabe si la casa es triste o la niña esta triste. Ya que si la oración fuera “La niña esta triste en su casa o casona” se sabría que la niña anímicamente esta triste en su casa/ casona.	<table border="1"> <tr> <td>Sujeto singular</td> <td>Yo</td> </tr> <tr> <td>Complemento circunst. de tiempo</td> <td>Estaba</td> </tr> <tr> <td>Verbo en pretérito imperfecto</td> <td>Paseando</td> </tr> <tr> <td>Complemento directo plural</td> <td>En el parque</td> </tr> </table>	Sujeto singular	Yo	Complemento circunst. de tiempo	Estaba	Verbo en pretérito imperfecto	Paseando	Complemento directo plural	En el parque
Sujeto singular	Yo											
Complemento circunst. de tiempo	Estaba											
Verbo en pretérito imperfecto	Paseando											
Complemento directo plural	En el parque											
2	La oración “Luisa está mujer” es agramatical el verbo “estar” alude a una situación momentánea, un estado propiamente tal. En este sentido, Luisa no puede pasar de ser mujer a ser hombre de un momento a otro. Es más, la conjugación en presente indicativo de “estar” siempre va seguido de adverbios,	“La conjugación verbal en un complemento directo (que vienes → que vengas) debe concordar con el sujeto en persona, número y tiempo del complemento en función del sujeto nuclear ((yo) quiero) de la oración”.	La oración “encontraron a la niña en su casona triste” admite dos interpretaciones: 1.- Que la niña, sintiéndose triste, fue hallada en su casona. 2.- Que la niña fue hallada en su casona, lugar el cual emite una sensación de tristeza, ya sea por sus colores, ambiente, tipo de objetos que almacena, etc. (aquí habría presencia de lenguaje figurado).	<table border="1"> <tr> <td>Sujeto singular</td> <td>Alexander</td> </tr> <tr> <td>Complemento circunst. de tiempo</td> <td>en la mañana.</td> </tr> <tr> <td>Verbo en pretérito imperfecto</td> <td>tomaba</td> </tr> <tr> <td>Complemento directo plural</td> <td>varios vasos de agua</td> </tr> </table>	Sujeto singular	Alexander	Complemento circunst. de tiempo	en la mañana.	Verbo en pretérito imperfecto	tomaba	Complemento directo plural	varios vasos de agua
Sujeto singular	Alexander											
Complemento circunst. de tiempo	en la mañana.											
Verbo en pretérito imperfecto	tomaba											
Complemento directo plural	varios vasos de agua											

	adjetivos o verbos en gerundio, mas no de nominales (ej.: él está aquí; ella está cansada; tú estás comiendo).		La palabra que determina esta ambigüedad es “triste”.									
3	(*) Luisa está mujer”, esto es incorrecto, ya que ser mujer es un adjetivo calificativo del sujeto “luisa” ,ya que no hace nada para estar como mujer, ni hace nada para ser mujer, no es momentáneo y es parte del ser, no del estar. El verbo estativo no aplica para esta frase, ya que Luisa es un sujeto pasivo.	<p>Analícemos la frase. Dice: “Quiero que vienes” ¿Cuál es la discordancia?</p> <p>Primero: “Quiero “es la primera persona del singular del presente del verbo querer, que implica el ahora. El predicado “que vienes” es lo que hace a esta secuencia agramatical, ya que el tiempo gramatical es distinto, primero el “vienes” hace alusión al verbo venir. Entonces “viene” está mal conjugado, ya que no hace alusión al querer “ que alguien haga algo”. Aunque “viene” y “venga” ambos estén en presente se considera viene(*), porque eso se usa para avisar que ya está ejecutando la acción, y venga es un subjuntivo del verbo venir, lo cual responde al “querer” del sujeto, por eso la frase debería ser “Quiero que vengas” porqué así el verbo “vengas” ya señala futuro, entonces podría concordar con el hecho de que se quiere que venga, luego, cuando sea.</p> <p>Veámoslo con dos ejemplos:</p>	<p>Destaqué la palabra triste, ya que esta es la que determina en sí la ambigüedad.</p> <p>Podemos interpretar la frase de dos formas.</p> <p>La primera es que se encontró a la niña en su casona, triste. Agregándole una coma imaginaria y haciéndonos pensar que la niña estaba triste en la casona. La niña, al ser una persona, la primera interpretación que tenemos de la oración es esta, que la niña es quien padece la tristeza.</p> <p>La segunda interpretación refiere a que la casona de la niña es triste, lúgubre o el ambiente es de esa forma, aunque por semántica, la casona no puede presentar el estado anímico de la tristeza.</p> <p>La noción semántica de la palabra nos hace poner en duda el hecho de que la casa esté o sea triste ya que esta palabra clave está como adyacente con la casa, forzándonos de cierta forma a admitir que está triste.</p>	<table border="1"> <tr> <td>Sujeto singular</td> <td>Joaquín</td> </tr> <tr> <td>Complemento circunst. de tiempo</td> <td>de ayer</td> </tr> <tr> <td>Verbo en pretérito imperfecto</td> <td>hablaba</td> </tr> <tr> <td>Complemento directo plural</td> <td>ustedes</td> </tr> </table>	Sujeto singular	Joaquín	Complemento circunst. de tiempo	de ayer	Verbo en pretérito imperfecto	hablaba	Complemento directo plural	ustedes
Sujeto singular	Joaquín											
Complemento circunst. de tiempo	de ayer											
Verbo en pretérito imperfecto	hablaba											
Complemento directo plural	ustedes											

		<p>“Viene” quiere decir que alguien viene, que está ahora realizando la acción.</p> <p>“Venga” aplica a que puede venir luego, en un futuro, en cinco minutos, días, meses, etc.</p>										
4	<p>Mediante el siguiente par mínimo nos podemos percatar que el uso agramatical está presente en la oración 1b, pues el verbo correcto para referirse al sexo de una persona es el verbo “ser”. Esto se puede deber al poco conocimiento de la lengua del hablante que provoca que este produzca oraciones creativas pero a la vez agramaticales, a pesar de que el sentido semántico se mantenga y entendamos lo que quiere decir.</p>		<p>Mediante la oración anterior se puede crear varias interpretaciones, como por ejemplo: 1. Encontraron triste a una niña en la casona 2. La niña está triste. 3. La casona donde encontraron a la niña es de ambiente triste. Las palabras que producen ambigüedad en la oración son: niña, casona y triste, pues estas al ser ordenas de una forma determinada, pueden crear varios significados en el lector.</p>	<table border="1"> <tr> <td>Sujeto singular</td> <td>Sebastián</td> </tr> <tr> <td>Complemento circunst. de tiempo</td> <td>En su niñez</td> </tr> <tr> <td>Verbo en pretérito imperfecto</td> <td>practicaba</td> </tr> <tr> <td>Complemento directo plural</td> <td>Varios deportes</td> </tr> </table>	Sujeto singular	Sebastián	Complemento circunst. de tiempo	En su niñez	Verbo en pretérito imperfecto	practicaba	Complemento directo plural	Varios deportes
Sujeto singular	Sebastián											
Complemento circunst. de tiempo	En su niñez											
Verbo en pretérito imperfecto	practicaba											
Complemento directo plural	Varios deportes											
5	<p>El orden en la composición del orden sintáctico lo podemos encontrar en la segunda oración, al dar la interpretación de los verbos “ser/es” y “estar” como parte de un mismo eje, pues este último ha de usarse como un verbo en un contexto oracional de tiempo y no de descripción al sustantivo.</p>	<p>El verbo “vienes” debe de estar en subjuntivo pues el hecho de que si vendrá o no esta persona es relativo a la composición sintáctica de la oración, la cual en este caso no es proporcional a “vienes” por el “quiero que (..)”.</p>	<p>Si bien la oración es gramaticalmente correcta, está sujeta a dos interpretaciones debido a la estructura que tiene, las cuales pueden ser si quien está triste es la casona o la niña, aunque claramente sabemos que quien está triste es la niña, podríamos decir que es un lenguaje figurado.</p>	<table border="1"> <tr> <td>Sujeto singular</td> <td>Hombre</td> </tr> <tr> <td>Complemento circunst. de tiempo</td> <td>ayer</td> </tr> <tr> <td>Verbo en pretérito imperfecto</td> <td>Comía</td> </tr> <tr> <td>Complemento directo plural</td> <td>las</td> </tr> </table>	Sujeto singular	Hombre	Complemento circunst. de tiempo	ayer	Verbo en pretérito imperfecto	Comía	Complemento directo plural	las
Sujeto singular	Hombre											
Complemento circunst. de tiempo	ayer											
Verbo en pretérito imperfecto	Comía											
Complemento directo plural	las											

6	<p>La segunda oración se es agramatical, porque posee la palabra está, que no cumple con una función adjetiva que denomine una característica o rasgo (“Mujer”) específico del sujeto (Luisa), y éste verbo posee una prolongación temporal limitada, ubicada dentro del presente, y con la posibilidad de cambiar o negarse, mientras que es otorga una característica inherente del sujeto que dura para siempre, su género.</p>	<p>“Quiero” es un verbo en función de deseo o anhelo por parte del sujeto ubicado dentro del plano temporal del presente. No obstante, “vienes” corresponde a un verbo presente, pero que se está llevando a cabo en ese instante (presente indicativo). Para que ésta oración se gramatical tendríamos que ocupar el verbo “venir” dentro del presente subjuntivo en función de deseo o anhelo, es decir, “vengas” Quiero que vengas.</p>	<p>*Encontraron a la niña triste en su casona *Encontraron triste a la niña en su casona *Encontraron en su casona triste a la niña *Encontraron en su casona a la niña triste</p> <p>Dentro de ésta oración se puede encontrar la ambigüedad dentro del adjetivo “triste”, ya que no logramos identificar; ¿quién está triste? ¿Está triste la niña o la casona? ¿Por qué estaría triste?.</p> <p>Bajo mi propio punto de vista, pienso que el verbo “encontraron” también posee una ambigüedad, debido a que no se sabe quién la encontró o ¿Por qué la buscaban desde un principio? ¿Estaba perdida o se escapó?</p>	<table border="1"> <tr> <td>Sujeto singular</td> <td>yo</td> </tr> <tr> <td>Complemento circunst. de tiempo</td> <td>Semanas atrás</td> </tr> <tr> <td>Verbo en pretérito imperfecto</td> <td>estaba</td> </tr> <tr> <td>Complemento directo plural</td> <td>nos</td> </tr> </table>	Sujeto singular	yo	Complemento circunst. de tiempo	Semanas atrás	Verbo en pretérito imperfecto	estaba	Complemento directo plural	nos
Sujeto singular	yo											
Complemento circunst. de tiempo	Semanas atrás											
Verbo en pretérito imperfecto	estaba											
Complemento directo plural	nos											
7	<p>En el par mínimo 1A es una oración gramaticalmente correcta dado que se conforma de un sintagma Nominal Luisa seguido de la característica que posee que “es mujer”, sin embargo en 1b debe de tener una vista crítica de que si bien existe nuestro sintagma nominal Luisa no está afirmando que “es mujer” si no que “Está” es decir sufrió una transformación y que antes</p>	<p>“Quiero” es un verbo conjugado en el presente y de la primera persona singular “Yo quiero” el “que” representa una conjunción coordinante de valor distributivo “que vengas” ambos morfemas parecieran estar gramaticalmente correctas, una acción en el presente que coordina un valor distributivo que representa una posibilidad, pero ¿“Vienes”? este verbo no tiene su lugar al presentarse en la oración en tiempo presente en modo indicativo, debiese estar</p>	<p>Las palabras que determinan la ambigüedad es “Casona triste” ya que no deja claro si la “niña” que encontraron esta triste o la casa en donde se escondía estaba triste</p>	<table border="1"> <tr> <td>Sujeto singular</td> <td>Nosotros</td> </tr> <tr> <td>Complemento circunst. de tiempo</td> <td>al mediodía</td> </tr> <tr> <td>Verbo en pretérito imperfecto</td> <td>Amaremos</td> </tr> <tr> <td>Complemento directo plural</td> <td>Nos</td> </tr> </table>	Sujeto singular	Nosotros	Complemento circunst. de tiempo	al mediodía	Verbo en pretérito imperfecto	Amaremos	Complemento directo plural	Nos
Sujeto singular	Nosotros											
Complemento circunst. de tiempo	al mediodía											
Verbo en pretérito imperfecto	Amaremos											
Complemento directo plural	Nos											

	quizás no era luis si no que era luis.	conjugado en tiempo presente y en modo conjuntivo “Yo quiero” que “tú vengas”.										
8	Si bien no sé cómo explicar con términos gramaticales por qué la oración 1B es incorrecta, el error se encuentra en el modo de conjugación de verbo, pues en la oración correcta el verbo utilizado es “ser”, ya que mujer es un indicador de sexo. En cambio en la oración 1B, se emplea probablemente el mismo verbo “ser” o el verbo “estar”, indicando que mujer puede ser algo similar a un estado anímico o a un adjetivo.	“El modo de conjugación de un verbo debe ser coherente con el sujeto, el predicado y el tiempo de este.”	<p>La primera interpretación alude a que una niña que había sido buscada anteriormente fue encontrada dentro de una casona de características lúgubres.</p> <p>La segunda interpretación alude a que una niña triste fue hallada en una casona de su propiedad.</p> <p>La palabra que determina esta ambigüedad es el adjetivo triste, pues este puede calificar tanto el estado anímico de la niña como las características físicas y el ambiente de la casona.</p>	<table border="1"> <tr> <td>Sujeto singular</td> <td>Catalina</td> </tr> <tr> <td>Complemento circunst. de tiempo</td> <td>inmediatamente</td> </tr> <tr> <td>Verbo en pretérito imperfecto</td> <td>sabía, estaba</td> </tr> <tr> <td>Complemento directo plural</td> <td>los</td> </tr> </table>	Sujeto singular	Catalina	Complemento circunst. de tiempo	inmediatamente	Verbo en pretérito imperfecto	sabía, estaba	Complemento directo plural	los
Sujeto singular	Catalina											
Complemento circunst. de tiempo	inmediatamente											
Verbo en pretérito imperfecto	sabía, estaba											
Complemento directo plural	los											
9	1b es incorrecta, pues “está” es un verbo que indica la acción de estar, y “mujer” es una persona del género femenino, quizá el autor de la frase intentó utilizar el verbo “está” para expresar la situación de la mujer, pero esto no se entiende. No se logra comprender el mensaje que se intenta transmitir por lo cual es agramatical.	<p>Al usar un verbo en primera persona, el verbo secundario subjuntivo debe conjugarse en segunda persona singular y deben unirse por medio de un nexo que cumple función de complemento.</p> <p>“Quiero que vengas”.</p>	<p>Interpretación 1: Gente encontró a la niña y ella estaba en su casona triste. Interpretación 2: La niña fue encontrada en una casona con apariencia triste.</p> <p>“Triste” es la palabra que genera ambigüedad, ya que si acortáramos la oración a solo “encontraron a la niña en su casona” las interpretaciones disminuyen. La confusión ocurre por la posición en que se encuentra esta palabra, ya que si fuera “Encontraron a la niña triste en su casona” se sabría con</p>	<table border="1"> <tr> <td>Sujeto singular</td> <td>Me</td> </tr> <tr> <td>Complemento circunst. de tiempo</td> <td>Esta mañana</td> </tr> <tr> <td>Verbo en pretérito imperfecto</td> <td>llamó</td> </tr> <tr> <td>Complemento directo plural</td> <td>A la casa</td> </tr> </table>	Sujeto singular	Me	Complemento circunst. de tiempo	Esta mañana	Verbo en pretérito imperfecto	llamó	Complemento directo plural	A la casa
Sujeto singular	Me											
Complemento circunst. de tiempo	Esta mañana											
Verbo en pretérito imperfecto	llamó											
Complemento directo plural	A la casa											

			certeza que la niña esta triste y que triste no es una cualidad de la casa.									
10	Con este par mínimo, podemos ver que la frase (1a) es la gramaticalmente correcta, ya que el verbo ser es el correcto en este contexto al agregar la característica de ser mujer. En cambio, la (1b) al poner un está, se refiere a habitar un lugar en específico y no a una condición como el verbo ser.	En este caso el tiempo verbal no es el correcto, ya que no hay una concordancia entre el principio de la oración. Empezando con un quiero (primera persona) acompañado con un que, por reglas de la lengua debería seguir un “vengas” (segunda persona) y no un “vienes”.	1: La niña estaba triste en su casona. 2: La casona era de apariencia triste. 3: Estaban buscando a la niña. 4: La casona es de la niña. Pude sacar estas interpretaciones por las palabras, “encontraron”, “su casona”, “triste”. La última es la que genera una doble interpretación, como lo indico en mi respuesta 1 y 2, ya que la posición que tiene genera confusión y se puede interpretar de distintas formas.	<table border="1"> <tr> <td>Sujeto singular</td> <td>Yo</td> </tr> <tr> <td>Complemento circunst. de tiempo</td> <td>Ayer</td> </tr> <tr> <td>Verbo en pretérito imperfecto</td> <td>Estudiaba</td> </tr> <tr> <td>Complemento directo plural</td> <td>Las clases</td> </tr> </table>	Sujeto singular	Yo	Complemento circunst. de tiempo	Ayer	Verbo en pretérito imperfecto	Estudiaba	Complemento directo plural	Las clases
Sujeto singular	Yo											
Complemento circunst. de tiempo	Ayer											
Verbo en pretérito imperfecto	Estudiaba											
Complemento directo plural	Las clases											
11	Por lo que recuerdo, el par mínimo era cuando se usaba el mismo verbo pero para dos contextos distintos. Sé que una de las oraciones, que es la b, está mal escrita porque “está” es un verbo y “mujer” es una característica y no van juntos	El principio que se puede hacer es el siguiente “al usar un verbo en primera persona, y le sigue un “que” el siguiente verbo tendría que conjugarse en segunda persona singular” Ejemplo: “Quiero que vengas”	Interpretación 1: 2 o más personas estaban buscando a la niña hasta que dieron con ella. Interpretación 2: La niña estaba triste en una casona que le pertenecía. Interpretación 3: La niña estaba en una casona de apariencia triste que le pertenecía. Triste es la palabra que da ambigüedad, pero creo que es por la posición en la que se encuentra, debido a que si fuese “Encontraron a la niña triste en su casona”, sabríamos con seguridad que la niña está triste.	<table border="1"> <tr> <td>Sujeto singular</td> <td>Yo</td> </tr> <tr> <td>Complemento circunst. de tiempo</td> <td>Estaba</td> </tr> <tr> <td>Verbo en pretérito imperfecto</td> <td>Comiendo</td> </tr> <tr> <td>Complemento directo plural</td> <td>Completo</td> </tr> </table>	Sujeto singular	Yo	Complemento circunst. de tiempo	Estaba	Verbo en pretérito imperfecto	Comiendo	Complemento directo plural	Completo
Sujeto singular	Yo											
Complemento circunst. de tiempo	Estaba											
Verbo en pretérito imperfecto	Comiendo											
Complemento directo plural	Completo											
12	La oración 1b es la incorrecta, debido que, Luisa está mujer se considera agramatical en la lengua española, no responde a una regla de escritura	La conjugación de Quiero como verbo, debe concordar con el tiempo de mi conjugación indicativa: que vienes / vengas.	Se puede generar una interpretación sobre qué: la casona está triste, o que la niña esté triste dentro de la casona. La palabra que puede determinar esto sería: en su	<table border="1"> <tr> <td>Sujeto singular</td> <td>Rodrigo</td> </tr> <tr> <td>Complemento circunst. de tiempo</td> <td>Golpea</td> </tr> <tr> <td>Verbo en pretérito imperfecto</td> <td>Golpea</td> </tr> <tr> <td>Complemento directo plural</td> <td>Contrario</td> </tr> </table>	Sujeto singular	Rodrigo	Complemento circunst. de tiempo	Golpea	Verbo en pretérito imperfecto	Golpea	Complemento directo plural	Contrario
Sujeto singular	Rodrigo											
Complemento circunst. de tiempo	Golpea											
Verbo en pretérito imperfecto	Golpea											
Complemento directo plural	Contrario											

	<p>recomendada, y la secuencia Está responde a 3ra P. y no concuerda con Luisa 1SG. La oración 1a es correcta debido que sigue la secuencia de un uso singular, sujeto: Luisa y responde a un adjetivo es mujer, por ende sigue una secuencia gramatical correcta.</p>		<p>casona triste. La preposición me dice que algo está triste, o la casona o el sujeto. Esta ambigüedad se puede acabar agregando una coma. Encontraron a la niña en su casona, triste. Asumiendo así que el adjetivo triste, se adhiere al sujeto</p>									
<p>13</p>	<p>La oración (1a) es la correcta, y, por lo tanto, la (1b) es incorrecta. Ese está, corresponde a la indicación de una característica propia de la persona y no una cualidad y/o acción. Por ejemplo, es diferente decir que Luisa está contenta o Luisa está ocupada a Luisa es mujer o Luisa es humana. Al voltear estas oraciones, se transformarían en oraciones incorrectas: Luisa es contenta o Luisa es ocupada (situaciones que pueden irse modificando con el paso del tiempo, no siempre Luisa estará contenta u ocupada) / Luisa está mujer o Luisa está humana.</p>	<p>Profesora: Intenté desarrollar este ejercicio pero, pese a que sabía hacia donde se estaba dirigiendo, no supe como expresar la respuesta correcta en palabras adecuadas.</p>	<p>Encontraron a la niña en su casona triste, puede entregar algunas interpretaciones por el uso del adjetivo triste al final de la palabra. Podría referirse a que encontraron estando tristes a la niña en su casona, que encontraron a la niña triste en su casona o que encontraron a la niña en una casona que está triste (personificación).</p>	<table border="1"> <tr> <td>Sujeto singular</td> <td>El estudiante</td> </tr> <tr> <td>Complemento circunst. de tiempo</td> <td>La semana pasada</td> </tr> <tr> <td>Verbo en pretérito imperfecto</td> <td>Aprendía</td> </tr> <tr> <td>Complemento directo plural</td> <td>Las</td> </tr> </table>	Sujeto singular	El estudiante	Complemento circunst. de tiempo	La semana pasada	Verbo en pretérito imperfecto	Aprendía	Complemento directo plural	Las
Sujeto singular	El estudiante											
Complemento circunst. de tiempo	La semana pasada											
Verbo en pretérito imperfecto	Aprendía											
Complemento directo plural	Las											

14	<p>Las dos secuencias están conjugadas con un verbo indicativo presente, pero la secuencia 1b está mal conjugada gramaticalmente, ya que, estar es un verbo que denota una ubicación, aspecto, acción o un estado emocional, pero no un rasgo inherente del sujeto como si lo hace el verbo ser, por lo que su agramaticalidad yace en que el uso correcto del significado de está no concuerda con el del sustantivo mujer</p>	<p>El modo verbal vienes no concuerda con la expresión deseada que busca significar quiero. Vienes es un modo verbal indicativo presente y quiero necesita ser conectado con un modo verbal de otro tipo como lo es vengas o vayas.</p>	<p>Según mi perspectiva hay dos interpretaciones claras, una el que la niña fue encontrada en una casona que estaba triste, si bien no es realista es una posible interpretación y decodificación del mensaje a la que puede llegar el hablante, y la otra es que a la niña la encontraron triste dentro de su casona. La palabra que para mí determina la ambigüedad más concreta es “triste”, aun considerando que la oración se puede ordenar de varias formas moviendo más de una palabra, triste es la palabra clave según mi perspectiva. Ej: Moviendo solo la palabra triste Encontraron a la niña triste en su casona: si bien el orden aclara un poco más la oración, alguien que no conoce a la niña podría pensar que a quien encontraron es apodada como la niña triste.</p> <p>Encontraron triste a la niña en su casona: según mi apreciación en este caso es menos ambigua.</p>	<table border="1"> <tr> <td>Sujeto singular</td> <td>Juan</td> </tr> <tr> <td>Complemento circunst. de tiempo</td> <td>ayer</td> </tr> <tr> <td>Verbo en pretérito imperfecto</td> <td>compraba</td> </tr> <tr> <td>Complemento directo plural</td> <td>Los</td> </tr> </table>	Sujeto singular	Juan	Complemento circunst. de tiempo	ayer	Verbo en pretérito imperfecto	compraba	Complemento directo plural	Los
Sujeto singular	Juan											
Complemento circunst. de tiempo	ayer											
Verbo en pretérito imperfecto	compraba											
Complemento directo plural	Los											
15	<p>En el ejemplo propuesto se determina que la oración agramatical corresponde a la secuencia 1b, esto, por el verbo presente en la oración, ya que, “está” del verbo en infinitivo “estar”,</p>	<p>El sujeto y la temporalidad verbal deben estar en una misma forma, ya sea, pasado, presente o futuro.</p>	<p>En la secuencia presentada he logrado descifrar 4 interpretaciones, unas más generales, además de algunas inferencias logradas gracias a la competencia gramatical, que permite generar una noción semántica de la oración (en este</p>	<table border="1"> <tr> <td>Sujeto singular</td> <td>Ella</td> </tr> <tr> <td>Complemento circunst. de tiempo</td> <td>Antes</td> </tr> <tr> <td>Verbo en pretérito imperfecto</td> <td>Escuchaba</td> </tr> <tr> <td>Complemento directo plural</td> <td>nos</td> </tr> </table>	Sujeto singular	Ella	Complemento circunst. de tiempo	Antes	Verbo en pretérito imperfecto	Escuchaba	Complemento directo plural	nos
Sujeto singular	Ella											
Complemento circunst. de tiempo	Antes											
Verbo en pretérito imperfecto	Escuchaba											
Complemento directo plural	nos											

	<p>corresponde a un verbo estado, en el cual, una acción inicia y termina. Entonces, se consideraría incorrecto el uso “estar mujer”, porque mujer alude a un sustantivo, a un “ser”, que se define como un estado permanente en el tiempo</p>		<p>caso). Las más generales son: 1° El sujeto perdido era una niña 2° La niña estaba perdida y al buscarla, la encontraron en su casona. 3° La niña estaba triste en su casona 4° La casona estaba triste En todas estas, las piezas de la estructura corresponden a otras para darle sentido. Por ejemplo, podemos deducir gracias al sujeto, a quién se busca. Está explicitado el lugar donde se ha encontrado al sujeto (en una casona), aunque aquí se produce una ambigüedad, ya que, por la posición del adjetivo, se puede interpretar que “la niña estaba triste” o la “casona estaba triste”, noción que es aclarada porque adjetivo “triste” es propio de persona, más no de cosa.</p>									
<p>16</p>	<p>La oración *Luisa está mujer es agramatical puesto que hay una distinción temporal entre los verbos “ser” y “estar”. Si bien, ambos son verbos estativos o atributivos, el primero es permanente y duradero en el tiempo. [+DUR]. Mientras que el segundo verbo (está) es transitorio y variable, es decir, no se extiende temporalmente. [-DUR].</p>	<p>“El modo verbal debe tener concordancia con el hablante”.</p>	<p>En esta oración podemos encontrar dos interpretaciones: 1- En una casona encontraron a una niña triste. 2- En una casona triste encontraron a una niña.</p> <p>La primera interpretación es la más coherente, donde se la asigna adecuadamente un adjetivo agregándole la cualidad de “triste” al sustantivo propio “la niña”. Esto se asume puesto que, al conocer nuestra lengua, entendemos en esta ocasión que no es una cualidad atribuible a objetos, a menos que</p>	<table border="1"> <tr> <td>Sujeto singular</td> <td>El vecino</td> </tr> <tr> <td>Complemento circunst. de tiempo</td> <td>Anoche</td> </tr> <tr> <td>Verbo en pretérito imperfecto</td> <td>Cantaba</td> </tr> <tr> <td>Complemento directo plural</td> <td>Con sus amigos</td> </tr> </table>	Sujeto singular	El vecino	Complemento circunst. de tiempo	Anoche	Verbo en pretérito imperfecto	Cantaba	Complemento directo plural	Con sus amigos
Sujeto singular	El vecino											
Complemento circunst. de tiempo	Anoche											
Verbo en pretérito imperfecto	Cantaba											
Complemento directo plural	Con sus amigos											

			<p>estuviésemos frente a la figura literaria denominada personificación. Esta ambigüedad no es de origen léxico, como pasa con la palabra “banco”, donde al tener variados significados, la palabra debe tener relación con los otros elementos oracionales, porque de lo contrario, puede cambiar el sentido y coherencia de lo que se quiere expresar. Considero que el problema está en la existencia de una ambigüedad sintáctica, una ambigüedad cuyo origen radica en la estructura sintáctica formada, puesto que, generalmente los adjetivos se escriben después del sustantivo.</p>									
17	<p>El par mínimo b es agramatical debido al verbo “estar” que conforma la oración, ya que este denota una cercanía hacia un lugar, momento o período de tiempo y no se refiere a la cualidad del “ser” de una persona como ocurre en el primer par mínimo, debido a que “es” proviene de una conjugación del verbo “ser” y semánticamente comprendemos que una persona puede ser o no ser una mujer, pero no puede “estar” en un género.</p>	<p>Las conjugaciones de los verbos en el tiempo presente no pueden estar acompañados de otro verbo que se encuentre en un distinto tiempo verbal.</p>	<p>La primera interpretación que posee la oración es la literal, es decir, sin modificar nada dentro de esta, la cual nos da a entender que la niña fue encontrada en una casona de aspecto triste (quizá por el color de la casona u algún otro elemento que transmita el sentimiento de tristeza). La segunda interpretación que posee la oración es aquella que puede darse gracias a la oralidad de esta, ya que si realizamos una breve pausa, es decir, colocamos una coma antes de la palabra “triste”, obtendremos que el significado de la oración varía y se entiende que encontraron a la niña en su casona</p>	<table border="1"> <tr> <td>Sujeto singular</td> <td>Andrés</td> </tr> <tr> <td>Complemento circunst. de tiempo</td> <td>En tan solo media hora</td> </tr> <tr> <td>Verbo en pretérito imperfecto</td> <td>Comía</td> </tr> <tr> <td>Complemento directo plural</td> <td>Dos platos de fideos en la cocina.</td> </tr> </table>	Sujeto singular	Andrés	Complemento circunst. de tiempo	En tan solo media hora	Verbo en pretérito imperfecto	Comía	Complemento directo plural	Dos platos de fideos en la cocina.
Sujeto singular	Andrés											
Complemento circunst. de tiempo	En tan solo media hora											
Verbo en pretérito imperfecto	Comía											
Complemento directo plural	Dos platos de fideos en la cocina.											

			estando triste, por lo que el sentimiento ya no se le atribuye a la casona, sino al sujeto de la oración.									
18	<p>Considero que la segunda oración es agramatical debido a que no tiene sentido la relación entre el verbo está de estar y el nombre mujer. Ya sea por la duración del verbo, puesto que si Luisa está mujer en algún punto dejará de serlo. Mientras que el verbo “es” es inherente en Luisa (eventos/estados). O viéndolo de otra manera, el error radica en que el hablante utiliza la palabra “Mujer” como adjetivo, en vez de nombre.</p>	<p>El tiempo del verbo “Quiero” (presente indicativo) solo puede ser referente a un tiempo no concreto (el presente subjuntivo).</p>	<p>Puede encontrar dos interpretaciones, que la niña esta triste en su casona y que la niña se encuentra en una casona triste. Considero que las palabras que determinan estas ambigüedades son “triste” y “casona”. Debido a que, si se les cambia de posición en la oración, esta tiene un sentido más claro. Véase algunos ejemplos de esto:</p> <p>“Encontraron en su casona a la niña triste” “Encontraron triste a la niña en su casona” “Encontraron a la niña en su triste casona”</p> <p>(Pensándolo mejor creo que solamente “triste” es la palabra que causa ambigüedad, puesto que es la duda que nos deja el enunciado original. ¿Quién está triste? ¿La niña o la casona?</p>	<table border="1"> <tr> <td>Sujeto singular</td> <td>yo</td> </tr> <tr> <td>Complemento circunst. de tiempo</td> <td>ayer</td> </tr> <tr> <td>Verbo en pretérito imperfecto</td> <td>Caminábamos</td> </tr> <tr> <td>Complemento directo plural</td> <td>nos</td> </tr> </table>	Sujeto singular	yo	Complemento circunst. de tiempo	ayer	Verbo en pretérito imperfecto	Caminábamos	Complemento directo plural	nos
Sujeto singular	yo											
Complemento circunst. de tiempo	ayer											
Verbo en pretérito imperfecto	Caminábamos											
Complemento directo plural	nos											
19	<p>Se considera agramatical porque el verbo se está utilizando incorrectamente, a diferencia de la oración correcta que el verbo “ser” denota hacia la cualidad de Luisa, que es el ser mujer. En cambio, el verbo “estar” se</p>	<p>“Si el verbo “quiero” se conforma por una oración compuesta subordinada con un verbo en indicativo, se formularía correctamente en subjuntivo”. Quiero que vengas.</p>	<p>A través de la oración puedo obtener dos interpretaciones, determinadas por las palabras: Niña, casona, y triste. Ya que por un lado puedo interpretar que a la niña la encontraron triste en la casona o que la casona en que la encontraron es una casona de aspecto triste o melancólico</p>	<table border="1"> <tr> <td>Sujeto singular</td> <td>El</td> </tr> <tr> <td>Complemento circunst. de tiempo</td> <td>Por la mañana</td> </tr> <tr> <td>Verbo en pretérito imperfecto</td> <td>Salía</td> </tr> <tr> <td>Complemento directo plural</td> <td>Los</td> </tr> </table>	Sujeto singular	El	Complemento circunst. de tiempo	Por la mañana	Verbo en pretérito imperfecto	Salía	Complemento directo plural	Los
Sujeto singular	El											
Complemento circunst. de tiempo	Por la mañana											
Verbo en pretérito imperfecto	Salía											
Complemento directo plural	Los											

	entendería como un estado temporal.											
20	Se focaliza el error en el verbo “está” seguido de su género al intentar expresar este rasgo de Luisa, puesto que estar generalmente denota un estado o condición, que pudo haber sido diferente anteriormente o susceptible al cambio (como un estado de ánimo), por lo que resulta agramatical y pierde coherencia en dicha conjugación, siendo el verbo es el correcto para atribuir dicha cualidad invariable al sujeto.	“El verbo de convicción principal debe concordar con el modo del verbo complementario, ya sea indicativo (este caso) o subjuntivo	Se pueden admitir dos interpretaciones: La primera es que la niña fue hallada con un estado ánimo triste. La segunda es que la niña fue hallada en una casona que posee un aspecto triste. Las palabras que determinan dicha ambigüedad son “casona triste” puesto que al estar escritas de tal manera sin siquiera una regla gramatical de puntuación, permite la confusión y asignación de dicha cualidad (triste) a ambos sustantivos (niña y casona).	<table border="1"> <tr> <td>Sujeto singular</td> <td>yo</td> </tr> <tr> <td>Complemento circunst. de tiempo</td> <td>mediodía</td> </tr> <tr> <td>Verbo en pretérito imperfecto</td> <td>corría</td> </tr> <tr> <td>Complemento directo plural</td> <td>parques</td> </tr> </table>	Sujeto singular	yo	Complemento circunst. de tiempo	mediodía	Verbo en pretérito imperfecto	corría	Complemento directo plural	parques
Sujeto singular	yo											
Complemento circunst. de tiempo	mediodía											
Verbo en pretérito imperfecto	corría											
Complemento directo plural	parques											

