

**LA VISIÓN DE LOS DOCENTES DE LENGUA DE LA ESCUELA MEDIA
ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA**

Tesina para la Licenciatura en Letras
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Jujuy
Romina Gisela Durán
Directora: Lic. y Esp. Luisa Edith Checa

Resumen

¿Cuál es la “visión” de los profesores de Lengua con respecto a la enseñanza de la gramática en una región intercultural como San Salvador de Jujuy? Las decisiones que toman los docentes en las aulas, sus valoraciones, puntos de vista y experiencias personales constituyen acciones enraizadas en múltiples niveles de planificación y política lingüística; en este sentido, se indaga sobre las representaciones que los profesores tienen sobre los contenidos gramaticales para entender su posible incidencia en el aula. Esta investigación, de corte cualitativo, parte del análisis de seis entrevistas semi-estructuradas acerca de la “visión” o representación que los docentes de Lengua tienen sobre la enseñanza de la Gramática. La metodología se basa en el análisis discursivo desde el punto de vista ergativo de la Lingüística Sistémico Funcional y la modalización delimitada por la Teoría de la Valoración.

Palabras clave: teoría de la valoración, ergatividad, enseñanza de la gramática, opinión.

Introducción

En la actualidad conviven en el sistema de enseñanza de la gramática dos enfoques considerados opuestos, por un lado, persiste la normativa prescriptiva que atravesó la gramática desde su origen que, en el caso de la Argentina, se inicia en el siglo XX junto con la descripción de la lengua propuesta por la Real Academia Española y que luego se fue articulando con el enfoque estructuralista y generativista norteamericano centrado en la sintaxis. Por otro, el enfoque de la enseñanza de la lengua denominado “comunicativo” se introduce a partir de la reforma educativa de los noventa, con un proceso de incorporación paulatina de los aportes de la lingüística del texto, de la pragmática y de la teoría de la enunciación de tradición francesa. Estas perspectivas teóricas fueron teniendo mayor protagonismo tanto en el currículum prescripto como en el de acción que impacta en la formación del profesorado de enseñanza secundaria¹ y en las decisiones pedagógicas asumidas por los docentes en el momento de planificar su enseñanza.

En este contexto socioeducativo, en el que se dan desde el retorno a la democracia en la Argentina dos transformaciones curriculares a partir de la sanción, primero de la Ley Federal de Educación n° 24.295 (1993) y luego de la Ley de Educación Nacional n° 26.206 (2004), la perspectiva social del lenguaje marca un predominio en la producción curricular nacional y jurisdiccional. Así, los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y los Núcleos de Aprendizajes Priorizados (NAP) prescriben la enseñanza de la lengua en situaciones de habla, concretas o creadas, a fines de favorecer el desarrollo de competencias o habilidades lingüísticas que le permita a la persona desenvolverse en variados contextos comunicativos.

Los NAP de Lengua destinados al Primer Ciclo de la Educación Secundaria en su última versión incorporan como uno de los criterios básicos a tener en cuenta para su enseñanza, además del abordaje de “géneros discursivos y tipos textuales” (2011:28), la reflexión sobre la lengua a partir de las intuiciones o saberes de los hablantes, en vinculación con el uso y como un saber importante en sí mismo que permite el desarrollo de capacidades cognitivas más complejas. Con este propósito, organiza estos contenidos en un eje que contempla la lengua desde el sistema, la norma y el uso, en el que se visualiza nuevamente el lugar preponderante del lenguaje como instrumento de comunicación. Esta mirada le otorga una relevancia al

¹ LOMAS, C. 2015. Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoque comunicativo de la educación lingüística. En *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. México: FLACSO. 32 - 40.

género textual o discursivo, lo que supone el abandono o la discontinuidad en la enseñanza de contenidos referidos al sistema de la lengua, es decir, a los centrados en la gramática, entendida desde un punto de vista restringido a la morfología y a la sintaxis. De este modo, los actuales manuales escolares interpretan el abordaje de la gramática y le destinan un lugar secundario o periférico a su tratamiento teórico-práctico.

En síntesis, el énfasis curricular en el texto o género textual como unidad de análisis deja en un segundo plano la enseñanza de la denominada gramática oracional cuyos contenidos deben adecuarse al abordaje comprensivo del texto o bien a su producción, desde una perspectiva reflexiva como se puede observar en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para el nivel secundario. Al respecto, existe en el ámbito educativo y, en especial en el área de Lengua y Literatura, diferentes visiones y modos de apropiación del conjunto de saberes prescriptos por los NAP en relación con el abordaje de la Lengua que se visibilizan en situaciones de conversaciones informales entre profesores o en encuentros de desarrollo profesional permanente. Sin embargo, se encuentran pocos trabajos referidos a esta mirada docente sobre la enseñanza de estos contenidos gramaticales. Por este motivo, el interés de este trabajo se centra en indagar qué piensa, cree o supone el docente de Lengua y Literatura acerca del tratamiento de los contenidos gramaticales en el aula. En este sentido, se plantea como problema las visiones de los docentes de lengua y Literatura acerca de la enseñanza de la gramática en el ámbito del primer ciclo de la educación secundaria.

La tesina se organiza de la siguiente forma: en primer lugar, se enuncian los antecedentes que sirven de base para visualizar las posiciones teóricas y didácticas desarrolladas en estudios e investigaciones relacionadas a la problemática. En segundo lugar, se plantea el marco teórico conceptual dividido en cuatro ejes: la profesión docente, los documentos curriculares (CBC y NAP), la conceptualización de gramática, seguida de la delimitación del concepto de “visión” y/o “representación”. En tercer lugar, se fundamentan la Teoría de la Valoración propuesta por J. R. Martin y P. R. R. White, el Análisis Crítico del Discurso de N. Fairclough, y la Teoría Discursiva del Espacio de P. Chilton y C. Hart, bases metodológicas utilizadas con carácter exploratorio. En cuarto lugar se desarrolla el análisis de las entrevistas en base a las categorías de Afecto, Juicio, Apreciación y Compromiso. En la sección final se recapitulan las categorías analizadas a través de la Teoría Deíctica del Espacio y, a continuación, se detallan los resultados parciales y la conclusión.

La investigación parte de los siguientes interrogantes:

¿Qué supuestos sobre los contenidos gramaticales y sobre su enseñanza en la escuela media emergen de las visiones de los docentes de lengua y literatura que se desempeñan en el Ciclo Básico?

¿Cómo perciben estos actores docentes los contenidos gramaticales del currículum prescripto, es decir, los NAP?

¿De qué modo inciden estos supuestos sobre la enseñanza de la gramática en la planificación de su tarea cotidiana en el aula?

Para encontrar posibles respuestas, se enuncian estos objetivos:

Objetivos Generales

- Relevar y comprender, en la visión de los actores docentes de Lengua y Literatura que se desempeñan en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, los supuestos subyacentes sobre la enseñanza de la gramática.
- Reflexionar sobre la posible incidencia en las prácticas pedagógicas de los supuestos sobre la enseñanza de la gramática que emergen de las visiones de estos actores.

Objetivos Específicos

- Analizar, desde la visión de los actores, los aspectos teóricos y procesuales-prácticos involucrados en la enseñanza de los contenidos gramaticales.
- Determinar el enfoque gramatical dominante y su relación con las propuestas curriculares actuales, NAP del Área de Lengua pertenecientes al Ciclo Básico de la educación Secundaria.
- Detectar, en los supuestos sobre la enseñanza de la gramática que subyacen en la visión de estos actores y su posible incidencia en la tarea pedagógica del aula.

Problematización y/o hipótesis

Considerando que, a partir de las últimas transformaciones curriculares, se visibilizan desde el saber experto posturas polémicas y contradictorias acerca del lugar que ocupan los contenidos gramaticales en la enseñanza de la Lengua, este trabajo de investigación analiza la representación de la enseñanza gramatical desde el relato y la visión del actor docente, tratando de inferir, desde una perspectiva lingüístico-discursiva, su posible incidencia en el aula.

Antecedentes

La preocupación que despierta la enseñanza de la lengua, y en particular, los discursos que sostienen la necesidad de “reposicionar” a la gramática en la enseñanza escolar (Di Tullio, 2000; Otañi, 2008) su historicidad (Otañi y Gaspar, 2001) y la observación de su desarrollo en el aula (Riestra, 2003) son temas abordados en una variedad de artículos científicos, ponencias, investigaciones y estudios enmarcados en diferentes idiomas y países. Para este trabajo sólo se consideran aquellos aportes que orientan o brindan reflexiones que focalizan el lugar controvertido que ocupa la gramática en las prácticas o discursos docentes a partir de las últimas transformaciones curriculares en la Argentina.

Frigerio afirma que las escuelas siempre dan cuenta de las propuestas de las macropolíticas educativas, “interpretándolas”, “quebrándolas” encontrando en ellas “intersticios insospechados sobre los que despliegan su autonomía”, propuestas de enseñanza que son “momificadas; fetichizadas; banalizadas” e incluso a veces superadas. Así para Frigerio no son sólo las reformas curriculares o estructurales las que definen o deciden los cambios reales, sino “el modo en que colectivamente se elaboran, se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas y en consecuencia [...] modificadas” (2000: 2-3). Sus aportes constituyen una base para la reflexión sobre los supuestos pedagógicos y socioculturales sobre el abordaje de la gramática que emergen de los dichos de los docentes.

Di Tullio cuestiona el componente memorístico presente en la perspectiva estructuralista de la enseñanza de la gramática, modelo que todavía está vigente en muchas escuelas del país y la interpretación sobre la centralidad que le otorgan a la lectura y a la escritura los CBC. Sostiene que los docentes no advierten “el papel fundante” de los contenidos gramaticales en la estructuración de los textos. Propone una guía de tópicos sobre la importancia del abordaje de las diferentes unidades lingüísticas (fonema, grafema, léxico, frase, oración), a manera de ir deshilvanado una madeja, con el fin de colaborar con la tarea del docente en el aula (2003: 7-12).

Otañi, asimismo, señala la ineficacia en el desarrollo de las habilidades para la comprensión y producción de textos, tanto de la enseñanza centrada en el Estructuralismo Lingüístico como en la Lingüística Textual puesto que su abordaje en la escuela se reduce a la identificación mecánica de clases de palabras o funciones sintácticas en “tediosos” análisis de oraciones, al igual que cuando el estudio de la cohesión textual se comprime a una actividad mecánica que parte de la misma clasificación exhaustiva y memorística. Considera que estas

prácticas son una de las principales causas de la marginación de la gramática del currículum escolar, destacando la necesidad de construir una didáctica alternativa de la gramática que supere las limitaciones imperantes y favorezca “el desarrollo de la capacidad metalingüística” en la enseñanza de la lengua (2008: 22-25).

Cortes mantiene la misma línea de reflexión sobre el paulatino abandono de la enseñanza de la gramática en las prácticas docentes por considerarla insuficiente para el desarrollo de las competencias vinculadas con la lectura y la escritura de variedad de textos. Considera que el enfoque centrado en los textos tampoco da respuestas a los problemas de la comprensión y producción textual porque sólo se focaliza en dos nociones: la coherencia y la cohesión. Señala como posible causa de este tipo de transposición didáctica la ausencia de una capacitación previa que vincule la teoría con el hacer del aula (2001: 114-121). Desinano, por su parte reflexiona sobre la disociación entre teoría y práctica, considera que los objetos de estudio de la lengua que exceden los posicionamientos tradicionales “dan lugar a tratamientos que se plantean no sólo desde puntos de vista distintos, sino que a veces recurren a los encuadres o metodologías de análisis de ciencias diferentes” (2016: 83).

Por otro lado, existen trabajos que estudian los comportamientos lingüísticos de los hablantes en relación con un determinado contenido gramatical. Así, Romo de Merino y Jiménez de Martín, desde un enfoque interdisciplinario, investigan acerca de la incidencia del desarrollo de aprendizajes sobre la sintaxis de los escolares en su producción escrita, contemplando la variable socio-cultural². Relevan las construcciones oracionales u suboracionales que los estudiantes usan en el momento de la textualización de una producción. Concluyen en la necesidad de prestar atención a los aspectos sintácticos del texto durante el proceso de revisión de la escritura porque permiten el desarrollo de habilidades gramaticales que se vinculan con el aspecto pragmático de la comunicación verbal (2003: 53-65). De este modo, destacan que los contenidos gramaticales son la base de la textualización.

Supisiche observa que no son sólo los distintos modelos teóricos los que se imparten desde concepciones diferentes del lenguaje, ya sea como objeto socio-cultural, externo a los individuos, o como objeto cognitivo, interno a los individuos; sino que “abordan algún nivel o aspecto de la lengua y no avanzan demasiado sobre los otros”; para superar este “desajuste” (o “disociación”) se requiere de un análisis que vaya “más allá de los límites epistemológicos de

² Según Delicia (2011: 176) el estudio realizado por Romo de Merino y Jiménez de Martín (2000) consiste en medir la “madurez sintáctica” en jóvenes de 13 y 16 años en un corpus conformado por producciones de discursos narrativos y descriptivos. Las autoras asocian la madurez sintáctica a tres variables: el tipo discursivo (narrativo y descriptivo), el contexto o ámbito sociocultural de producción de cada tipo de texto (es decir, si se generan en un espacio urbano o en un espacio rural), y la edad cronológica de los escritores.

cada marco teórico” para llegar a una postura más integral acerca del funcionamiento formal del lenguaje (2016:12). Cuesta, en su tesis de posgrado, señala que la enseñanza de la lengua en nuestro país se encuentra inmersa en una zona de “desorden” enmarcada no sólo sobre “formulaciones curriculares, acciones educativas promovidas por el Estado” o estudios académicos reflejados en “variadas publicaciones de la industria editorial escolar” sino también en los diversos discursos³ (de docentes y alumnos) todavía presentes en el país. Resalta la importancia de las inconsistencias teóricas de los sentidos que se encuentran vigentes en los relatos sobre las prácticas de enseñanza (2011: 108-109).

Es así que las investigaciones mencionadas, que estudian a la enseñanza de la gramática como un “objeto complejo”, por lo general, se enfocan en el objeto epistemológico y no en el actor-docente y sus representaciones personales. Sugieren llenar la brecha y el vacío dejado por el “enfoque comunicativo” a lo largo de la enseñanza, proponiendo, y sólo para destacar algunas estudiadas en la Argentina: una gramática del discurso (Serrano), una gramática significativa (Supisiche) o bien una gramática léxico-semántica (Giammateo y Albano), tratando de acercar al docente a la consecución de una pedagogía o una didáctica efectiva de la gramática; sin embargo, son pocas las investigaciones que muestran cuáles son los sentidos y el valor que los docentes de lengua le asignan a la enseñanza de la gramática. Destacamos a continuación los antecedentes de estudio que analizan, de una forma u otra, las concepciones y/o representaciones que tienen los profesores de Lengua con respecto a la enseñanza de la Lengua y la Literatura en diferentes niveles educativos.

Gerbaudo, por empezar, estudia las representaciones de los docentes de Lengua vinculadas a la implementación de los CBC en el aula y detecta una serie de obstáculos epistemológicos a nivel curricular e institucional. En este estudio se toman como categorías de análisis los posicionamientos ideológicos y las representaciones sobre el objeto, la didáctica, el lugar de la lingüística y de la teoría literaria, como así también la validez de algunas prescripciones realizadas desde los organismos oficiales. De esta forma, se analizan las resoluciones de diferentes trabajos prácticos propuestos a docentes en ejercicio en EGB 3 que cursan la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y de la Literatura, cuyos resultados se analizan a la luz de entrevistas semi-estructuradas y la interpretación de una serie de foros de discusión realizados con los mismos docentes entrevistados (2005:127). Otro antecedente de

³ Cuesta analiza las “justificaciones” que, en torno al giro “comunicativo”, primero estuvieron centradas en la formación del “ciudadano competente” de los años noventa y que luego se fueron recortando en la “construcción de lectores y escritores” enmarcándolas en torno a lo dicho por alumnos, docentes e investigadores y destacando de esta forma la importancia del análisis del orden discursivo de las prácticas de enseñanza (2011: 108 -109).

investigación en esta línea es el trabajo de Gregimer y María, quienes proponen un análisis de las representaciones que tiene el docente de Lengua con respecto a la enseñanza de la Literatura; en este estudio se toma como categoría de análisis el concepto de “representación social” elaborado por Moscovici, el cual permite interpretar desde una perspectiva social-pedagógica, el trabajo de los docentes en el aula. A lo largo de la investigación se propone una didáctica autogestionada y reflexiva de la enseñanza de la Literatura para modificar las representaciones ancladas en los paradigmas textuales impartidos en los CBC y NAP, tanto del nivel primario como del secundario en el país (2013: 21-68).

Tapia y Riestra, por su parte, también toman como categoría de análisis el concepto de “representación social” en dos investigaciones sobre la enseñanza de la Lengua en el aula. La metodología, propuesta desde el “análisis clínico-ergonómico”, incluye las representaciones acerca de la enseñanza de los contenidos gramaticales impartida en una serie de documentos curriculares jurisdiccionales (éstos a su vez configurados a partir de los contenidos propuestos en los NAP), las representaciones que tienen los docentes acerca de la enseñanza de la gramática en entrevistas grupales (mediante la técnica de la discusión focalizada) y la observación de clases; el conjunto de representaciones les sirve para comprobar e interpretar de forma exhaustiva la manera en que se abordan los contenidos gramaticales en el aula (2014: 180-197).

Supisiche, en cambio, realiza una investigación acerca de la enseñanza de la Gramática, a través de encuestas realizadas a docentes de Nivel Medio, con la finalidad de recabar una mayor cantidad de datos y cuyos resultados tienen carácter ilustrativo y no comprobatorio. En este estudio se recolecta información sistemática explícita referida a las concepciones sobre la gramática que manejan los docentes encuestados, los temas gramaticales que seleccionan y el abordaje que éstos últimos reciben en el aula. Supisiche hace hincapié en las justificaciones acerca de la enseñanza de la gramática, investigación de la que infiere las limitaciones y fortalezas en la formación docente que se vuelcan en la práctica áulica concreta (2017: 25).

En cuanto a los estudios que se enfocan en torno a la profesión docente, incluimos como antecedente el estudio de Barilá, Fabbri y Castillo. En su investigación consideran que las representaciones de los docentes acerca de su profesión remiten necesariamente a la identidad construida a partir de los otros, que pueden ser pares, padres, directivos y alumnos. En este sentido, las miradas y decires de los otros inciden en las actividades y saberes de los docentes (Barilá et al 2008:113). A diferencia de los trabajos de investigación mencionados, este estudio se enfoca en las representaciones que tienen los docentes acerca de la enseñanza de la Gramática en el ciclo básico del nivel medio, desde un análisis lingüístico-discursivo.

Entre los antecedentes metodológicos vinculados a la Teoría de la Valoración⁴ se encuentra el trabajo de investigación realizado por Cisneros y Muñoz realizado en Colombia, en el que se indaga la oralidad en el aula universitaria a partir de los fundamentos de la Lingüística Sistémico Funcional y el Sistema de Valoración propuesto por Martin, este procedimiento metodológico les permite realizar un análisis lingüístico de los recursos léxico-gramaticales de Actitud, Compromiso y Gradación, que utilizan los alumnos universitarios, para descubrir los problemas en las interacciones en el aula y proponer mecanismos tendientes a mejorar las prácticas discursivas académicas (2014: 245-262).

Por otra parte, Fernández Darraz (2017) propone el análisis de un corpus de textos escolares de Historia y Ciencias Sociales, también desde el marco de la Teoría de la Valoración. En esta propuesta de investigación, realizada en Chile, se amplía el subsistema de ‘Juicio’, en el dominio semántico de ‘Actitud’, a través de la inclusión de cuatro nuevas categorías (Atributo, Aporte, Significación y Logro) para analizar la forma en que se construyen e identifican “distinciones” a la hora de evaluar las capacidades entre hombres y mujeres representados en los textos escolares.

MARCO HISTÓRICO CONTEXTUAL

Definición de Lengua

¿A qué estamos haciendo referencia cuando hablamos de Lengua? El concepto de Lengua está íntimamente ligado al de Gramática. De acuerdo a algunos posicionamientos actuales no cabe duda de que fueron causas ajenas a la lingüística las que hicieron que un dialecto se convierta en “lengua”, es decir, en “una estructura lingüística superior” en la que se proyectaron multitud de valoraciones extralingüísticas (socio-políticas y económicas) “que fueron condicionando a los hechos lingüísticos”. En este sentido, el concepto de “Lengua” se encuentra atravesado por condicionamientos políticos que necesariamente nos remiten a la “normativización” de un determinado dialecto que los hablantes eligieron “para realizarse como hombres”, haciendo que esa variedad se acatara “por razones de importancia política, que tuvieron que ver con la idea de Estado” (López García, 2014: 18-32).

⁴ Asimismo, existen diversos trabajos de investigación basados en la Teoría de la Valoración, realizados en Europa y en países anglosajones en los que se analizan discursos académicos, políticos, económicos, judiciales y periodísticos, entre otros, que se pueden consultar (en inglés) en la página www.grammatics.com/appraisal.

Para López García⁵ las “Lenguas” que estudiaron tradicionalmente los lingüistas son aquellas que se constituyeron como un sistema regulado y establecido a partir de “un esfuerzo normativo consciente”, por lo tanto la lingüística como disciplina no llegó a un estudio cabal del fenómeno lingüístico en sí; sino que se enfocó en la parte normativizada y regulada por una Gramática que en principio fue pensada como “oficial”. La Gramática, entendida de esta forma, comienza con el lenguaje escrito, pero éste necesita del estudio de su variante hablada porque es el permanente cambio en sus funciones lo que determinará el registro y la variabilidad de su uso (Halliday, 1990:98). Por eso, si los registros escritos reemplazaron la memoria oral como repositorios de una sabiduría colectiva y verbal, esta gramática que codifica a la lengua escrita no puede ser analizada sólo desde su aspecto formal porque tan sólo tendremos una forma idealizada de lo que en realidad es el lenguaje (1990:97).

Cabe preguntarnos en este punto cuál es la diferencia entre lengua estándar y lengua oficial, o dicho de otra forma, entre “la vida real de una lengua” y “la vida ideal de sus dialectos en los manuales” (López García, 2014: 18-32), cómo se dio esta transición en el denominado “idioma oficial argentino”, y de qué forma las políticas lingüísticas circunscribieron a la Gramática en nuestro país.

MARCO CONTEXTUAL POLÍTICO

Documentos curriculares: CBC y NAP

Los documentos curriculares conllevan, además de una disposición política-educativa, una carga valorativa e ideológica sobre la forma en que debe implementarse la enseñanza de la Lengua, y por ende, implica también una mirada hacia la Gramática. Bein define a las “políticas lingüísticas” como “las opciones conscientes que, entre varias alternativas posibles, escoge generalmente un gobierno con relación al uso público de las lenguas”, incluye acciones como “reformular la ortografía, fijar una terminología, declarar correctas unas formas e incorrectas otras” y decidir la oficialidad de una lengua por sobre otras (Bein, 2017:51).

Entendida de esta forma, el caso de la Argentina es muy particular.

⁵ Siguiendo a López García “el conocimiento metalingüístico es el resultado de elaboraciones neurológicas secundarias, cada hablante oyente posee una cierta lengua-i y lo que llamamos ‘gramática’ de un idioma es simplemente el subconjunto de dichas elaboraciones sancionado por los autores prestigiosos y, en algunas lenguas, codificado además por determinadas instituciones, una topología más fina, como se diría en términos de teorías de conjuntos”.

De esta forma las cuestiones relativas al lenguaje se mantuvieron de alguna forma fuera de la “agenda pública”. Varela, por ejemplo, atribuye esta falta de políticas lingüísticas a “la persistente tradición centralista, reforzada por políticas asimilatorias” que serían las responsables de haber vuelto “casi invisibles las diversas lenguas de las minorías y las múltiples variedades locales”; sumado a que la lengua considerada oficial nunca fue legalmente declarada como tal, delegando de forma tácita la autoridad normativa a instituciones externas como la Real Academia española (Varela, 2008: 164); contexto que tal vez explica que en la actualidad coexistan una profusión de posicionamientos académicos y curriculares como los observados en los CBC y los NAP.

Si nos atenemos a la definición de “política lingüística” que nos ofrece el análisis crítico del discurso (Wodak, Benke y Kovács entre otros), la perspectiva cambia. Para estos autores, las políticas lingüísticas incumben todas aquellas iniciativas políticas que fundamentan a un determinado lenguaje ampliando su radio de influencia y otorgándole legitimidad pública. De acuerdo a Wodak, existen diferentes “lugares públicos” en los cuales se hacen visibles las formas en que operan las políticas lingüísticas, y propone el análisis crítico del discurso para el estudio, por ejemplo, de los manuales escolares y los documentos curriculares. Éstos pueden ser analizados en la calidad de “textos” o bien, a través de las “representaciones” que tienen acerca de esos documentos un determinado grupo de personas, análisis a los que se puede llegar por medio de cuestionarios y/o entrevistas, entre otros métodos de investigación (2006: 170-171).

En esta arena pública en la que se juega la legitimidad de las representaciones en torno a la Lengua es en donde se hacen más visibles los posicionamientos ideológicos, pero ¿a qué hacemos referencia cuando hablamos de “ideología”? Según Van Dijk la ideología es un conjunto de creencias sociales que organizan y coordinan las interpretaciones y prácticas sociales de un grupo y la de sus miembros, en particular cuando se trata de “implantar” o justificar una relación de poder entre los integrantes de un grupo o de grupos diferentes (1998: 8). Siguiendo a esta concepción de ideología, Blackledge define a la “ideología lingüística” como aquella que se construye a partir de los valores compartidos y las creencias asociadas a un determinado lenguaje, como así también a los discursos que instituyen esos valores y creencias a nivel estatal, institucional, nacional y global (2005: 32).

De acuerdo a Ricento, las ideologías generalmente “se adhieren” a un lenguaje dominante por lo que no pueden ser interpretadas sin un entendimiento profundo del contexto socio-histórico que las hizo posible, y tampoco pueden ser entendidas como simples relaciones o formulaciones, generalmente determinísticas, entre el estatus de un lenguaje y el estatus de

los individuos, grupos y naciones con los cuales compatibiliza. La mejor forma de entender el funcionamiento de las “políticas lingüísticas” es situándolas socialmente en un contexto dinámico de continua evolución (2000: 2). De acuerdo a este autor, existen tres tipos de factores que se deben tener en cuenta para entender el modo en que evolucionan las “políticas lingüísticas”. Estos tres factores se interpretan como “fases” que (en algún momento de cambio histórico, económico, político o ideológico) “moldean el campo”, es decir, influyen la forma en que deben realizarse determinados tipos de interrogantes, las metodologías adoptadas y los objetivos a los cuales se debe “aspirar” (ibídem 9).

De esta forma, Ricento denomina “macro socio-política” a la primera de las fases evolutivas, por considerarla fuertemente influenciada por procesos a escala nacional o supranacional, vinculados a la formación (o la desintegración) de los estados, como así también a acontecimientos como las migraciones o la globalización de determinadas formas de comunicación o capitales. En el caso de la Argentina, consideramos que se corresponde con los primeros estudios gramaticales que fueron de la mano del surgimiento del Estado y la búsqueda de la unificación nacional. Siguiendo a Giammatteo y Albano, a comienzos del siglo XX, los primeros estudios gramaticales estaban moldeados por “la doctrina tradicional” representada por la Gramática de la RAE (1796), pero también tenían la impronta de un modelo clásico que Salvá (1840) y Bello (1847/1928) habían hecho “para el uso particular de los americanos”.

En esta etapa, a la que las autoras consideran como “pre-científica”, el interés de los estudios se centraba en el reconocimiento y caracterización de los distintos elementos de la lengua, especialmente las palabras “a cuya clasificación se dedicaba el mayor espacio en los textos de la época” (2017: 125). En cuanto a los textos orientados a la enseñanza, destacan la presencia de la Gramática de la lengua española de Dobranich y Monner Sans (1893) o la Gramática Castellana de Monner Sans (1919), las cuales se encargaban de las transposiciones didácticas en base a los postulados tradicionales. Según estas autoras, se trataba de textos que, además de normativos, eran predominantemente taxonómicos, ya que reflejaban la tarea fundamentalmente clasificatoria de la gramática de la época (2017: 125-126).

Remitiéndonos al contexto socio-histórico, Albano y Giammatteo resaltan las “encendidas polémicas” que surgían en torno al denominado “idioma nacional”. Las élites gobernantes y gran parte de la “intelectualidad a su servicio”, coincidían con la percepción de una lengua corrupta e impura; lo cual tenía más relación con la inmigración y un temor a la desintegración de la unificación nacional que bregaba en pos de una economía y una política acorde a la ideología expansionista de la época; de forma que la gramática escolar se vio en la

tarea de “eliminar la amenaza del plurilingüismo”, a través de la sanción, en 1884, de la Ley de Educación 1.420.

Consideramos que esta primera etapa del desarrollo de una “gramática escolar” en la Argentina se corresponde con la etapa inicial de la fase “macro socio-política” propuesta por Ricento, no sólo porque está presente la tarea encomendada a los expertos del lenguaje de “modernizar” los estándares clásicos de las lenguas nacionales para hacer frente al advenimiento de la industrialización, sino también porque se crean dispositivos escolares para acelerar la alfabetización y participación masiva de los ciudadanos. Si éstos podían hablar el mismo lenguaje “modernizado”, se creía que la unidad (que se lograría por el sólo hecho de poseer “una lengua nacional”) y el desarrollo económico serían la llave para acceder a la tecnología y experticia del primer mundo.

En el apogeo de la fase “macro socio-política” Ricento ubica las corrientes filosóficas del estructuralismo y el pragmatismo. En este contexto, el lenguaje comienza a ser caracterizado como un recurso tecnológico que se encuentra sujeto a la “planificación económica” del país y, como tal, su enseñanza debe centrarse en la “eficiencia” de actividades claramente diferenciadas y tendientes a la abstracción “objetiva”, propia de las ciencias en auge. Una característica importante de esta etapa es una aparente postura ideológica neutra, que a la larga significó el enajenamiento de los lenguajes de sus contextos ecológicos y socio-históricos (Ricento, 2000: 13). En el caso de la Argentina, la identificamos con la difusión del estructuralismo.

Siguiendo con la periodización realizada por Giammatteo y Albano; en 1958, como consecuencia del programa “desarrollista” de modernización y expansión académica nacional, que asignó a la universidad y a la investigación científica un papel categórico, se inaugura en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, la cátedra de Gramática. Su dictado se encomienda a Barrenechea quien se encargó de afianzar y difundir en todo el país el estructuralismo. Esta corriente fue la que consolidó a la Lingüística, y en cierto sentido a la Gramática, como una disciplina propiamente “científica”. La traducción de Alonso del “Cours de linguistique général” junto con importantes trabajos realizados por Barrenechea y Manacorda de Rosetti, entre otros, fueron el eje fundamental en el cambio de paradigma que suscitó la noción saussureana de sistema.

En relación con la enseñanza de la lengua, distintos estudiosos ligados a las cátedras a cargo de Barrenechea, retomando el interés pedagógico de la Gramática Castellana de Alonso y Henríquez Ureña, se encargaron de difundir el enfoque estructuralista a través de textos dirigidos a la escuela secundaria. Los manuales escritos por Lacau y Manacorda de Rosetti

(1958, 1962), Bratosevich (1962) y Kovacci (1963, 1964, 1967) marcaron el punto de partida en la enseñanza de la gramática como un sistema, separando al habla de la lengua. Siguiendo a Tosi, encontramos en esta primera producción de manuales escolares el “modelo enunciativo pedagógico con rasgos academicistas” (1960-1982) que responde a la aplicación de la política editorial de “consolidación del canon pedagógico”. Este modelo se configura a partir de los “modos de decir pedagógicos” prototípicos, encaminados hacia una “especialización del saber” a través de estrategias discursivas como, por ejemplo, la construcción de un autor-locutor transfigurado en “regulador” o “guía didáctico” (Tosi, 2009) como sucede con Lacau-Rosetti. De este modo, los libros de texto de la época se consolidan con ediciones de larga permanencia, circunstancia que contribuye a “la fijación del imaginario de un saber homogéneo y estable” que, en lo sucesivo, posiciona a los manuales escolares como una fuente categórica del saber (Tosi, 2012).

En la década del ‘60, surge una segunda generación de textos estructuralistas especialmente diseñados para la enseñanza, en los que predominaba la ejercitación y la consecuente reducción de su fundamento teórico. En este contexto, la práctica “circunscripta a la aplicación mecánica del análisis sintáctico” terminó por instalar (en el “imaginario colectivo” de varias generaciones) a la sintaxis como el modelo gramatical “por antonomasia”, el cual contribuyó al actual desprestigio de la gramática en las aulas (Albano y Giammatteo, 2017: 129-134). Por lo expuesto, consideramos que la consumación del estructuralismo en la enseñanza de la Gramática en la Argentina concuerda con la última etapa de la fase evolutiva “macro socio-política” así descrita por Ricento. En este sentido, la ilusión “cientificista” comienza a tener consecuencias en el plano educativo, con el fracaso escolar y las miradas concentradas en “fallas” como la comprensión lectora. La concepción “idealista, objetiva y/o universal” de la lengua entendida únicamente como un sistema abstracto, que supuestamente deriva en “la claridad, la economía y la adecuación” lingüísticas, comienza a resquebrajarse y pronto, tanto la crítica académica como editorial destituyen al modelo de la gramática estructural y su implementación en la enseñanza (2000:13).

La segunda fase evolutiva que atraviesa a las políticas lingüísticas, según Ricento, es la que denomina “epistemológica”, y corresponde al período histórico en el que se comienza a visualizar el fracaso de la modernización y el surgimiento de la socio-lingüística. Los países en vías de desarrollo se percatan que la unidad lingüística no produjo al anhelado “despegue tecnológico-económico” y se encuentran en una posición económicamente más dependiente que en la época colonial. El fracaso de la “modernización” sirvió únicamente para proteger y preservar los intereses de las potencias económicas. En la Argentina coincide con la vuelta a

la democracia luego de seis años de dictadura militar y la derrota en la guerra de Malvinas. Enfrentados con esta realidad, los expertos en planificación lingüística de los países en desarrollo, comienzan a cuestionar las políticas lingüísticas que determinan o fijan el estatus de la lengua y de sus variedades dialectales, reconociendo que no son “ideológicamente neutros” (Cobarrubias citado por Ricento 2000: 14). En esta fase ubicamos a los CBC y los NAP. Luego de que fueran sancionadas, primero la Ley Federal de Educación n° 24.295 (1993) y más tarde la Ley de Educación Nacional n° 26.206 (2004), la perspectiva social del lenguaje comienza a predominar en la producción curricular nacional y jurisdiccional. Así, los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y los Núcleos de Aprendizajes Priorizados (NAP) señalan el inicio del denominado “giro curricular” o “giro comunicativo” en lo que respecta a la enseñanza de la Lengua.

En cuanto a la producción editorial de la época, surge el “modelo enunciativo pedagógico con rasgos provenientes de los medios y las nuevas tecnologías” (1983-2006) en el que comienza a visualizarse una “política editorial de mercantilización pedagógica” y “estrategias polifónico-argumentativas alternativas” pertenecientes a los géneros de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías (notas periodísticas, artículos de divulgación, blogs, paginas web, etc.) que tratan de alejarse del discurso pedagógico “autoritario” de la dictadura (Romero citado por Tosi, 2012). De esta forma los manuales escolares responden a las nuevas necesidades de la coyuntura democrática, como así también a los nuevos enfoques educativos impartidos por la Ley Federal de Educación (1993). Tosi advierte que se desplaza la figura del “autor de prestigio académico” por construcciones impersonales y/o “neutrales” que, sin embargo, evocan y reformulan los “modos de decir pedagógicos” que le confieren autoridad y legitimidad enunciativas y suponen, además, una nueva forma de “especialización del saber” (Tosi, 2012).

Remitiéndonos a la organización de los documentos curriculares, también se comienzan a visualizar nuevos posicionamientos políticos e ideológicos. Los CBC, por ejemplo, estaban organizados en siete bloques; los primeros cinco estaban agrupados en contenidos conceptuales (‘lengua oral’, ‘lengua escrita’, ‘la reflexión acerca de los hechos del lenguaje’, ‘el discurso literario’ y ‘lengua/s extranjera/s’), el bloque seis señalaba los contenidos procedimentales (‘procedimientos relacionados con la comprensión y producción de textos orales y escritos’) mientras que el bloque siete remitía a los contenidos actitudinales (‘actitudes generales relacionadas con la comprensión y producción de textos orales y escritos’). El “nuevo” posicionamiento ideológico se observa, por ejemplo, en el bloque 4 (‘el discurso literario’) en donde se hacía explícita la enmienda que “un texto literario no ha de ser objeto de análisis

gramatical” (CBC,1995: 36) fijando el alejamiento del primer estructuralismo en el que se propendía al análisis gramatical de oraciones extraídas de obras literarias, por poseer estructuras gramaticales “fijas” que permitían el análisis sistemático sin tener que lidiar con las problemáticas del lenguaje en uso, enmarcadas en la noción de “habla”.

Enfocándonos en el bloque 3 “la reflexión acerca de los hechos del lenguaje” aparecían enunciados algunos contenidos gramaticales, aunque no se los nombraba como tales sino como contenidos de “reflexión metalingüística”, a saber: oración y construcciones sintácticas; cabe aclarar que aparecían supeditados al predominio de los contenidos propios de la semántica discursiva, como ser: variedades lingüísticas, primera y segunda lengua, noción y empleo de la lengua estándar, texto y discurso, coherencia y cohesión, actos de habla; o bien remitían directamente a la enseñanza del modelo, todavía legitimante de la lingüística estructural, de la “noción de lengua (sistema) y uso”. En el mismo bloque se consignaba la correspondencia entre grafemas y fonemas y su relación con las variedades lingüísticas regionales y las normas ortográficas de la lengua escrita. Estos contenidos, resumidos aquí de forma muy general, se complejizaban de ciclo en ciclo, dejando al docente la posibilidad de realizar “integraciones o interconexiones que integren diferentes enfoques” (CBC Lengua, 1995: 34-55) a través de los denominados “contenidos transversales”.

Gerbaudo (2004) analiza en su investigación la propuesta de los CBC y la considera “demasiado flexible y acotada” en lo referido a las decisiones teóricas desde los cuales pensar la lengua y la literatura. Según esta autora, la organización “no hace más que presentar un contenido que generalmente se itera con pocas variaciones” provocando “la sensación de estar volviendo sobre el mismo contenido”; además, restringe “la enseñanza de la lengua al llamado enfoque comunicativo y se circunscribe la enseñanza de la literatura al vago concepto del placer”. Si bien Gerbaudo remarca el carácter orientativo de la propuesta, le resulta llamativa la “monologización” planteada “al dirigir toda la atención hacia una interpretación un tanto desordenada de la gramática textual y de la gramática sistémico-funcional bajo el nombre de enfoque comunicativo” (2005: 132-135).

Por su parte, los NAP se organizan en cuatro ejes: ‘en relación con la comprensión y la producción oral’, ‘en relación con la lectura y la producción escrita’, ‘en relación con la literatura’ y ‘en relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos’. A partir de la aplicación de la Ley Nacional de Educación, sancionada a fines del 2006, se propone una renovación periódica de los contenidos curriculares jurisdiccionales (teniendo como referencia los NAP). En el caso del documento para el Ciclo Básico (1º, 2º y 3º), los contenidos gramaticales aparecen al final del eje ‘en relación con la reflexión sobre la lengua

(sistema, norma y uso) y los textos’, de la siguiente forma: clases y formación de palabras, funciones sintácticas (oración simple y compuesta según el año en curso), correlaciones verbales y “algunas reglas ortográficas”. En primer lugar predominan los contenidos propios de la semántica-discursiva: géneros discursivos, registro y dialecto, procedimientos de cohesión, tipologías textuales y sus correspondientes estrategias discursivas (NAP Lengua, 2005: 26-37).

Tapia y Riestra (2014) analizan en su investigación la propuesta de los NAP en base a una serie de documentos curriculares jurisdiccionales y cuestionan, entre otras cosas, la falta de integración entre los contenidos morfo-sintácticos y los discursivos-textuales. Si bien rescatan de la propuesta la enunciación de la reflexión gramatical “como aspecto integrado en las prácticas de lectura y escritura”, se preguntan en qué medida la reflexión y la sistematización sobre las relaciones sintácticas, semánticas y gramaticales puede desarrollarse “en el trabajo efectivo del docente en la clase, y posteriormente evaluarse a partir de los usos y las prácticas”, recalcando la falta de explicitación de esas relaciones con los contenidos específicos y su graduación para los distintos años de la Escuela Secundaria (2014: 186-187).

Por lo expuesto, consideramos que la segunda fase evolutiva de las políticas lingüísticas denominada por Ricento “epistemológica”, corresponde a los CBC y NAP no sólo porque en estos documentos se percibe cierta crítica a la noción de lenguaje como sistema “unívoco”, es decir, como una entidad finita y discreta, conceptos funcionales con los métodos y valores propios de una lingüística “positivista”, sino también porque comienza a visualizarse en su estructura, como así también en los manuales escolares, una descentralización de los contenidos gramaticales; en este sentido, los contenidos dejan de estar ordenados de forma “prescriptiva”, lo que también se interpreta como una detracción a la visión “estructuralista” de la fase anterior. Sin embargo (aparte de las críticas realizadas por Gerbaudo, Tapia y Riestra) Ricento señala que esta fase evolutiva también contiene una naturaleza ideológica, en tanto prescribe nociones como “competencia lingüística”, “lengua estándar” y “variación lingüística”, términos⁶ que siguen sosteniendo la “desigualdad”. En este nuevo entramado curricular, la lengua denominada “estándar” es la que se admite como legítima en los espacios

⁶ Cabe aclarar que el término “lengua estándar” sólo aparece en los CBC con la siguiente enmienda “se entiende por lengua estándar la difundida en los medios de información masivos (televisión, radio y periódicos), formalizada sobre la base de la norma de la lengua escrita” (CBC, 1995:27); mientras que en los NAP el término desaparece y sólo se menciona el concepto de “variedad lingüística” en el núcleo ‘en relación con la reflexión sobre la lengua’ para “comprender las nociones de dialecto (geográfico y social) y registro y reflexionar sobre algunos usos locales, indagando las razones del prestigio o desprestigio de los dialectos y las lenguas” (NAP, 2011:24).

académicos y tecnológicos, mientras que sus variedades se prescriben como “alternativas posibles”, circunscriptas por lo general a los espacios “iletrados”.

En resumen, a partir de esta fase⁷ se cuestiona la validez de las opciones lingüísticas de las gramáticas “ideales” como modelos “iluminados” de la modernidad, y se concibe la idea de que la conducta lingüística es una conducta social, motivada e influenciada por los valores, las actitudes y las creencias de los hablantes y de las comunidades de habla, como así también por fuerzas políticas y macro-económicas (2000: 12-16). Sin embargo, sigue la crítica por parte de la socio-lingüística al concepto de “lengua estándar” que se constituye como “la versión oficial de la lengua”. A este respecto nos interesa analizar cómo la concepción de “lengua estándar” se vincula necesariamente con la enseñanza de la gramática. Según Guaita y Trebisacce, una de las formas en las que el Estado interviene para “preservar” la lengua estándar es a través de la “codificación explícita” proyectada en la escritura (2013: 50-52).

En la actualidad co-existen diversas investigaciones que se preocupan por la sistematización de la “reflexión metalingüística”, principalmente abocada a los textos escritos académicos, y el reconocimiento de un “metalenguaje” necesario para acceder a la cultura letrada. Estos procedimientos se entienden como un pasaje cognitivo entre el habla y el texto escrito (si se quiere, entre “pragmática” y “sintaxis” en sentido estricto, ya que ambas se interrelacionan), por lo tanto, sigue presente la idea de establecer “un conjunto de normas que rigen los usos de la lengua”. Siguiendo a Guaita y Trebisacce los estudios sociolingüísticos problematizaron aspectos poco trabajados por la didáctica de la lengua, sin embargo, contribuyeron “a desestimar la enseñanza de la gramática, dado que enseñar gramática en la escuela implicaba enseñar la gramática de la lengua estándar y considerar cualquier desviación de ella como un error” (2013: 50-52).

De este modo consideramos que existen representaciones acerca de la enseñanza de la gramática a partir de esta tensión generada entre enseñar la lengua estándar, porque “su aprendizaje es una condición necesaria para un mejor posicionamiento de las prácticas lingüísticas del estudiante en el mercado lingüístico” (51), y la circulación de las ideas sociolingüísticas, que “ven una dificultad en el estudio gramatical del estándar, dado que implica la homogeneización de las prácticas lingüísticas reales” (52). A este respecto Guaita y

⁷ Ricento identifica además una tercera “fase” de política lingüística, a la que denomina “el nuevo orden mundial” y que tiene como antesala el postmodernismo y los denominados “derechos humanos lingüísticos”. Se caracteriza, entre otras cosas, por la migración masiva de poblaciones, la re-emergencia de las identidades étnicas nacionales y sus lenguajes, y la confrontación entre dos posturas: la aceptación de los “beneficios de la diversidad lingüística” o la aceptación de la “pérdida natural de los lenguajes” como consecuencia “inevitable” de la globalización y la constante necesidad de las potencias mundiales de crecimiento económico, político y tecnológico (2000: 18).

Trebisacce⁸ advierten que la simple “desestimación” de la enseñanza de los conocimientos metalingüísticos resulta falaz porque, en definitiva, no impide que “las normas del mercado lingüístico” sigan su curso en el vertiginoso “mercado laboral”, ni mucho menos en la misma institución educativa (2013: 51-52).

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Una aproximación a la Gramática Escolar en Argentina

Si bien existen diferentes puntos de vista de lo que es en definitiva “la gramática”, generalmente supeditados a los posicionamientos de las escuelas lingüísticas que atraviesan y revisan su definición, vamos a enfocarnos en cuatro conceptos básicos. La gramática tradicional se concibe históricamente en los ámbitos educativos de la antigüedad, en donde existe la necesidad de instruir a las personas sobre la forma en que se debe utilizar el lenguaje. Así, en su origen, la gramática se conceptualiza como un conjunto de reglas que permiten expresarse de forma correcta, atendiendo principalmente al significado culto de un idioma (BRAE, 1947: 336-339) y, por lo tanto, haciendo prevalecer el carácter prescriptivo. En Latinoamérica, el concepto se materializa en palabras de Bello, cuando define a la gramática como el “arte de hablar correctamente, esto es, conforme al buen uso, que es el de la gente educada [...] porque es el más uniforme, en las varias provincias y pueblos que hablan una misma lengua” (Bello, 1954: 25). A medida que avanzan los estudios lingüísticos, la definición de gramática pierde ese carácter prescriptivo inicial y su conceptualización comienza a adquirir los sesgos de las investigaciones lingüísticas. Bloomfield en su libro “Lenguaje” mira retrospectivamente la forma en que se enseña la gramática en la Antigüedad y la Edad Media (Bloomfield, 1933: 5-8) objetando el carácter prescriptivo de la escuela tradicional para el estudio del lenguaje.

El enfoque de este primer estructuralismo se concentra en la descripción de la lengua y, en particular, en la sintaxis y la morfología, dejando de lado el significado⁹ (167). Pronto

⁸ Guaita y Trebisacce concluyen en “la necesidad de que sea la intuición (o bien, las intuiciones) de los propios estudiantes lo que los guíe en la reflexión sobre la(s) lengua(s)”, convirtiendo al aula “en un ámbito en el cual los estudiantes puedan reflexionar y debatir sobre las múltiples realizaciones socialmente aceptadas que el sistema habilita”. Sólo pensando la gramática de esta forma se posibilitará “que el estándar pueda ser estudiado desde una perspectiva que permita evidenciar su carácter arbitrario (o mejor dicho, político); es decir, reflexionar sobre las múltiples normas existentes supone entender el estándar como una variedad más entre otras” (2013: 53-54).

⁹ “Any utterance can be fully described in terms of lexical and grammatical forms; we must remember only that the meanings cannot be defined in terms of our science”. Bloomfield 1933: 167.

este enfoque lingüístico tiene su correlato en la escuela secundaria con la concentración de los contenidos gramaticales en el análisis sintáctico. En Argentina, Barrenechea elabora una teoría gramatical de orientación estructuralista, con los aportes del estructuralismo norteamericano, pero influenciada principalmente por la concepción sintáctica de Bello y el pensamiento gramatical de Amado Alonso, quien a su vez recibe la influencia de Saussure y el Círculo de Copenhague. A partir de entonces la gramática se define como “las relaciones sintagmáticas que determinan las clases sintácticas”, es decir, se reduce a las categorías que se fijan por su comportamiento en el sintagma dejando atrás el contenido “purista” de la gramática tradicional (Manacorda de Rosetti, 1966: 81-86).

Luego, el generativismo liderado por Chomsky se encarga de realizar la crítica al carácter descriptivo y taxonómico de la gramática estructuralista y, así como una segunda etapa de la ciencia trata de explicar los fenómenos, propone el concepto de gramática como una teoría de la estructura de las lenguas, es decir, como un sistema regulado por principios que dan cuenta de su uso y aprendizaje; de esta forma pretende satisfacer la condición de “adecuación explicativa” propia de la ciencia a la lingüística (Nique, 1977: 19). Así el generativismo presenta dos conceptos fundamentales: por un lado, se define a la competencia como el conocimiento que el emisor-receptor tiene de su lengua y, por otro, la actuación como la utilización real en situaciones concretas de la competencia. Si la competencia (es decir, la posesión del mecanismo lingüístico) es teóricamente la misma para todo el mundo, la actuación (la puesta en funcionamiento de este mecanismo) varía de un sujeto a otro. Esto convierte a la competencia en el conocimiento intuitivo que tenemos del mecanismo de la lengua y es, para Chomsky, lo que en definitiva configura la gramática.

Estudiar la competencia equivaldrá a construir un modelo de la competencia, es decir, a hacer explícita esta gramática implícita que todo sujeto hablante posee; por lo tanto, la gramática generativa no pretende ser únicamente descriptiva, sino más bien explicativa (33-34). En la Argentina Albano y Giammatteo siguen los postulados generativos, primero, al considerar que todo hablante tiene instalado en la mente de forma subliminal el conocimiento gramatical de su lengua y, segundo, al formular un estudio de la gramática desde una propuesta léxico-gramatical que permita hacer explícito ese saber operativo que el hablante común posee, y que le permite comprender y producir oraciones de manera infinita y recursiva. Sin embargo, cabe aclarar que la propuesta de Albano y Giammatteo surge como una crítica a la gramática textual, pero lejos de criticar los postulados de las escuelas lingüísticas que le dieron origen (a saber, la lingüística textual y la gramática sistémico funcional), para estas autoras el carácter funcional que originalmente ofrecía la propuesta educativa, por ejemplo, del funcionalismo de

Halliday, se desvirtúa en la escuela al poner el énfasis exclusivamente en el texto (Giammatteo y Albano 2012: 01-06).

Finalmente, llegamos al concepto de gramática propuesto por la lingüística sistémico funcional. Según este enfoque la gramática es un sistema de opciones (Menéndez 2017:20), es una fuente de recursos para crear significados¹⁰; concepción opuesta a la de gramática como un conjunto de reglas para especificar estructuras gramaticales. Para Halliday, el estudio de la gramática se centra en el significado y, por lo tanto, tiene una motivación semántica que contrasta con las gramáticas formales, que son autónomas y semánticamente arbitrarias. A diferencia de la gramática puramente sistémica, la gramática “sistémico” funcional toma la perspectiva semiótica de sistema, en tanto las elecciones del hablante deben interpretarse como opciones entrelazadas en diferentes estratos (léxico-gramaticales, semánticos y pragmático-sociales) que no pueden ser analizados de forma autónoma.

En nuestro país esta corriente lingüística se hace conocida en la escuela sólo a través de algunas concepciones (acerca del texto, el discurso y los géneros) propuestas en los CBC, los NAP y algunos libros de textos escolares; cabe aclarar que estos documentos tomaron a su vez distintos conceptos de las teorías pertenecientes a la Lingüística Textual. La referente más representativa en la Argentina, a nivel académico, fue Kovacci, quien se encargó de difundir los desarrollos más centrales de la lingüística de la época con textos sobre problemas de gramática textual, como por ejemplo, los trabajos de Coseriu, Daneš y Bohumil Palek, entre otros (Ciapuscio, 2017:42). Recién en 2005, Ghio y Fernández proponen un acercamiento a las nociones gramaticales de la Lingüística Sistémico Funcional con aplicaciones para estudiantes universitarios, remarcando la prioridad que le otorga Halliday al concepto de lenguaje como un sistema inserto en un contexto y el de gramática como el recurso necesario para la construcción de los significados que se intercambian socialmente a través de los textos (Natale, 2008: 383-384).

Cabe aclarar que el lugar que conceden los CBC y los NAP a los contenidos gramaticales no se condice con las corrientes lingüísticas funcionalistas (que se supone fueron parte del origen de la denominada “gramática textual”) para las cuales el conocimiento de la léxico-gramática es un elemento esencial para el estudio de los discursos sociales y, particularmente, para el acercamiento en la enseñanza de los textos académicos¹¹. Kovacci lo

¹⁰ The perspective moves away from structure to consideration of grammar as system, enabling us to show the grammar as a meaning-making resource and to describe grammatical categories by reference to what they mean. This perspective is essential if the analysis of grammar is to be an insightful mode of entry to the study of discourse. MATTHIESSEN y HALLIDAY. Introduction to Functional Grammar, 2014: 10.

¹¹ Ver los estudios de Halliday (2016) sobre la metáfora gramatical y la “evolución del lenguaje de la ciencia”.

puntualiza en las “Fuentes para la transformación curricular” (1996:116) pero, tal como expone Gerbaudo (2005:147), los académicos citados para la primera edición de los documentos curriculares fueron “borrados” en la edición final, se cree por no concordar con la forma en la que estos documentos finalmente fueron delineados.

El Docente de Lengua en la Argentina

No son pocas las investigaciones que toman la problemática de la identidad docente a la luz de los cambios políticos y económicos a una escala mundial, por ejemplo, Cantón Mayo y Tardiff analizan la presión que provoca en la actualidad el trabajo docente, que cada vez debe adecuarse a roles que no responden a los límites tradicionales de su trabajo. El resultado es un sentimiento de dispersión que, según estos autores, deriva del nuevo “estatus” otorgado a la educación como instrumento al servicio de la economía. Cabe recordar que, en los primeros sistemas escolares del siglo XIX hasta la mitad del siglo XX, la escuela pública parecía tener una misión exclusivamente ideológica y política, pero durante los años 1950 a 1970 esta finalidad cambia de la mano de la industrialización, la producción a gran escala, la industria de servicios y de la cultura de masas, suscitadas por la extensión de las tecnologías de la comunicación.

Pronto se hizo evidente una fuerte demanda educativa que dio inicio a la “dimensión económica” de la escuela. En esta dimensión la función educativa ya no se reduce a la transmisión de conocimientos y valores comunes, sino que además debe alimentar el crecimiento económico. La idea de que la escolarización y la obtención de diplomas socialmente reconocidos configuran un nuevo tipo de “capital” (en términos de Bordieu), pone a los profesores en el centro de las políticas económicas más que en las culturales y sociales como sucedía antes; la educación ya no parece un servicio público o un derecho social, sino más bien, una inversión que debe ser rentabilizada y transformada en productora de valores “al menor costo posible”, pero ¿cómo se visualiza en este contexto económico la enseñanza de la Lengua y en particular la enseñanza de la gramática? ¿Modificó de alguna forma el rol que el docente de Lengua y Literatura tenía tradicionalmente? Para analizar estos cuestionamientos nos remitiremos al contexto nacional.

La actuación del profesor de Lengua como un “agente profesional¹²” de la educación empieza en la Argentina a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, cuando se instaura un

¹² Siguiendo a Herbert Spencer en “El origen de las profesiones” (1932: 315-325), la consolidación de las profesiones coincide con los procesos políticos, sociales y económicos de formación de las sociedades

mayor desarrollo de lo que se denomina la “gramática escolar”. El rol de los docentes de Castellano es el de “definir las fronteras y homogeneizar lingüísticamente a la población para que la sociedad industrial avance” (Arnoux, 2012: 45). Este primer tramo, que se configura como un fuerte dispositivo normativo, ubica a la figura del educador en un lugar o función de autoridad. En esta época los elementos gramaticales se entienden como un “deber ser” de las expresiones lingüísticas (Desinano, 2016: 111) y, desde entonces, la función principal del profesor es la de desarrollar en el alumno la habilidad de escribir sin errores, resguardando la unificación de la lengua y su homogeneidad a través de la “vigilancia” de la gramática. Esta concepción sobre la gramática y la representación del docente como el “custodio” de la Lengua perdura en las escuelas hasta mediados del siglo XX.

Recién en 1965 el enfoque estructuralista ingresa con una impronta distribucional¹³ en las aulas, tal como lo deja entrever Manacorda de Rosetti: “las categorías gramaticales que antes eran definidas sobre todo por la significación, ahora han sido caracterizadas desde el punto de vista sintáctico” (1965: 11). Los docentes dejan de enfocarse por los significados de las unidades lingüísticas que suponía el cuidado del “purismo” de la lengua castellana, para concentrar el esfuerzo didáctico en el análisis de oraciones extraídas de textos literarios, con el propósito de identificar sus constituyentes inmediatos a partir de la descomposición o segmentación de unidades dentro de una estructura jerárquica. Así, la primera escuela lingüística en marcar un cambio curricular, tal como se evidencia en palabras de Manacorda de Rosetti, es el estructuralismo que, acompañado por un fuerte “espíritu científicista” a escala mundial¹⁴, tiene su repercusión sobre las prácticas áulicas, ahora más inclinadas a la “esquematación de la relación estructural que (a la) reflexión sobre los usos, subyacente a la propuesta teórica” (Desinano, 2016: 106).

La representación del docente en esta etapa es la del “experto”, que conoce de forma sistemática la sintaxis de la Lengua y, por lo tanto, posee “la clave” para la comprensión de los textos. Recordemos que este lapso coincide con la etapa inicial del “mercado editorial escolar”

industriales, si bien relaciona el origen de la profesión docente con los políticos-eclesiásticos, no desvincula su evolución de las profesiones que emergieron ante la necesidad de satisfacer los requerimientos de las sociedades modernas cada vez más complejas, que se percataron del “beneficio social” que suponía la especialización de los distintos campos de la ciencia y, por ende, de la profesionalización docente.

¹³ En referencia al estructuralismo norteamericano desarrollado por Leonard Bloomfield (1887-1949) denominado “distribucionalismo”, centrado en el estudio de las regularidades estructurales en el plano sintagmático en un corpus de expresiones emitidas en un contexto determinado.

¹⁴ Siguiendo a Guaita y Trebisacce “los argumentos de los defensores del estructuralismo partían del espíritu científicista de la época”, éstos “se basaban en la convicción de que la reflexión gramatical por sí misma tendría como consecuencia natural el desarrollo de las habilidades de recepción y producción de mensajes de los estudiantes” (2013:46).

estudiado por Tosi, perteneciente a la primera mitad del siglo XX y que se impone incluso hasta los años '80; cuando se formaliza la figura del autor “de prestigio académico y pedagógico”, con ediciones “de larga duración” utilizadas por muchas décadas por los docentes del nivel Secundario, como es el caso de Lacau-Rosetti, cuya primera edición data de los años '60 (2010:02-03).

Pasada la década de los años '70 del siglo XX y con la vuelta de la democracia en los años '80, se observa la influencia de los estudios pragmáticos y de la gramática del texto en la didáctica específica. El estructuralismo recibe una fuerte crítica, que se ve reflejada en los CBC, y abre otra etapa en la representación docente sobre la enseñanza de la Lengua. Surge en este contexto el llamado “enfoque comunicativo” que coloca en los márgenes de los lineamientos curriculares a la gramática (Desinano, 2016: 106). Las nuevas propuestas teóricas, derivadas de la Lingüística Textual y Discursiva, cuestionan el monopolio de la gramática en la enseñanza de la Lengua y la sustituyen por una reflexión gramatical subordinada a la producción oral y escrita de los alumnos; sin embargo, supone en las prácticas docentes el predominio del “terreno de la composición o de la escritura en sentido más amplio” (Alvarado, 2001:25-26).

El docente se encuentra con la urgencia de cambiar su programa de enseñanza sin antes haber tenido el tiempo suficiente para debatir o apropiarse críticamente de los nuevos paradigmas lingüísticos (Cortes, 2001:114-121). Esta nueva impronta curricular coincide con la segunda etapa del “mercado editorial escolar” que se inicia a mediados de los '80, que tiene su “auge” en los '90, cuando el Estado delega “las funciones de producción y control de los contenidos de los libros de textos en las empresas editoriales”, y que continua hasta la actualidad. En este contexto, los manuales escolares comienzan “a responder a las demandas del mercado y a la lógica del marketing” (Tosi, 2010:02); los docentes “se proveen” de actividades “rápidas” y “accesibles” que les permiten “estar al tanto” con la propuesta de los CBC, a pesar de que la disposición curricular de estos documentos procuraba que fuera el docente el responsable de asimilar y organizar los contenidos a ser enseñados.

Esta transformación del objeto de enseñanza, ya en la década del 2000 y más tarde con la implementación de los NAP, comienza a plantear lo gramatical simplemente como una “reflexión acerca del lenguaje, sin temática asignada” y se incluye “paralelamente al desarrollo de otras temáticas del área de Lengua” (Desinano, 2016: 107). Los docentes se ven por segunda vez “interpelados” a realizar la transposición didáctica en las aulas pero, de acuerdo a algunas investigaciones, continúan “delegando” la tarea a los manuales escolares que provienen directamente de las “divulgaciones científicas hegemónicas, entre otras, el análisis del discurso,

el cognitivismo o la descripción de tipologías textuales” (Riestra, 2010). Gerbaudo conecta esta problemática con el desdibujamiento de la profesionalización del profesor de Lengua, a la par que el nivel medio deja de representar un “espacio de ciudadanía crítica y de construcción de saberes”, representación que se ve reforzada por la política del modelo neo-liberal que se encarga de desplazar del plano educativo todo conocimiento que no tenga una utilidad inmediata (2011:166).

Esta desvalorización del trabajo docente (tanto en términos simbólicos como económicos) tiene como consecuencia la aceptación naturalizada de su “corrimiento como autor del currículo” que, en conjunción con un contexto económico de políticas liberadas a las leyes del mercado, suscita una amplia variedad de “ofertas” editoriales que buscan capitalizar ganancias “a partir de la explotación de las representaciones circulantes” sobre las actividades desempeñadas por los docentes en el aula. De esta forma Gerbaudo (2005: 138-139) reconoce tres representaciones “estereotípicas” de profesores de Lengua y Literatura: primero, al preocupado por cumplir el programa con los contenidos, tal como se formulan en los lineamientos curriculares; segundo, al docente que trabaja los conflictos personales de los estudiantes, tratando de dejar por lo general una “enseñanza moral” y, finalmente, al que trata de estar al tanto de las últimas corrientes de la teoría lingüística y/o literaria. Los manuales interpelan a estos estereotipos de profesores de Lengua para abrir la oferta editorial arbitrando en esa impronta una serie de representaciones sobre la enseñanza de los contenidos gramaticales, a veces, ubicándolos en una sección separada del resto de los contenidos textuales, otras “incluyéndolos” simplemente como ejercicios de reconocimiento y, en otras, directamente obviándolos por completo.

Si bien nuestra investigación no tiene por objetivo captar las representaciones “estereotipadas” de los docentes entrevistados, ni pretende analizar o contraponer sus aseveraciones con sus prácticas de enseñanza, sí trata de captar las representaciones como un conjunto entrelazado de categorías valorativas sobre la enseñanza de la gramática y, en este sentido, aborda los supuestos acerca de la profesión docente como un “todo” atravesado por posicionamientos políticos, sociales y económicos ¿Suponen estas representaciones una ruptura o, por el contrario, una reificación de lo instituido por la cultura académica, lo “mercantilizado” por las editoriales, lo naturalizado por la sociedad y lo “normatizado” por los documentos curriculares?

En definitiva, si partimos de la hipótesis de que existen representaciones y valoraciones acerca de la enseñanza de la gramática, que responden o no a determinados enfoques lingüísticos, impartidos desde algún posicionamiento ideológico acerca del lenguaje en

diferentes contextos históricos, políticos y económicos, nos preguntamos qué tipo de representaciones o valoraciones tienen los docentes acerca de la enseñanza de la gramática.

Las Representaciones Sociales en torno a la Enseñanza de la Gramática

Según Pozo las teorías implícitas configuran un conjunto de conocimientos y creencias intuitivas que los profesores elaboran para regular sus prácticas docentes. Estas teorías tienen en particular un papel causal y orientativo sobre la enseñanza. Pozo identifica tres tipos de teorías implícitas: la directa, la interpretativa y la constructiva (Pozo et al 2006). Sin embargo, no es esta categorización la que nos interesa de su propuesta metodológica, principalmente porque la intención de este estudio no es “identificar” y “clasificar” las prácticas de enseñanza en sí, sino indagar cuáles son las representaciones socialmente compartidas que los docentes de Lengua tienen sobre la enseñanza de la Gramática. Para ello vamos a combinar los aportes de Pozo con algunas concepciones desarrolladas por Raiter (2001).

Raiter considera que las representaciones sociales constituyen un tipo de creencia. Al relacionar el concepto de “creencia” con el de “representación” Raiter hace hincapié en el carácter subjetivo de las “imágenes mentales”, de modo que la mente construye una imagen o un esquema “prototípico” (2001:11) que, en conjunto, configura las creencias del sujeto sobre el mundo, si bien no configuran lo que es el mundo en sí. Complementando esta definición, consideramos propicios los aportes de Pozo cuando define al conjunto de creencias, que configuran las teorías implícitas, como “representaciones encarnadas en la medida en que todas nuestras representaciones del mundo físico y social, e incluso de nosotros mismos, están mediadas por la forma en que nuestro cuerpo se relaciona con el mundo” (2006: 104). Para estos autores, las creencias se constituyen como un tipo de representación primigenia, enmarcada como una imagen mental, a partir de nuestra relación con el mundo y su entorno.

Raiter advierte que “los contenidos de las representaciones no son neutros”, en tanto llevan consigo una creencia enraizada en lo ideológico, producto de la interacción con el entorno, que puede ser implícito o explícito, y que se expresa a través del lenguaje a partir de la valoración que la comunidad les otorga, y que se mantienen vigentes como una réplica de las relaciones de poder; por lo tanto sus consecuencias son importantes para la vida cotidiana de los miembros de una determinada comunidad, así como para su entorno. Para este autor es importante recurrir a los ejemplos del uso del lenguaje y al análisis de las conductas lingüísticas para hacer “visibles” los contenidos de nuestros sistemas de creencias, sólo de este modo

podremos “comprender lo que nos dicen si comparamos esos estímulos con nuestros propios sistemas de creencias” (2001: 17).

A este respecto tendremos en cuenta dos criterios aportados por Pozo, el de las representaciones más explícitas y accesibles, y el de las representaciones más implícitas. En el nivel representacional más accesible e inmediato se ubican los juicios, anticipaciones, argumentaciones, conceptos o teorías aprendidas en la formación académica que las personas formulan en situaciones concretas (al interactuar con otros en escenarios naturales de aprendizaje y de enseñanza). En un nivel menos accesible se encuentran las “teorías implícitas”, es decir, aquellas que se activan de forma “inconsciente”, específicamente en el ámbito educativo, en función de las demandas de las tareas áulicas, en tanto configuran “un cuerpo de convicciones conscientes e inconscientes que constituyen un marco ideológico dentro del cual los profesores perciben, interpretan, deciden, actúan y valoran lo que ocurre entre ellos” (2006: 97).

Si seguimos que existen dos tipos de representaciones, unas más conscientes que otras, o dicho de otra forma, unas más subjetivas y menos explícitas que otras, podremos llegar a un análisis del discurso atendiendo a la forma en que se activan unas y otras en el lenguaje. A este respecto Raiter considera que podemos llegar a tener “imágenes parcialmente contradictorias sobre determinados estímulos” puesto que las representaciones implícitas de aquello que decimos no necesariamente están activas todas al mismo tiempo, por lo tanto es necesario “un trabajo de registro para proceder a una comparación posterior *in absentia*”; de esta manera, tanto Raiter como Pozo consideran que para “hacer explícitas” las representaciones que configuran el mundo de las “creencias sociales”, se requiere de un análisis cuidadoso y autoreflexivo del lenguaje.

Además, Raiter señala que no tiene sentido indagar de forma directa sobre cuáles son las representaciones que una persona –por extensión, el conjunto de la comunidad– conserva, puesto que “solo nos ofrecerá la imagen que tenga activa en ese momento, seguramente condicionada por la pregunta” (2001: 15); de igual manera, Pozo advierte que al interrogar de forma directa a una persona sobre sus creencias, o sobre las razones de sus acciones “ya estamos modificando sus representaciones en la medida en que hacemos más probable la explicitación o conciencia de algunos de sus componentes”, además, nuestras “representaciones implícitas” o “creencias” muchas veces no son conscientes e “incluso pueden ser contrarias a nuestras representaciones explícitas o conscientes” (2006: 99-111).

Por lo expuesto nos parece apropiado rescatar la propuesta de Raiter, en tanto sugiere que “para indagar representaciones se debe realizar análisis del discurso sobre la producción

lingüística, que deberá ser representativa del emisor y/o de la comunidad”, pero teniendo en consideración lo propuesto por Pozo, cuando da cuenta de la notable disociación entre las representaciones implícitas y las explícitas, puesto que pueden activarse de diversas formas en el lenguaje, principalmente en contextos de enseñanza o de formación docente. Para Raiter la producción y comprensión lingüísticas no pueden realizarse más que desde los propios sistemas de creencias. Por lo tanto, los contenidos de estas creencias, en tanto “imágenes” prototípicas construidas a partir de la interacción social, deben ser lo suficientemente compartidas dentro de una comunidad como para permitir la comunicación entre sus miembros.

Lo interesante de la propuesta de Raiter para acercar nuestra investigación al análisis crítico del discurso (utilizando, en primera instancia, el análisis ergativo propuesto por Halliday y, en un segundo plano, las herramientas de la Teoría de la Valoración) es tener en cuenta que las creencias implican necesariamente un posicionamiento, es decir, un valor sobre el cual se debe tomar cierto posicionamiento (lo cual implica una interrogación indirecta sobre el sistema de creencias). De esta manera, nos permite indagar en las creencias a través de las representaciones discursivas¹⁵ construidas a partir del valor que la comunidad les otorga.

A este respecto, consideramos que las representaciones sobre la enseñanza de la gramática están mediadas por un conjunto de individuos con roles, situaciones, deseos, aspiraciones y hábitos en común, que los diferencia de otros roles profesionales en torno a la docencia y que, por lo tanto, permiten la creación de una identidad colectiva. Para este estudio nos interesan en particular las creencias y las representaciones sociales acerca de la enseñanza de los contenidos gramaticales puesto que establecen “los parámetros acerca de los cuales los miembros de la comunidad deben tomar posición”, es decir, constituyen “una suerte de referencia”, de modo tal que los actores-docentes sólo pueden tomar un valor o posición, pero no pueden no tenerla en cuenta, ya que intrínsecamente los constituye (2001: 20-22).

¹⁵ Siguiendo a Vasilachis de Gialdino (2003), las “representaciones discursivas” corresponden a las creencias o imágenes que se construyen lingüísticamente a través de los recursos léxicos, semánticos y sintácticos; que pueden ser difundidas, por ejemplo, a través de los medios masivos de comunicación. De esta forma, las “representaciones sociales”, al ser captadas por el discurso, pueden ser observadas, analizadas e interpretadas como una parte constitutiva de la ideología que subyace o se infunde a través de las prácticas sociales.

El Análisis Ergativo y la Teoría de la Valoración: herramientas para analizar la representación

Según Halliday la léxico-gramática de todo lenguaje natural es una teoría de la experiencia humana, un recurso usado para transformar la experiencia en significado. En el centro de la lingüística sistémico funcional encontramos un modelo con múltiples perspectivas, diseñadas para proveer a los analistas de instrumentos complementarios para interpretar el lenguaje en uso. Una de estas herramientas más básicas es la noción de los tipos de significados, la idea de que el lenguaje es una fuente de recursos para rastrear (mapear) el significado ideacional, interpersonal y el textual, virtualmente uno a la par del otro en cualquier acto de comunicación.

Los recursos ideacionales hacen referencia a la construcción de la experiencia: qué es lo que está sucediendo, incluyendo qué está haciendo qué a quién, dónde, cuándo, porqué y cómo, y las relaciones lógicas de un proceso a otro. Los recursos interpersonales se refieren a las relaciones de negociación social: cómo la gente interactúa, incluyendo los sentimientos que comparten o tratan de compartir. Los recursos textuales implican al flujo de la información: las formas en que los significados ideacionales e interpersonales son distribuidos en capas de semiosis. Estas formas muy generalizadas de significados reciben el nombre de metafunciones.

Martin y White ubican al marco teórico de la Teoría de la Valoración en la metafunción interpersonal¹⁶ por tres razones. Primero, porque la realización de la actitud (actitud del hablante en términos de la gramática estructural) se esparce a través de las distintas fases del discurso, sin respeto por los límites gramaticales, especialmente cuando se “amplifica” con recursos lingüísticos no referenciales. Segundo, porque una determinada actitud puede “realizarse” a través de un rango de categorías gramaticales que permiten el desplazamiento del foco de atención entre unas y otras, por lo tanto el investigador necesita moverse de la léxico-gramática para determinar el significado evaluativo común a este tipo de dispersión; y tercero, porque las metáforas gramaticales pueden dar otro sentido a la modalidad del discurso, sentido que no puede ser entendido únicamente a nivel referencial.

¹⁶ Cabe aclarar que, alrededor de 1990, el desarrollo del significado interpersonal estaba más orientado a la interacción que a los sentimientos, como resultado de un trabajo de seminario de Halliday acerca del modo y la modalidad. En 1990 comienza el desarrollo de una perspectiva basada en la léxico-gramática, en principio impulsada por la necesidad de encontrar un entendimiento más provechoso del significado interpersonal en textos monológicos (universales u objetivos). Desde entonces la Teoría de la Valoración se ha enriquecido a través de diferentes campos de análisis y ha establecido categorías que pueden ser consultadas en la pagina www.grammatics.com/appraisal.

El enfoque propuesto por Martin y White (2005: 42) trata la Actitud como un sistema de significado que comprende tres zonas semánticas: el Afecto, el Juicio (dimensión ética) y la Apreciación (dimensión estética). Una forma de pensar las categorías de Juicio y Apreciación es entendiéndolas como sentimientos institucionalizados, los cuales nos sacan de nuestro mundo de sentido común cotidiano y nos ubican en el mundo de “sentido no tan común” de valores compartidos por una comunidad (Martin y White, 2005: 45). Estos valores compartidos serán los que nos permitirán acercarnos, a través de la Teoría de la Valoración, al mundo de las representaciones.

Cabe aclarar que Martin y White parten de conceptos fundamentales de la Lingüística Sistémico Funcional acerca del lenguaje y el uso lingüístico, al igual que Fairclough, pero a diferencia de éste, asumen las nociones de “heteroglosia” e “intertextualidad” desarrolladas en algún momento por Bajtin. Con estas nociones, insisten en la naturaleza intertextual de los textos, y tienen en cuenta que todos los discursos necesariamente hacen referencia, responden e incorporan en mayor o menor medida otros textos y/o discursos concretos y eventuales. Por otro lado, el análisis ergativo aquí desarrollado parte de la propuesta original de Halliday y toma sus conceptos básicos.

Metodología

Este estudio se encuadra en los presupuestos de la investigación cualitativa porque permite no sólo indagar científicamente el problema de los significados y de la interpretación de estos sino “se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos (...)” (Vasilachis de Gialdino, 2006:33). Para estos, se selecciona una muestra acotada y azarosa de seis (6) docentes de lengua y literatura de tres escuelas secundarias de carácter público de la ciudad de San Salvador de Jujuy, a quienes se les realiza una entrevista semiestructurada, estrategia metodológica “para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” a partir de preguntas elaboradas previamente agrupadas alrededor de tópicos o temas que se consideren relevantes para la investigación (Guber, 2001: 75). Esta estrategia requiere, en primer lugar, de la elaboración previa de un guion que sirva de referencia al entrevistador y, luego, la construcción de una matriz de análisis para la sistematización de los datos que se extraen de la entrevista desgrabada. Para la prueba de validez metodológica se

hace una triangulación, a manera de chequeo, entre las preguntas propuestas en el guion, las interacciones entre el entrevistador y el entrevistado y la información transmitida.

Propuesta para el Análisis del Discurso

Esta propuesta de investigación toma como herramientas para el análisis los aportes realizados por Halliday sobre agentividad y causación (2004) y los conceptos de la Teoría de la Valoración de Martin y White (2005). Se toma el enfoque de la Teoría de la Valoración, centrado en la funcionalidad de recursos que manifiestan la perspectiva dialógica y el posicionamiento retórico asumidos. Como se expuso anteriormente, Martin y White (2005) construyen un sistema de valoración en base a tres categorías: la Actitud, la Gradación y el Compromiso. La Actitud se considera como un sistema de significado que comprende tres zonas semánticas: el Afecto, el Juicio y la Apreciación. Las realizaciones de estas zonas se diversifican en el nivel interpersonal, y remiten a una clasificación orientada hacia los elementos léxico-gramaticales.

En el centro de este sistema está el Afecto, que lidia con los recursos para construir las reacciones emocionales, y se considera como “lo primero”, incluso desde el punto de vista de la evolución psicológica individual, corresponde a una actitud asumida de forma subjetiva; en segundo lugar, el Juicio, concierne a la actitud que se asume frente a las prácticas o conductas humanas, de acuerdo a diversos principios normativos. Finalmente, la Apreciación se asocia a nuestras evaluaciones frente a las cosas, incluyendo fenómenos naturales o semióticos (sean productos o procesos). Juicio y Apreciación se entienden, en realidad también como sentimientos, solo que institucionalizados, es decir, basados en los valores de una comunidad y reelaborados; los del Juicio, como propuestas de cómo debemos comportarnos y los de la Apreciación, como proposiciones sobre cuál es el valor de las cosas (Etkin, 2016: 122).

La Gradación es definida por White (2002: 2) como los valores a través de los cuales los hablantes gradúan (aumentan o disminuyen) el impacto interpersonal, la fuerza o el volumen de sus enunciados, y por los cuales el foco de sus categorizaciones semánticas se gradúan (difuminan o agudizan). La tercer categoría del sistema de valoración es la de Compromiso. White (2001: 9) describe los valores de este sistema como aquellos recursos por medio de los cuales la voz textual o autoral se posiciona intersubjetivamente, abriendo o cerrando una determinada valoración de acuerdo a la disposición dialógica.

Significado experiencial: procesos, participantes y circunstancias

De acuerdo a los postulados básicos de la Lingüística Sistémico Funcional, la experiencia se hace efectiva desde la metafunción experiencial mediante cláusulas que contienen una estructura constitutiva, descrita funcionalmente en términos de Participantes, Procesos y Circunstancias. Es a través de estos significados que el lenguaje puede representar quién está involucrado, qué sucede y las condiciones en las que se responden estas preguntas. White afirma que “el modo experiencial, nos informa sobre la forma en que el lenguaje construye una representación de la realidad para hablar de los sucesos del mundo real con las diversas categorías que el lenguaje pone a nuestra disposición” (White, 2000: 4). Los participantes son los sujetos dentro de una cláusula y se realizan a través del uso de grupos nominales. El componente Participante se puede dividir en roles Participantes como actor, perceptor, emisor, portador, existente, entre otras posibilidades.

Cada uno de los roles Participantes se corresponde con uno de los seis Procesos propuestos por Halliday. Los mismos se consideran como eventos y son el componente fundamental de una cláusula. Los procesos gramaticales se realizan mediante el uso de grupos verbales, que pueden estar constituidos por una palabra o por un grupo de palabras. Los procesos se dividen en cuatro tipos básicos: materiales, mentales, relacionales y verbales. Los procesos materiales implican hacer o transformar. Los procesos mentales, percibir, pensar, sentir o querer. Los procesos verbales se proyectan en todos los procesos relacionados al habla: decir, responder, maldecir. Los procesos relacionales implican ser y tener. Además, se subdividen en atributivo relacional e identificación relacional. La atribución relacional concierne a las características generales, atributivas de un Participante y la Identificación Relacional se relaciona con la identidad, el rol o el significado de un Participante.

Por su parte, la metodología del Análisis Crítico del Discurso, basada en la metafunción ideacional de la Lingüística Sistémico Funcional, construye un modelo transactivo, que se enfoca en los significados “ideacionales”. Hay tres categorías semánticas que explican de manera general cómo los fenómenos del mundo real se representan como estructuras lingüísticas. Los “procesos” son verbos, los “participantes” son sustantivos y las “circunstancias” son frases preposicionales (“verbos”, “sustantivos” y “frases preposicionales” términos tomados desde la nomenclatura de la gramática estructural). Según Trew (1983), la razón para conducir el análisis desde un modelo sintagmático transactivo es explorar qué

factores sociales, culturales, ideológicos y políticos determinan la selección de determinados procesos (“verbos”) en un tipo particular de discurso. Desde esta línea teórica el lenguaje tiene un papel crucial en el proceso ideológico, puesto que supone un elemento de enlace entre el conocimiento del mundo de los individuos y sus prácticas sociales.

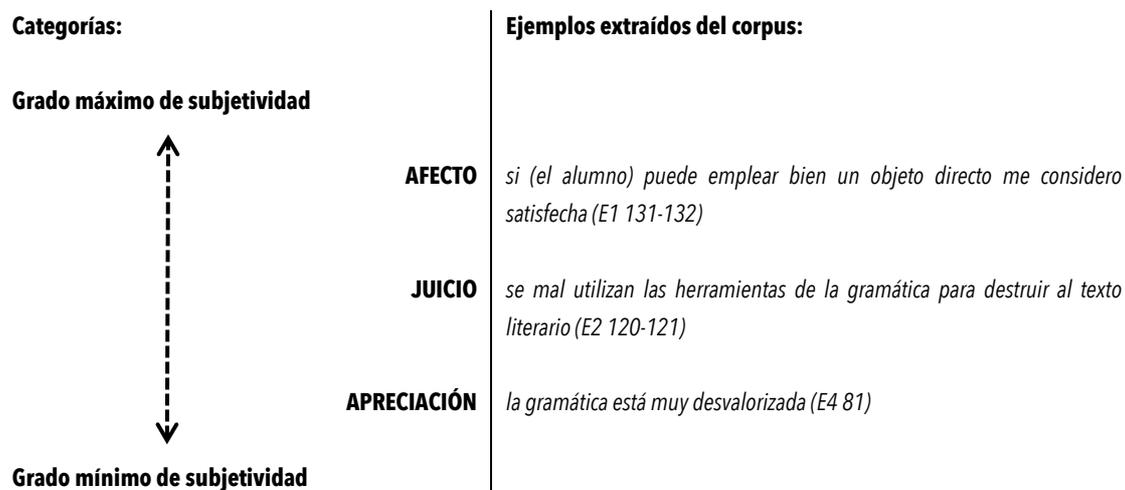
El objetivo detrás de este tipo de análisis es demostrar cómo el lenguaje refleja la ideología y puede, por lo tanto, ser utilizado no sólo como un medio de comunicación, sino también como un instrumento de poder y control. Fairclough (1989) aclara que el aspecto ideológico del lenguaje no radica en el sistema de la lengua, pero sí en su uso, en tanto es el producto de las relaciones con los demás y representa lo que los individuos interpretan de sus experiencias de acuerdo con su posición en la estructura económica de la sociedad en la que viven. Por lo tanto, el sistema de ideas que se hace presente en el discurso representa el posicionamiento de las personas y, en consecuencia, incorpora diferentes visiones sobre las valoraciones que se proyectan acerca del mundo.

Análisis de las Entrevistas

Como se dijo anteriormente, utilizamos en primera instancia para esta investigación el análisis ergativo de Halliday, con el propósito de develar los procesos agentivos y causativos en el los dichos de los docentes entrevistados, y por otro lado, la Teoría de la Valoración como una propuesta de análisis que permita explicar, a través de las elecciones léxico-gramaticales, la interpretación de los valores actitudinales de los entrevistados e inferir el tipo de representación que tienen los actores involucrados acerca de la enseñanza de la Gramática. En una primera instancia se realiza el análisis de los procesos y participantes implicados en la selección de las cláusulas realizadas por el hablante, tratando de indagar en los sistemas relacionales y “transactivos” posibles posicionamientos encontrados, representaciones que remitan a relaciones de poder o bien valoraciones con alguna carga ideológica o política.

El diagrama a continuación, basado en White y Martin (2005), da cuenta de los tres tipos de valoración que se sitúan, en lo que podemos denominar “una escala de gradación de la subjetividad”, e ilustra, con ejemplos del corpus, la forma en que se ubica cada uno. El Afecto, al constituirse como una posición asumida subjetiva, se ubica en el grado máximo de subjetividad; por el contrario, si la valoración se expresa bajo la forma de Juicio o Apreciación, entonces estará proyectada sobre el sujeto u objeto respectivamente evaluado y, por lo tanto, será menos subjetiva.

Diagrama 1: Grado de subjetividad en el sistema de Actitud



De acuerdo con las preguntas en relación con el objeto a investigar, se determinaron las siguientes categorías de análisis: Afecto, Juicio, Apreciación y Compromiso; para las mismas se seleccionaron ejemplos representativos de cada sistema de valoración; sin embargo, un análisis un poco más amplio se adjunta en la transcripción de las entrevistas en anexo.

Martin y White aclaran que para poder “clasificar” las emociones han adoptado una estrategia de “mapeo” (“mapping”) que consiste en un sistema de oposiciones. Para estos teóricos la clasificación léxico-gramatical realizada en esta teoría no tiene otra pretensión que no sea la de “incursionar” en el terreno de las emociones, al no encontrar otras estrategias de argumentación relevantes en el campo de la lexicografía o la lingüística de corpus. Por lo tanto, este “mapeo” sobre el espacio de los sentimientos (en particular referencia a los subsistemas de la Actitud: el Afecto, el Juicio y la Apreciación) debe ser tomado como una hipótesis acerca de la organización de las emociones, o bien, como un punto de referencia para el análisis discursivo de la valoración.

Procesos y Participantes: claves para entender el análisis de las cláusulas

Las funciones analizadas corporizan elecciones desde el paradigma ideacional, estas opciones remiten a un tipo de realidad que está siendo construida: se está haciendo algo (proceso material), se está pensando algo (proceso mental) o se está siendo (proceso relacional). Según Martin & White (2005: 42-45), en el caso del subsistema de Afecto, es esencial preguntarse si las emociones son reacciones que tienen un disparador específico o si

es un estado emocional del que no sabemos las causas. Gramaticalmente la distinción se refleja entre los tipos de participantes que implican los procesos mentales y los relacionales.

En los mentales tanto el Perceptor (el “Sintiente¹⁷”) como el Fenómeno que dispara la emoción (“el disparador”) son los participantes bien diferenciados de la cláusula, en cambio en los procesos relacionales los “participantes” están reflejados por el Portador y lo que siente, por lo tanto, el disparador de la emoción no está claramente diferenciado. A su vez existen casos en los cuales los límites entre los procesos relacionales y mentales no son muy precisos; lo que lleva a estos teóricos a establecer una escala de gradación de acuerdo al proceso implicado: cuanto más “abstracto” sea el fenómeno, es decir, mientras se exprese en los términos de procesos mentales y relacionales, menor será el “impacto” o “la fuerza de reacción” que produzca en la persona que lo “padece”, y cuanto más se acerque a los procesos materiales transactivos, es decir al mundo “de lo concreto” (así sean procesos materiales abstractos expresados, como en los ejemplos, a través de metáforas léxicas) su impacto será más alto; esto se puede visualizar en el Diagrama 2 con ejemplos extraídos del corpus.

Diagrama 2: gradación en relación con el nivel de causalidad de los procesos según la Teoría de la Valoración

↑	Proceso Material abstracto	<i>se (me) aclaró todo (E₁ 100) no tenía idea (E₁ 102)</i>	<i>el proceso se materializa en una Entidad (pueden ser metáforas léxicas y metáforas gramaticales, i.e. nominalizaciones entendidas como procesos “empaquetados”, cosificados, objetivados)</i>
	Proceso Mental	<i>me considero satisfecha (E₁ 132) me siento desilusionada (E₄ 249)</i>	<i>el proceso se va “materializando” en un Fenómeno, en este tipo de cláusulas se deja entrever que el proceso se produce por algo</i>
↓	Proceso Relacional	<i>(estoy) satisfecha (estoy) desilusionada</i>	<i>el proceso se mantiene en el Portador, no se explicita la causa que provoca ese estado</i>

Para el análisis ergativo propuesto por Halliday el sistema comprende tres elementos, que son los procesos, los participantes y las circunstancias. Estos elementos tienen por objeto explicar como las estructuras lingüísticas representan los fenómenos del mundo. Los procesos se indican mediante verbos que se adjuntan a los participantes (Halliday y Matthiessen, 2004). Los participantes no son sólo humanos, sino también algo concreto o abstracto y pueden

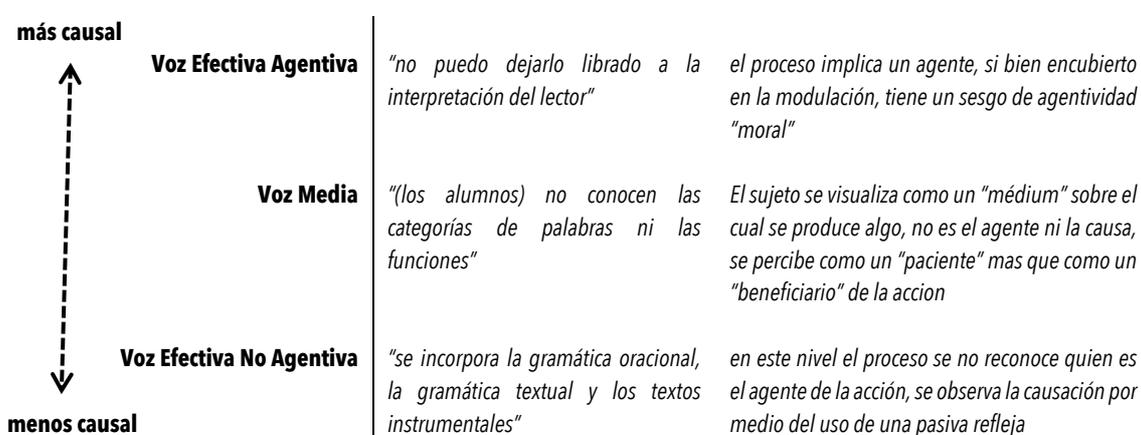
¹⁷ Martin & White llaman al participante consciente de la experiencia de la emoción “Emoter” y el fenómeno responsable de la emoción el “disparador” (“trigger” en inglés), aquí utilizamos para “Emoter” la traducción “Sintiente”, si bien no la consideramos una opción del todo adecuada puesto que hace referencia a otros significados en español.

concretarse a través de “nominalizaciones”, o también a través de cláusulas incrustadas. Por último, las circunstancias se muestran mediante frases preposicionales, grupos nominales o verbos adverbiales.

La transitividad es la gramática de la cláusula para construir nuestra experiencia de los tipos de proceso, los participantes directamente involucrados en ese proceso y las circunstancias. La naturaleza del proceso y los participantes que intervienen en él se determina por el sistema de tipo de proceso y la naturaleza de las circunstancias por el sistema de circunstancialidad. Con este tipo de análisis tratamos de develar que grado de agentividad y que grado de causatividad proyectan los docentes entrevistados en sus dichos, en definitiva, que representaciones sociales subyacen en la expresión gramatical.

El diagrama 3 trata de mostrar la correspondencia de los procesos de causación y agentividad del análisis ergativo propuesto por Halliday con los mismos ejemplos extraídos del corpus.

Diagrama 3: gradación en relación con el nivel de causalidad de los procesos según el análisis ergativo



Los verbos se organizan de acuerdo con la “causación” que despliegan sobre los objetos físicos, y pueden categorizarse en esquemas con polaridades opuestas, como por ejemplo “producto-proceso”, “simple-complejo” o “perfecto-imperfecto”. Así como los agentes se constituyen en los sujetos de la cláusula, los objetos también pueden categorizarse con los mismos roles temáticos, sin embargo la forma en que sujetos y objetos pueden percibirse en el mundo gramatical cognitivo depende de la “prominencia focal” que el hablante-oyente les otorgue.

Descodificar y codificar los aspectos de la realidad y la experiencia del mundo es esencialmente responder a las preguntas: ¿quién aparece en la cláusula? ¿qué está pasando, y dónde, cuándo, cómo está pasando? La respuesta a esas preguntas está en la evaluación de la transitividad relacionada con los conceptos de “proceso”, “participante” y circunstancia para describir el escenario de ‘quién hace qué a quién’. Los procesos de transitividad se componen de la siguiente forma:

Los procesos materiales son simplemente procesos de hacer. Los participantes pueden tener un papel activo o pasivo. Pueden ser los “agentes” o el “medio”. A veces, son los “beneficiarios”, “aquel a quien o para quien se dice que el proceso tiene lugar” (Halliday, 1994: 144), o el “alcance”. Los procesos mentales son procesos de 'percepción' que pueden ser procesos de percepción (ver, oír), procesos de reacción (como el miedo) y procesos de cognición (pensar, creer). El participante principal es el “médium”. El fenómeno es lo que se percibe, reacciona o piensa”.

Los procesos verbales o 'procesos de decir' en los que los participantes pueden ser o bien 'emisores', 'destinatarios' o 'receptores' también implican un cierto grado de ergatividad, por lo tanto los participantes mantienen el rol de médium. Los procesos relacionales son definidos por Halliday (1994: 119) como “procesos de ser” que sugieren que un participante afecta al otro de cualquier manera. Pueden ser “atributivos”, posesivos o “circunstanciales”, los participantes también son considerados medium.

Otros procesos: el existencial y el conductual. El existencial “postula la existencia”. Normalmente denota impersonalidad ya que están encabezados por procesos existenciales como “haber”. El proceso conductual toma aspectos de los procesos verbales y mentales. Así que el sentir y el decir son considerados como comportamientos. De hecho, debido a que un participante está dotado de conciencia humana, los procesos de comportamiento son similares a los procesos mentales en el sentido de que el participante es llamado a “comportarse” en el primero y “sentir” en el segundo.

En síntesis, Halliday (1995) señala dos enfoques para el análisis de la cláusula en términos de procesos y participantes. El primero es el sistema de transitividad con los seis tipos de procesos, sus participantes asociados particulares y los diferentes tipos de circunstancias, cada uno con sus propias relaciones gramaticales. El segundo es la interpretación ergativa, en la que el proceso puede ocurrir por sí mismo o ser provocado para que ocurra, implica a su vez la omisión del agente.

Resultados Parciales

Desde el punto de vista ergativo encontramos que los procesos como representaciones producidas por una causa externa, remiten generalmente a la elaboración de los documentos curriculares, los cuales se figuran como desvinculados del docente como “agente” y develan una falta de apropiación sobre la forma en que se regulan los procesos de enseñanza de la gramática. Si bien el discurso educativo se caracteriza por proyectarse en procesos conductuales y mentales, modalizaciones y procesos enmarcados en cláusulas no finitas, es decir, en procesos que remiten a la enseñanza-aprendizaje (en un deber hacer), estos procesos se contraponen a las modulaciones deónticas (poder, no poder hacer), lo que devela las valoraciones sobre la enseñanza de la gramática.

Si bien la gramática es representada de manera positiva, esta representación está sujeta a fuerzas o agentes externos que no permiten su cabal realización. Entre esos agentes encontramos a los alumnos, a los directivos y al estado en cláusulas no finitas (“no saber interpretar”) o en nominalizaciones (“la falta de comprensión lectora autónoma”) o bien en voces efectivas, pero no agentivas (“para mí se debe enseñar gramática”). Todos estos resquicios encontrados en el discurso docente nos remiten a una representación prefigurada del rol docente que no se posiciona como beneficiario de lo que produce, y por lo general no se percibe como un “experimentante” de sus prácticas educativas.

Desde la Teoría de la Valoración, dejamos de lado las interpretaciones del sistema de valoración correspondiente al Afecto puesto que remiten a un primer nivel subjetivo de valoración que no se encuentra institucionalizado, y nos enfocamos en los resultados de los análisis de los sistemas de valoración de la Actitud: Juicio y Apreciación y el sistema de valoración del Compromiso. Los Juicios, entendidos como las actitudes que se asumen frente a las conductas humanas, y las Apreciaciones, entendidas como evaluaciones sobre construcciones más abstractas en el orden semiótico, como lo son los enfoques lingüístico-gramaticales y los documentos curriculares, nos acercaron a las siguientes preguntas de la investigación:

¿Qué supuestos sobre los contenidos gramaticales emergen sobre la visión de los docentes de Lengua? Los contenidos gramaticales todavía se representan como pertenecientes a dos posturas opuestas: por un lado, el enfoque estructural y por el otro el textual. También persiste la representación de la gramática como un contenido desvalorizado por las instituciones y desdibujado en los lineamientos curriculares, aunque ya no se los representa o

asocia a los modos de enseñanza mecanicistas de la gramática tradicional. Si interpretamos estas valoraciones como representaciones socialmente compartidas, se establece una crítica no solamente hacia la conducta del docente que no enseña la gramática (la representación de los docentes como “irresponsables” o “incumplidos” que resultó del análisis léxico-gramatical) sino también hacia la “intromisión” de políticas externas que constantemente se representan como agentes de la reducción de estos contenidos. Este “choque” de representaciones, entre lo que el Estado considera que se debe enseñar y la formación del Docente de Lengua como “experto” en lo que concierne al uso del lenguaje, incide en la representación que tiene de sí mismo.

De esta forma nos encontramos con las tres representaciones “estereotípicas” propuestas por Gerbaudo (2005: 138-139) mencionadas en nuestro marco contextual; primero, al docente preocupado por cumplir el programa con los contenidos, tal como se formulan en los lineamientos curriculares (que podríamos asociar con la valoración del “cumplido” que aparece en nuestro análisis); segundo, al docente que trabaja los conflictos personales de los estudiantes, tratando de dejar por lo general una “enseñanza moral” (el “inclusivo”) y, finalmente, al que trata de estar al tanto de las últimas corrientes de la teoría lingüística y/o literaria (el “innovador”). Cabe preguntarse en qué medida intervienen en estas representaciones los manuales que interpelan a estos estereotipos de profesores de Lengua para abrir la oferta editorial, arbitrando en esa impronta una serie de representaciones sobre la enseñanza de los contenidos gramaticales.

Otra representación que subsiste en la voz de los entrevistados es la del docente como “experto”, que conoce de forma sistemática la sintaxis de la Lengua y, por lo tanto, posee “la clave” para la comprensión de los textos. Esta representación es unánime tanto para quienes valoran de forma positiva la gramática textual como de quienes valoran la estructural. Nos preguntamos en qué medida influye este tipo de representación en las prácticas educativas y si no remite a una forma anacrónica del saber que no ayuda a generar el vínculo con el conocimiento ni con la enseñanza en sí misma.

¿Qué supuestos sobre la enseñanza de la gramática? En las entrevistas analizadas todavía subsisten las representaciones de la gramática textual en la que los contenidos gramaticales son valorados siempre que éstos hagan posible la reflexión sobre el lenguaje en situaciones de lectura y escritura; en cambio, en las representaciones que remiten a la gramática estructural, se valora la enseñanza de los contenidos gramaticales reduciéndolos al correcto uso del lenguaje. Esta representación coincide con la de la “gramática escolar” de principios del siglo XX donde los elementos gramaticales se entienden como un “deber ser” de las

expresiones lingüísticas y, la función principal del profesor consistía en desarrollar en el alumno la habilidad de escribir sin errores, resguardando la unificación de la lengua y su homogeneidad a través de la “vigilancia” de la gramática.

A nivel ideológico, quizás este posicionamiento nos remite a un tipo de estimación social y, en cierto sentido, a una “sanción social” basada en la valoración que la comunidad de docentes le otorga a la lengua estándar. Entendida de esta forma, esta valoración se constituye en una representación social, en los términos de Raiter, en tanto se constituye como una representación diferenciadora que constituye una identidad colectiva.

¿Cómo perciben los docentes los contenidos gramaticales del currículum prescripto? Las representaciones docentes sobre el currículum prescripto se transfiguran en valoraciones negativas (“fragmentario”) y positivas (“flexible”). Positivas, en tanto el docente puede intervenir en la selección de contenidos. La valoración negativa se debe a la fragmentación y reducción de los contenidos gramaticales; esta representación se vincula también con la desvalorización de la enseñanza de la gramática.

¿Cómo inciden esos supuestos en la planificación de su tarea cotidiana en el aula? Estos supuestos sobre la enseñanza de la gramática inciden en la forma en que se posicionan respecto a los alumnos; en la representación de la gramática estructural, se priorizan actividades en las que el alumno pueda escribir y hablar de forma correcta y ordenada. En la representación de la gramática textual, se priorizan aquellas actividades que invitan a la reflexión crítica de los discursos periodísticos y literarios.

Se puede interpretar que existen dos posicionamientos contrarios a nivel ideológico, por un lado, el manejo “correcto” de la lengua estándar en depreciación de las variedades dialectales y, por el otro, el manejo “apropiado” de acuerdo con el contexto situacional con una posición positiva con respecto a las variedades dialectales; sin embargo, en ninguna de estas representaciones encontramos un reconocimiento cultural de las formas compositivas propias de diversos sectores étnicos de la comunidad.

Conclusión

El peso de la sanción social incide en las representaciones analizadas puesto que los docentes de lengua, en tanto actores sociales que comparten a través de sus discursos valores acerca de la enseñanza de la Gramática, parecen tener la necesidad de “legitimarse”

profesionalmente; esto está vinculado con una desvalorización del rol que cumple el docente de lengua en las instituciones educativas, quizás porque no logra adecuarse a las “nuevas” formas de aprendizaje de los alumnos, no tanto por los contenidos a ser enseñados sino por las formas de enseñanza que se asumen como anticuadas o atravesadas por nuevas formas de enseñanza-aprendizaje vinculadas principalmente a las nuevas tecnologías.

En estas posiciones encontradas, siempre analizadas desde la selección léxico-gramatical y lógico-discursiva, conviven representaciones estereotipadas sobre la importancia de “resguardar” o “proteger” la enseñanza de los contenidos gramaticales, vinculados con el lenguaje académico y “el ascenso social” (representación que se le otorga a la gramática estructural), o bien, representaciones que colocan los contenidos gramaticales en un segundo plano pero que a la vez se vinculan con postulados con cierto sesgo político como la “inclusión” (representación de la gramática textual con enfoque socio-discursivo) que también se encuentra estereotipada y que no posiciona al docente desde un lugar agentivo respecto a la enseñanza de la gramática.

Esta deslegitimación que se ve representada en la selección léxico gramatical, tal vez tiene su correlato en las políticas lingüísticas que, a principios de siglo, habían dejado en claro cuál era el rol que tenía el docente de Castellano como “guardián” de la lengua oficial (que no es lo mismo que la lengua estándar) a través de la vigilancia de la gramática, y que a partir de su desdibujamiento en los NAP, los nuevos enfoques lingüísticos y las nuevas tecnologías, ha provocado un conflicto en la representación que los docentes de lengua tienen sobre su rol como profesional en la docencia.

Retomando nuestra hipótesis, el centro de la problemática no se reduce a una falta de “didácticas de la gramática”, si bien es una representación que está en la voz de los entrevistados, sino también, y de acuerdo al análisis realizado, esta problemática concierne a las representaciones estereotipadas que todavía subsisten en el discurso docente y que remiten a una falta de agentividad en las tareas áulicas; estas representaciones también son un indicio del conflicto que subyace en la valoración de la lengua estándar, poniendo en el centro del problema la manera en que deben ser enseñados los contenidos gramaticales.

Por último, consideramos al menos llamativa la semejanza de la selección léxico gramatical del discurso docente con los modelos discursivos de los manuales escolares estudiados por Tosi (2012), en los cuales se desplaza la figura del “autor de prestigio académico” por construcciones impersonales y/o “neutrales” que, sin embargo, evocan y reformulan los “modos de decir pedagógicos” que le confieren autoridad y legitimidad enunciativas.

Cabe aclarar que no se realizó una investigación sobre el grado de conocimiento que tienen los docentes sobre los tratamientos didácticos y pedagógicos de los enfoques lingüístico-gramaticales considerados en nuestro marco teórico, por lo tanto, creemos que podrían ser tratados en una futura investigación para determinar de qué manera se los percibe y si suponen un factor decisivo de cambio. A este respecto consideramos la importancia de agregar como variable la incidencia de la experiencia y la formación académica en las representaciones de enseñanza de la gramática.

Análisis Ergativo desde la Lingüística Sistémico Funcional

LA VISIÓN DE LOS DOCENTES DE LENGUA DE LA ESCUELA MEDIA

ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

ROMINA G. DURÁN

	Complejo de cláusulas	VOZ	Tipo de proceso	Agente	Proceso	MEDIUM	Otros Participantes y/o Circunstancias
	Ítem: relación entre la gramática de los CBC y los NAP						
1.	ejercí siempre en la secundaria, en el nivel medio	Voz Efectiva + Operativa	Material	(YO)	Ejercer	(la docencia)	Circunstancia: siempre en el nivel medio
2.	↓ <que por un tiempo fue segundo año de EGB>	Voz Media +	Relacional Identificativo	∅	Ser	(Nivel Medio)	Alcance: segundo año de EGB Circunstancia: por un tiempo
3.	cambian los nombres nada más	Voz Efectiva + Receptiva no agentiva	Material	¿?	Cambiar	Los nombres (de la modalidad secundaria)	
4.	↘ pero [después las estructuras curriculares son más o menos las mismas]	Voz Media +	Relacional Atributivo	∅	Ser	Las estructuras curriculares	Alcance: más o menos las mismas
5.	no hay mucho cambio	Voz Media –	Existencial	∅	NO Haber	Mucho cambio (entre CBC y NAPs)	
6.	los contenidos venían cómo se llamaban? contenidos comunes y obligatorios	Voz Efectiva + Receptiva no agentiva	Material	¿?	Venir	Contenidos comunes y obligatorios	
7.	↓ o sea <que no varían mucho>	Voz Efectiva + Receptiva no agentiva	Material	¿?	NO Variar	(Los contenidos comunes y obligatorios)	
8.	se incorpora la gramática oracional, la gramática textual y los textos instrumentales, básicamente eso	Voz Efectiva + Receptiva no agentiva	Material	¿?	IncorporarSE	La gramática oracional, la gramática textual y los textos instrumentales	
9.	Ítem: contenidos gramaticales en planificación personal di siempre la morfología, la sintaxis, las clases de palabras o categorías de palabras	Voz Efectiva + Operativa	Material y/o Conductual	(YO)	Dar	la morfología, la sintaxis, las clases de palabras o categorías de palabras	Circunstancia: siempre
10.	se las reparte entre primero, segundo y tercer año	Voz Efectiva + Receptiva no agentiva	Material	¿?	RepartirSE	(la morfología, la sintaxis, las clases de palabras o categorías de palabras)	Circunstancia: entre primero, segundo y tercer año
11.	el análisis sintáctico también varía desde la oración simple, en primer año, hasta las oraciones subordinadas, en tercero.	Voz Efectiva + Receptiva no agentiva	Material	¿?	Variar	El análisis sintáctico	Circunstancia: desde la oración simple, en primer año, hasta las oraciones subordinadas, en tercero
12.	yo creo	Voz Media +	Mental	∅	Crear	(YO)	
13.	INCRUSTACIÓN ↓ <que toda la vida han estado incorporados>	Voz Media +	Relacional Atributivo	∅	Han Estado	Los contenidos gramaticales	Alcance: incorporados Circunstancia: toda la vida
14.	yo estudié en una escuela con bachillerato con orientación docente	Voz Media +	Mental y/o Conductual	∅	Estudiar	(YO)	Alcance: (en una escuela con bachillerato con orientación docente)
15.	PARATAXIS ↘ y [estaban incorporados los contenidos gramaticales]	Voz Media +	Relacional Atributivo	∅	Estar	Los contenidos gramaticales	Alcance: incorporados
16.	Después, más adelante hablando con otros colegas sé	Voz Media +	Mental	∅	Saber	(YO)	Alcance: <cláusula incrustada>
17.	INCRUSTACIÓN ↓ <que ellos directamente lo desplazan	Voz Efectiva + Operativa	Material	los docentes de Lengua	Desplazar	(los contenidos gramaticales)	
18.	PARATAXIS ↘ y [no lo enseñan]>	Voz Efectiva + Operativa	Mental	los docentes de Lengua	NO Enseñar	(los contenidos gramaticales)	
19.	dicen	Voz Efectiva + Operativa	Verbal	los docentes de Lengua	Decir	[cláusula incrustada]	

20.	INCRUSTACIÓN ↓ <que no le encuentran sentido>	Voz Efectiva - Receptiva agentiva	Mental	(los docentes de Lengua)	Encontrar sentido	(los contenidos gramaticales)	
21.	Ítem: propósito didáctico de la gramática yo me imagino	Voz Media +	Mental	∅	Imaginar	(YO)	Alcance: <cláusula incrustada>
22.	INCRUSTACIÓN ↓ <que el propósito didáctico principal> es	Voz Media +	Relacional Identificativo	∅	Ser	El propósito didáctico principal	Alcance: <cláusula no finita>
23.	SÍNDROME CLÁUSULA NO FINITA ↓ <ayudarte a <hacer una buena comprensión de texto>>	Voz Efectiva + Operativa	Modulación Disposición - Mental	(el propósito didáctico de la gramática)	NOMINALIZACION Ayudar(TE) a Hacer	una buena comprensión de texto	Beneficiario: (VOS = el alumno)
24.	↓ <a poder redactar un texto coherente	Voz Efectiva + Operativa	Disposición - Mental	∅	NOMINALIZACION PODER Redactar	un texto coherente	Beneficiario: (el alumno)
25.	↓ <que pueda ser entendido por otra persona>>	Voz Efectiva + Operativa	Disposición - Mental	∅	NOMINALIZACION PODER Entender	otra persona	Alcance: (un texto coherente)
26.	HIPOTAXIS → porque si vos conocés el orden	Voz Media +	Mental	∅	Conocer	VOS (el alumno)	Alcance: El orden <cláusula incrustada>
27.	SÍNDROME INCRUSTACIÓN ↓ <en que debés situar las palabras, ciertos complementos>,	Voz Media +	Modulación Obligación - Mental	∅	NOMINALIZACION DEBER Situar	(VOS = el alumno)	Alcance: las palabras, ciertos complementos
28.	↓ <cómo se relacionan con el verbo, con el sujeto>	Voz Media +	Obligación - Mental	∅	RelacionarSE	(la forma en que las palabras)	Circunstancia: con el verbo, con el sujeto
29.	↓ <qué tipo de concordancia deben tener>	Voz Media +	Obligación - Relacional Identificativa	∅	NOMINALIZACION DEBER Tener	el tipo de concordancia	Alcance: (las palabras)
30.	HIPOTAXIS - REALCE → lograré un texto bien escrito digamos , bien redactado	Voz Media + receptiva	Modulación Disposición - Material	∅	Lograr (escribir)	(VOS = el alumno)	NOMINALIZACION Alcance: Un texto bien escrito, bien redactado
31.	PARATAXIS ↓ o logras una lectura comprensiva	Voz Media + receptiva	Modulación Disposición - Mental	∅	Lograr (comprender)	(VOS = el alumno)	NOMINALIZACION Alcance: Una lectura comprensiva
32.	HIPOTAXIS → si no sabes	Voz Media -	Mental	∅	NO Saber	(VOS = el alumno)	Alcance: <cláusula incrustada>
33.	SÍNDROME INCRUSTACIÓN ↓ <a quién hace relación cierta categoría gramatical,	Voz Media +	Relacional Identificativa	∅	Hacer (relacionar)	a quién (se relacionan)	Alcance: Ciertas categorías gramaticales
34.	↓ <que es una de las grandes dificultades de los chicos>,	Voz Media +	Relacional Identificativa	∅	Ser	una de las grandes dificultades de los chicos	Alcance: <cláusula no finita>
35.	INCRUSTACIÓN ↓ <no poder hacer coherencia y cohesión>,	Voz Efectiva - Receptiva agentiva	Modulación Obligación - Relacional Identificativa	(los alumnos)	NO Poder	Hacer coherencia y cohesión	
36.	tiene mucho que ver con ese la relación entre el pronombre y la cosa	Voz Media +	Relacional Identificativa	∅	TENER QUE Ver.con (relacionar)	la relación -entre- el pronombre y la cosa	
37.	INCRUSTACIÓN ↓ <a la que refiere>	Voz Media +	Relacional Identificativa	∅	referirSE	(el pronombre)	Alcance: (a la cosa)
38.	REALCE → y entonces terminan comprendiendo cualquier cosa...	Voz Efectiva + Receptiva agentiva	Mental	(los alumnos)	Terminar (comprender)	comprendiendo cualquier cosa	

39.	tiene que ser muy guiado	Voz Media +	Modulación Obligación - Relacional Identificativa-----	∅	TENER QUE Ser	(el aprendizaje de la gramática)	Circunstancia: muy guiado
40.	INCRUSTACIÓN para ↓ <que ellos lo entiendan>	Voz Media +	Mental	∅	Entender	ellos (los alumnos)	Alcance: (la gramática)
41.	no conocen las categorías de palabras ni las funciones <que cumplen>	Voz Media -	Mental	∅	NO Conocer	(los alumnos)	Alcance: las categorías de palabras ni las funciones <que cumplen>
42.	HIPOTAXIS → porque por ahí no se le pone énfasis y causalmente, no se pone énfasis en relación al análisis sintáctico de la oración...	Voz Efectiva + Receptiva no agentiva	Mental	¿?	NO PonerSE	énfasis	Alcance: al análisis sintáctico de la oración
43.	Y ahora con las nuevas tecnologías y la introducción del celular todavía se pierden sobre todo para mí las palabras de enlace...	Voz Efectiva + Receptiva no agentiva	Material	¿?	PerderSE	Las palabras de enlace	Circunstancia: con las nuevas tecnologías y la introducción del celular
44.	faltan las preposiciones, faltan los pronombres relativos	Voz Efectiva + Receptiva no agentiva	Material	¿?	Faltar	Las preposiciones, los pronombres relativos	
45.	INCRUSTACIÓN ↓ <que enlazan una palabra con la otra>	Voz Media +	Relacional Identificativa	∅	Enlazar	Una palabra con la otra	
46.	Para ellos es lo mismo	Voz Media + Receptiva	Relacional Identificativa	∅	Ser	para ELLOS (los alumnos)	Alcance: Lo mismo <cláusula incrustada>
47.	INCRUSTACIÓN ↓ <adicionar información que <dar una causa> ↘ o que <colocar un adversativo>>	Voz Media +	Mental	∅	(Ser 'lo mismo')	<small>NOMINALIZACION</small> Adicionar / Dar / Colocar	Alcance: Información/ una causa/ un adversativo
48.	PARATAXIS ↘ o directamente no lo colocan	Voz Efectiva + Operativa	Mental	(los alumnos)	NO Colocar	(un adversativo)	
49.	y ellos sobreentienden	Voz Media +	Mental	∅	Sobreentender	ELLOS (los alumnos)	Alcance: <cláusula incrustada>
50.	INCRUSTACIÓN ↓ (que) vos ya sobreentendés <que es adversativo>.	Voz Media +	Mental	∅	Sobreentender	VOS (= docente de Lengua)	Alcance: <que es adversativo>
51.	HIPOTAXIS aunque no haya nada ahí	Voz Media +	Existencial	∅	Haber	nada	Circunstancia: ahí (= en la escritura del alumno)
52.	Ítem: los contenidos gramaticales en los NAP la gramática ahora se pone en relación a los textos,	Voz Media +	Relacional Identificativa	∅	Poner en relación	La gramática	Alcance: a los textos
53.	antes veíamos oraciones aisladas	Voz Media +	Mental	∅	Ver (= enseñar)	(NOSOTROS = los docentes)	Alcance: oraciones aisladas Circunstancia: antes
54.	PARATAXIS - REALCE ↘ y ahora vemos la relación dentro de los textos... con coherencia y cohesión	Voz Media +	Mental	∅	Ver (= enseñar)	(NOSOTROS = los docentes)	Alcance: la relación dentro de los textos... con coherencia y cohesión Circunstancia: ahora
55.	Vemos	Voz Media +	Mental	∅	Ver (= enseñar)	(NOSOTROS = los docentes)	Alcance: <cláusula incrustada>
56.	INCRUSTACIÓN ↓ <qué tipos de oraciones se utilizan en diferentes tipologías textuales>.	Voz Efectiva + Receptiva no agentiva	Material	¿?	UtilizarSE	Tipos de oraciones	Circunstancia: en diferentes tipologías textuales

57.	PARATAXIS ↘ o <cómo funcionan los verbos en un texto instrumental>	Voz Efectiva + Receptiva no agentiva	Material	¿?	Funcionar	(la forma en que) los verbos	Circunstancia: en un texto instrumental
58.	es diferente,	Voz Media +	Relacional Atributivo	∅	Ser	(La gramática ahora)	Alcance: diferente
59.	me parece a mí.	Voz Media + Receptiva	Mental	∅	Parecer	(YO) me	Alcance: (la gramática es diferente ahora)
60.	a nosotros en las escuelas siempre nos dicen todos los años	Voz Efectiva + Receptiva no agentiva	Verbal	¿?	Decir	a NOSOTROS (= los docentes)	Alcance: [PROYECCIÓN] Circunstancia: en las escuelas, todos los años
61.	PROYECCIÓN - LOCUCIÓN ↘ “profes ponen dificultad en la lectura comprensiva”,	Voz Efectiva + Operativa	Material	‘profes’ (los docentes de Lengua)	Poner	Dificultad	Circunstancia: en la lectura comprensiva
62.	HIPOTAXIS entonces las soluciones son “uso-del-diccionario” existe y un montón de cosas	Voz Media +	Relacional Identificativa	∅	Ser	La solución	NOMINALIZACION Alcance: uso del diccionario
63.	PARATAXIS - PROYECCIÓN - LOCUCIÓN ↘ y después, a fin de año “¿cuál era el problema <que tenía el chico>?”	Voz Media +	Relacional Identificativa	∅	Ser	El problema <que tenía el chico>	Alcance: (Comprensión lectora autónoma)
64.	HIPOTAXIS - PROYECCIÓN - LOCUCIÓN → ¿por qué no aprobó?”	Voz Media –	Mental	∅	NO Aprobar	(El chico = el alumno)	
65.	HIPOTAXIS - PROYECCIÓN - LOCUCIÓN “porque no tiene comprensión lectora autónoma o independiente”	Voz Media –	Relacional Posesivo	∅	NO Tener	(El chico = el alumno)	
66.	Entonces escribe después, hace decir al texto	Voz Efectiva + Operativa	Material	(el alumno)	NOMINALIZACION HACER Decir	Texto	Alcance: (una cosa <que no dice>)
67.	INCRUSTACIÓN ↓ <que vos le diste>	Voz Efectiva + Operativa	Material	(VOS = el docente)	Dar	Texto	Beneficiario: (el alumno)
68.	una cosa ↓ <que no dice>	Voz Media –	Verbal	∅	NO decir	texto	Alcance: una cosa
69.	le das a leer una novela	Voz Efectiva + Operativa	Material	(VOS = el docente)	Dar (a leer)	Novela	Beneficiario: (el alumno)
70.	PARATAXIS ↘ y él te inventa otro personaje,	Voz Efectiva + Operativa	Mental	(el alumno)	InventarTE	Otro personaje	Beneficiario / Perjudicado(¿?): (el docente)
71.	PARATAXIS ↘ y te lo trae a colación	Voz Efectiva + Operativa	Mental	(el alumno)	TraerTE (a colación)	(Otro personaje)	Beneficiario / Perjudicado(¿?): (el docente)
72.	Yo creo	Voz Media +	Mental	∅	Crear	Yo	Alcance: (cláusula incrustada)
73.	INCRUSTACION ↓ <que tiene que ver con eso>	Voz Media +	Relacional Identificativa	∅	TENER QUE Ver _{con}	NOMINALIZACION (la falta de comprensión lectora autónoma)	Alcance: (implicatura: la falta de contenidos gramaticales)
74.	HIPOTAXIS → porque no logran entender el significado de cada palabra dentro del contexto	Voz Media – receptiva	Modulación Disposición - Mental	∅	NO LOGRAR Entender	(ELLOS = los alumnos)	Alcance: el significado de cada palabra dentro del contexto
75.	El texto abre miles de posibilidades	Voz Efectiva + Operativa	Material	el texto	Abrir	Miles de posibilidades	
76.	PARATAXIS → pero vos las tenés que justificar	Voz Media +	Modulación Disposición - Mental	∅	TENER QUE Justificar	(VOS = el alumno)	Alcance: (las posibilidades que abre el texto)
77.	PARATAXIS y me parece	Voz Media + Receptiva	Mental	∅	Parecer	(YO) me	Alcance: (cláusula incrustada)

78.	INCRUSTACION ↓ <que la justificación es gramatical>	Voz Media +	Relacional Identificativo	∅	Ser	La justificación	Alcance: gramatical
79.	Es como que no le puedo hacer decir al texto algo <que no dice>	Voz Efectiva + Operativa	Modulación Disposición - Verbal	YO	NO PODER HACER Decir	Al texto	Alcance: algo <que no dice>
80.	PARATAXIS → pero si encuentro el pronombre	Voz Efectiva + Operativa	Mental - Material	YO	Encontrar	El pronombre	
81.	INCRUSTACIÓN que dice ↓ <que está refiriéndose a ese o a aquel>	Voz Media +	Relacional Identificativo	∅	Estar refiriéndose	(El pronombre)	Alcance: a ese o a aquel (personaje literario)
82.	tengo dos posibilidades... de comprensión	Voz Media +	Relacional Posesivo	∅	Tener	Yo	Alcance: dos posibilidades de comprensión
83.	La mayoría de los profes de lengua, colegas <que yo tengo>, me dicen	Voz Efectiva + Operativa	Verbal	Los profesores de Lengua	Decir	(la gramática es horrible)	Beneficiario: me(YO = docente de lengua)
84.	→ “es difícil”, “es horrible”,	Voz Media +	Relacional atributivo	∅	Ser	(la gramática)	Alcance: es difícil, es horrible
85.	no sé	Voz Media +	Mental	∅	NO Saber	(YO)	Alcance: (cláusula incrustada)
86.	INCRUSTACION ↓ <en qué sentido es difícil y es horrible>	Voz Media +	Relacional Atributivo	∅	Ser	(La gramática)	Alcance: difícil y horrible
87.	Es complicada y es compleja	Voz Media +	Relacional atributivo	∅	Ser	(la gramática)	Alcance: complicada y compleja
88.	HIPOTAXIS → porque la lengua es viva,	Voz Media +	Relacional atributivo	∅	Ser	La lengua	Alcance: viva
89.	la usamos todos los días	Voz Efectiva + Operativa	Material	(Nosotros)	Usar	(la lengua)	
90.	PARATAXIS → y va cambiando	Voz Media +	Material	∅	Ir cambiando	(la lengua)	
91.	PARATAXIS pero esas aclaraciones las podemos hacer	Voz Efectiva + Operativa	Modulación Disposición - Verbal	(NOSOTROS = los profesores de Lengua)	PODER Hacer	aclaraciones	
92.	no sé <que tan difícil es>... no sé en qué sentido	Voz Media +	Mental	∅	NO Saber	Yo	Alcance: (cuán difícil es la gramática)
93.	PARATAXIS → o tal vez nuestros maestros <los que teníamos antes> no lo podían explicar	Voz Efectiva + Operativa	Modalización Probabilidad - Verbal	Los maestros de antes	NO PODER Explicar	(los contenidos gramaticales)	
94.	me parece	Voz Media + Receptiva	Mental	∅	Parecer	(YO) me	Alcance: (cláusula incrustada)
95.	INCRUSTACION ↓ <que están los contenidos gramaticales>	Voz Media +	Relacional Atributivo	∅	Estar	Contenidos Gramaticales	Circunstancia: (en los NAP)
96.	tal vez no se diga “estudio sistemático de la lengua” como (se) decía antes,	Voz Efectiva + Receptiva no agentiva	Verbal	¿?	NO Decir	“estudio sistemático de la lengua”	Circunstancia: como se decía antes
97.	PARATAXIS pero... yo creo <que sí están incluidos>	Voz Media +	Mental	∅	Crear	(los contenidos gramaticales sí están incluidos)	
98.	yo creo	Voz Media +	Mental	∅	Crear	YO	Alcance: (que soy medio tradicionalista)

99.	INCRUSTACION ↓ <que ahí soy medio tradicionalista>	Voz Media +	Relacional Identificativo	∅	Ser	(YO)	Alcance: medio tradicionalista
100	los abordo a la manera tradicional digamos,	Voz Efectiva + Operativa	Mental	YO (docente de lengua)	Abordar	(los contenidos gramaticales)	Circunstancia: a la manera tradicional
101	voy estudiando clases de palabras	Voz Media +	Mental	∅	Ir Estudiando	(YO)	Alcance: clases de palabras
102	PARATAXIS y a medida <que vamos estudiando las palabras>	Voz Media +	Mental	∅	Ir Estudiando	(nosotros)	Alcance: palabras
103	vemos <cuáles son las funciones>	Voz Media +	Mental	∅	Ver	(nosotros)	Alcance: <cuáles son las funciones>
104	INCRUSTACIÓN ↓ <que cumple esa palabra dentro de la oración>	Voz Efectiva + Operativa	Relacional Identificativo	Esa palabra	Cumplir	(una determinada función)	Circunstancia: dentro de la oración
105	y entonces ahí empezamos a visualizar	Voz Media +	ASPECTO Mental	∅	EMPEZAR AVisualizar	(nosotros = los alumnos en conjunto con el/la docente)	Alcance: (el reconocimiento de las funciones que cumplen las palabras en la oración)
106	→ <cómo reconocemos esa función>, a través de <qué preguntas>, → a través de <cambiar la palabra de lugar en la oración>	Voz Efectiva + Operativa	Mental - Material	(nosotros = los alumnos con el/la docente)	NOMINALIZACION Reconocer Cambiar	(las funciones cambiando) la palabra de lugar en la oración	
107	y... bueno para <hacer el reconocimiento así>	Voz Media +	Relacional Identificativo	∅	NOMINALIZACION Hacer	El reconocimiento	
108	→ soy bastante tradicionalista nomás.	Voz Media +	Relacional Atributivo	∅	Ser	(YO)	Alcance: tradicionalista
109	y por lo general busco en manuales,	Voz Media +	Material	∅	Buscar	(YO)	Circunstancia: en manuales
110	HIPOTAXIS → si necesito más información, sobre todo → para <dar las clases>	Voz Media +	Conductual	∅	Necesitar	(YO)	Alcance: más información para dar clases
111	por ahí busco videos educativos	Voz Efectiva + Operativa	Material	(YO)	Buscar	(Videos que hay en la web)	
112	INCRUSTACIÓN ↓ <que hay en la web ¿viste? roducidos, no sé, por el ministerio de educación>	Voz Efectiva + Receptiva no agentiva	Material	el ministerio de educación	Producir	(Videos educativos)	
113	busco ahí mi material	Voz Efectiva + Operativa	Material	(YO)	Buscar	Mi material	
114	INCRUSTACIÓN para ↓ <dar la clase> digamos,	Voz Efectiva + Operativa	Material	(YO)	NOMINALIZACION Dar	La clase	
115	INCRUSTACIÓN para ↓ <hacer la planificación>	Voz Efectiva + Operativa	Material	(YO)	NOMINALIZACION Hacer	La planificación	
116	– la verdad soy sincera – tomo los contenidos curriculares	Voz Efectiva + Operativa	Material	(YO)	Tomar	Los contenidos curriculares	
117	y digo	Voz Media +	Verbal	∅	Decir	Yo	Alcance: (cláusula proyectada)
118	“va estudio del sustantivo, clases de palabras”, por ejemplo,	Voz Efectiva + Receptiva	Material - Conductual	¿?	Ir	NOMINALIZACION	

		no agentiva				estudio del sustantivo, clases de palabras	
119	PARATAXIS e incluyo eso, nada más digamos ,	Voz Efectiva + Operativa	Material	(YO)	Incluir	(el estudio del sustantivo, clases de palabras)	
120	PARATAXIS pero después para <dar la clase>	Voz Efectiva + Operativa	Material	(YO)	NOMINALIZACION Dar	La clase	
121	sí puedo buscar bibliografía en internet y los manuales de secundaria	Voz Efectiva + Operativa	Modulación Disposición - Material	(YO)	PODER Buscar	bibliografía en internet y los manuales de secundaria	
122	→ <que andan dando vueltas>	Voz Media +	Relacional Atributivo	∅	IR Dando vueltas		
123	los evaluamos mediante el análisis sintáctico de oraciones, el reconocimiento de las funciones y la redacción, el uso correcto de los verbos, el orden en la redacción, la coherencia y la cohesión, o sea todo eso.	Voz Efectiva + Operativa	Material	(NOSOTROS = los docentes de lengua)	Evaluar	NOMINALIZACION el análisis sintáctico de oraciones, el reconocimiento de las funciones y la redacción, el uso correcto de los verbos, el orden en la redacción, la coherencia y la cohesión	Beneficiario: a los alumnos
124	HIPOTAXIS Si yo veo	Voz Media +	Mental	∅	Ver	Yo	Alcance: (cláusula incrustada)
125	→ <que él puede emplear bien un objeto directo>	Voz Efectiva + Operativa	Mental	ÉL (= el alumno)	PODER Emplear	Un objeto directo	Circunstancia: bien
126	HIPOTAXIS - REALCE → me considero satisfecha, digamos,	Voz Media + Receptiva	Mental	∅	Considerar	Me (YO = docente de lengua)	Circunstancia: satisfecha
127	en cuanto a <que algo aprendió de gramática>	Voz Media + Receptiva	Mental	∅	Aprender	(el alumno)	Alcance: algo (de gramática)
128	Tal vez puede fallar en el análisis sintáctico ¿no?	Voz Media +	Modulación Disposición - Mental	∅	NOMINALIZACION PODER Fallar	(el alumno)	Circunstancia: en el análisis sintáctico
129	→ no reconocerlo al objeto directo,	Voz Media +	Mental	∅	NOMINALIZACION NO Reconocer	(el alumno)	Alcance: el objeto directo
130	→ poniéndole la cajita y la función,	Voz Efectiva + Operativa	Mental.	(el alumno)	NOMINALIZACION Poner	La cajita	Beneficiario: al objeto directo
131	pero si en los otros puntos ha podido construir,	Voz Efectiva + Operativa	Modulación Disposición - Mental	(el alumno)	NOMINALIZACION HABER - PODER Construir	(el resto de los puntos de la evaluación)	
132	o uno le ha dicho	Voz Efectiva + Operativa	Verbal	UNO (= el docente)	DecirLE	(cláusula proyectada)	Beneficiario: (el alumno)
133	→ “agreguen objeto directo a esta oración o agregue un circunstancial”	Voz Efectiva + Operativa	Mental	(los alumnos)	Agregar	Objeto directo a esta oración o un circunstancial	
134	→ y el chico lo puede hacer,	Voz Efectiva + Operativa	Modulación Disposición - Mental	(el alumno)	PODER Hacer	(agregar un objeto directo o un circunstancial)	
135	me parece <que está bien>.	Voz Media + Receptiva	Mental	∅	Parecer	(YO) me	Alcance: que está bien
136	para mí se debe enseñar gramática	Voz Efectiva +	Modulación	¿?	DEBER Enseñar	La gramática	Alcance: para mí

		Receptiva no agentiva	Obligación - Mental				
137	→ porque es la base para la comunicación humana, el orden en <que hablamos>,	Voz Media +	Relacional Identificativo	∅	Ser	La gramática	Alcance: la base para la comunicación...
138	→ porque a veces me pasa a mí con chicos	Voz Media +	Relacional Identificativo	∅	Pasar	A mí	Circunstancia: con chicos quichua- hablantes
139	→ <que vienen, que se ve	Voz Media +	Mental	∅	Ver	<que tienen abuelos...>	Alcance: tienen abuelos
140	→ <que tienen abuelos	Voz Media +	Relacional posesivo	∅	Tener	Ellos	Alcance: quichua-hablantes
141	→ <que son quichua-hablantes o algo así>>	Voz Media +	Relacional atributivo	∅	Ser	Los abuelos	Alcance: una estructura muy circular
142	y por ahí ellos tienen una estructura muy circular,	Voz Media +	Relacional posesivo	∅	Tener	Ellos	Alcance: para decir algo
143	dan muchas vueltas para <decir algo>	Voz Media +	Verbal	∅	Dar vueltas	(ellos)	Alcance: como que uno se pierde
144	→ y es como que uno se pierde.	Voz Media +	Relacional Identificativo	∅	Ser	(la estructura circular del quechua)	
145	Pienso	Voz Media +	Mental	∅	Pensar	(yo)	Alcance: <que la lengua estándar...>
146	→ <que la lengua estándar puede tener (una gramática)>	Voz Media +	Relacional posesivo	∅	PODER Tener	La lengua estándar	(Una gramática)
147	→ necesita una gramática,	Voz Media +	Conductual	∅	Necesitar	(la lengua estándar)	Una gramática
148	como debe haber una gramática del quechua,	Voz Efectiva + Receptiva no agentiva	Modulación Obligación - Mental	¿?	DEBER Haber	Una gramática del quechua	
149	como hay una gramática del griego, del latín ¿no?	Voz Media +	Existencial	∅	Haber	Una gramática del griego, del latín	
150	y pienso	Voz Media +	Mental	∅	Pensar	Yo	
151	→ <que las propuestas pedagógica podrían ser	Voz Media +	Modalización Probabilidad – Relacional Identificativo	∅	PODER Ser	Las propuestas pedagógicas	Alcance [trabajar diariamente los discursos]
152	→ <trabajar diariamente, digamos, las pequeñas cosas en los discursos orales>	Voz Media +	Material	∅	NOMINALIZACION Trabajar	Las pequeñas cosas en los discursos orales	Circunstancia: diariamente
153	decirles	Voz Efectiva + Operativa	Verbal	(el docente)	Decir	(cláusula proyectada)	Beneficiario: los alumnos
154	“están usando esta palabra de la manera correcta porque funciona así o hay un error acá o...”	Voz Efectiva + Operativa	Modalización Habitualidad - Verbal	(los alumnos)	ESTAR Usando	Esta palabra	Circunstancia: de la manera correcta
155	→ (si) no se entiende	Voz Efectiva + Receptiva no agentiva	Mental	¿?	Entender	(El discurso)	
156	→ provoca ambigüedades” pienso <que podría ser así ¿no?>	Voz Efectiva + Receptiva no agentiva	Material	¿?	Provocar	ambigüedades	
157	y el primero (obstáculo) es la falta de comprensión, el desconocimiento y que – de los chicos – de las categorías de palabras y sus funciones, la imposibilidad	Voz Media +	Relacional Identificativo	∅	Ser	(obstáculo)	NOMINALIZACION Alcance: la falta de comprensión, el desconocimiento de los chicos, de las categorías de palabras y sus funciones
158	→ <que sienten ellos de reconocer>	Voz Media +	Mental	∅	NOMINALIZACION	ellos	Alcance: la imposibilidad de reconocer

					Sentir - Reconocer		
159	Yo veo	Voz Media +	Mental	∅	Ver	Yo	Alcance: (cláusula incrustada)
160	→ <que nosotras en primer año les enseñamos el sustantivo>	Voz Efectiva + Operativa	Material	Nosotras (los docentes de lengua)	Enseñar	El sustantivo	Beneficiario: (los alumnos)
161	y cuando llegamos a tercer año	Voz Media +	Material	∅	Llegar	(los alumnos y el/la docente que enseña)	Circunstancia: a tercer año
162	→ los chicos por ahí no lo reconocen.	Voz Media +	Mental	∅	Reconocer	Los chicos (los alumnos)	Alcance: el sustantivo
163	Los chicos ni siquiera pueden contextualizar la palabra "salto",	Voz Media +	Modulación Disposición - Mental	∅	NOMINALIZACION NO PODER Context.	Los chicos (los alumnos)	Agente: la palabra "salto"
164	vos le ponés "el salto tiene doscientos metros de altura",	Voz Efectiva + Operativa	Material	VOS (= el docente de lengua)	Poner	Locución "el salto tiene doscientos metros de altura"	Beneficiario: (el alumno)
165	les decís "¿cual es el verbo?"	Voz Efectiva + Operativa	Verbal	VOS (= el docente de lengua)	Decir	Locución "¿cual es el verbo?"	Beneficiario: (los alumnos)
166	y te dicen "salto"	Voz Efectiva + Operativa	Verbal	(los alumnos)	Decir	Locución "salto"	Beneficiario/Perjudicado: (el docente de Lengua)
167	y cuando vos le decís "no, ahí no es 'salto' el verbo"	Voz Efectiva + Operativa	Verbal	VOS (= el docente de lengua)	Decir	"no, ahí no es 'salto' el verbo"	Beneficiario: (los alumnos)
168	y dicen "¿por qué? si viene del verbo saltar"	Voz Efectiva + Operativa	Verbal	(los alumnos)	Decir	"¿por qué? si viene del verbo saltar"	Beneficiario/Perjudicado: (el docente de Lengua)
169	Entonces yo creo	Voz Media +	Mental	∅	Crear	Yo	Alcance: (cláusula incrustada)
170	<que es como una falta de no sé si es de la época, una falta de concentración, una falta de contextualización>	Voz Media +	Relacional Identificativo	∅	Ser	(el problema)	NOMINALIZACION Alcance: una falta de concentración, una falta de contextualización
171	Es esto del celular, internet	Voz Media +	Relacional Identificativo	∅	Ser	(el problema)	Alcance: esto del celular, internet
172	→ <que de acá te manda allá	Voz Efectiva + Operativa	Material	(el celular)	MandarTE	(VOS = el alumno)	Circunstancia: de acá... allá
173	→ y al final perdiste el rumbo>	Voz Media +	Mental	∅	Perder	(VOS = el alumno)	Alcance: el rumbo
174	La verdad que no lo sé, pero a ellos les da lo mismo,	Voz Media + Receptiva	Relacional Identificativo	∅	Dar (lo mismo)	(implicatura: escribir bien o mal)	Beneficiario/Perjudicado: a ellos (los alumnos)
175	es como, precisamente con las nuevas tecnologías está, ya no está como mal visto	Voz Efectiva + Receptiva no agentiva	Relacional Circunstancial	¿?	NO Estar	(implicatura: escribir bien o mal)	Circunstancia: mal visto
176	<que vos te equivoques <que no pongas un acento>>	Voz Efectiva + Operativa	Mental	VOS (=las personas en general)	EquivocarSE NO Poner	Un acento	
177	→ porque encima el celular no te lo quiere poner a veces ¿viste?	Voz Efectiva + Operativa	Modulación Disposición - Material	El celular	NO QUERER PonerTE	(el acento)	Beneficiario/Perjudicado: VOS (=las personas en general)
178	o querés <hablar en argentino>	Voz Media +	Modulación Disposición - Verbal	∅	NOMINALIZACION QUERER Hablar	VOS (=las personas en general)	Circunstancia: en argentino
179	→ [y te manda al español y ¿viste?	Voz Efectiva + Operativa	Material	(El celular)	MandarTE	VOS (=las personas en general)	Circunstancia: al español

180	y no te quiere poner el acento adonde va	Voz Efectiva + Operativa	Modulación Disposición - Material	(El celular)	NO QUERER Poner	El acento	Beneficiario/Perjudicado: VOS (=las personas en general)
181	→ o adonde vos querrías poner	Voz Efectiva + Operativa	Modalización Probabilidad - Material	VOS (=las personas en general)	QUERER Poner	(el acento)	
182	entonces lo mandas así	Voz Efectiva + Operativa	Material	VOS (=las personas en general)	Mandar	(el mensaje)	
183	→ “bueno que el otro entienda” ¿viste?	Voz Media +	Mental	∅	Entender	El otro	Alcance: (el mensaje)
184	→ <que el otro contextualice todo y entienda>	Voz Media +	Mental	∅	Contextualizar	El otro	Alcance: (el mensaje)
185	Ítem: relación entre la gramática y la comprensión lectora yo creo	Voz Media +	Mental	∅	Crear	Yo	Alcance: (cláusula incrustada)
186	→ <que tiene íntima relación>	Voz Media +	Relacional atributivo	∅	Tener	(La gramática con la comprensión lectora)	Alcance: íntima relación
187	porque si yo no puedo darle un orden a las palabras	Voz Efectiva + Operativa	Modulación Disposición - Mental	YO (= alumno)	NO PODER Dar	Orden	Alcance: a las palabras
188	→ no puedo darles un sentido.	Voz Efectiva + Operativa	Modulación Disposición - Mental	YO (= alumno)	NO PODER Dar	Un sentido	Alcance: (a las palabras)
189	y yo creo	Voz Media +	Mental	∅	Crear	YO	Alcance: (cláusula incrustada)
190	→ <que se podrían proponer tanto actividades de completamiento>	Voz Efectiva + Receptiva no agentiva	Modalización Probabilidad - Material	¿?	PODER Proponer	Actividades de completamiento	
191	→ <que ellos rellenen espacios>, no sé,	Voz Efectiva + Operativa	Material	Ellos (= los alumnos)	Rellenar	Espacios	
192	en un relato <dejarle huecos>	Voz Efectiva + Operativa	Material	Ellos (= los alumnos)	NOMINALIZACION Dejar	Huecos	Circunstancia: en un relato
193	→ para <que ellos completen>	Voz Efectiva + Operativa	Mental	Ellos (= los alumnos)	Completar	(huecos)	
194	y entonces... tengan armado el todo	Voz Media +	Relacional atributivo	∅	Tener armado	El todo	Beneficiario: (los alumnos)
195	o <proponer, por ejemplo, <cambiar el orden de... el orden sintáctico de algunas palabras>,>	Voz Media +	Material	∅	NOMINALIZACION Proponer Cambiar	El orden sintáctico de algunas palabras	
196	<mostrar → <cómo el cambio genera ambigüedades>>	Voz Media +	Mental	∅	NOMINALIZACION Mostrar	<cómo el cambio genera ambigüedades>	
197	o cómo genera otras formas, estructuras más bellas, digamos, de pensamiento,	Voz Efectiva + Operativa	Mental	El cambio	Generar	Ambigüedades, otras formas, estructuras más bellas de pensamiento	
198	al <usar las palabras de diferentes formas>	Voz Media +	Material	∅	NOMINALIZACION Usar	Las palabras	Circunstancia: de diferentes formas
199	Relacionarlos más con la poesía, con esos vacíos	Voz Media +	Relacional Identificativo	∅	NOMINALIZACION Relacionar	(a los alumnos)	Circunstancia: con la poesía...
200	→ <que deja la poesía y por ahí la prosa>	Voz Efectiva + Operativa	Material	la poesía y la prosa	Dejar	(esos vacíos)	
201	sobretudo si es de un texto cómo se dice? expositivo,	Voz Media +	Relacional	∅	Ser	(esos vacíos)	Alcance: (de) un texto expositivo

			posesivo				
202	necesita otra claridad,	Voz Media +	Conductual	∅	Necesitar	(un texto expositivo)	Alcance: otra claridad
203	no puedo dejarlo librado a la interpretación del lector.	Voz Efectiva + Operativa	Modulación Disposición - Mental	(YO = alumno y/o docente de Lengua)	NOMINALIZACION NO PODER Dejar	(al texto expositivo)	NOMINALIZACION Circunstancia: librado a la interpretación del lector

Análisis desde la Teoría de la Valoración

Afecto

El afecto, como se explicó anteriormente, tiene como centro de evaluación al hablante y las emociones espontáneas que suscitan los fenómenos que lo rodean; en el análisis de las cláusulas puede ubicarse en los roles de emisor, perceptor, paciente o agente (según la clasificación propuesta por la gramática sistémico funcional) y “realizarse” a través de procesos mentales de reacción o mediante relacionales atributivos de afecto.

En la Tabla 1 podemos apreciar con más claridad el tipo de actitud que toma el hablante de acuerdo con la polaridad que asume desde el subsistema de Afecto, si la persona siente inseguridad y/o insatisfacción la polaridad será negativa, si se centra en la seguridad y/o satisfacción la polaridad se considera positiva, los ítems lexicales y el foco de la evaluación complementan el tipo de interpretación al que se puede llegar desde un análisis léxico-gramatical.

Tabla 1: identificación y polaridad de las marcas afectivas

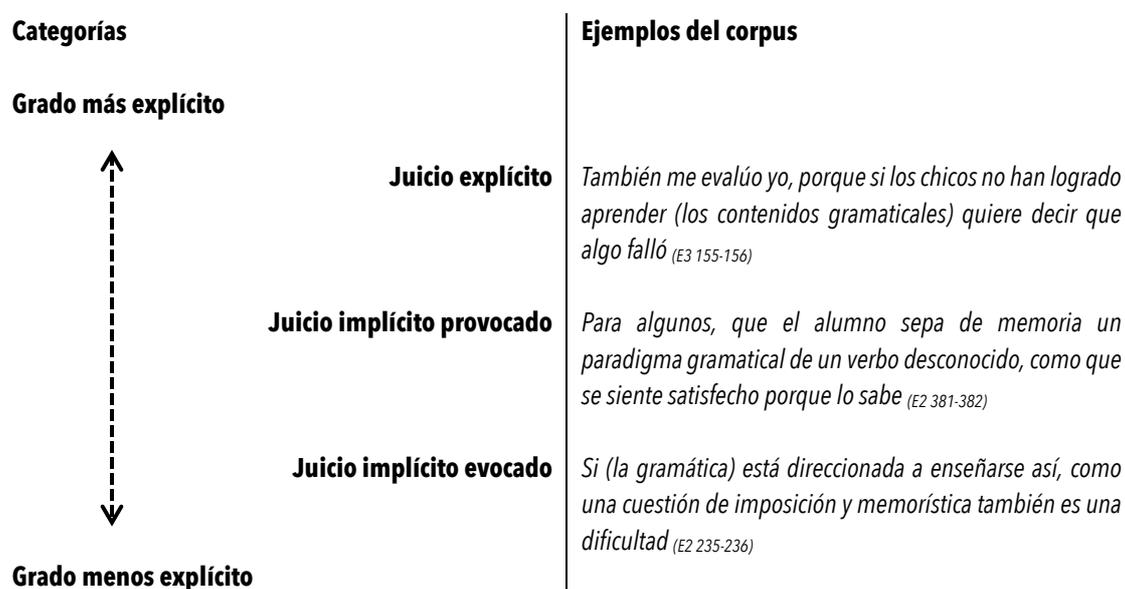
<i>Procesos</i>	<i>ítems lexicales</i>	<i>actitud: positiva/negativa</i>	<i>foco de evaluación</i>	<i>categoría</i>	<i>subcategoría</i>
<i>Material abstracto</i>	no tenía idea	negativa	contenidos gramaticales como alumna	afecto	inseguridad
<i>Material abstracto</i>	se aclaró todo	positiva	contenidos gramaticales como alumna	afecto	seguridad
<i>Material abstracto</i>	es una mochila	negativa	matriz de aprendizaje	afecto	insatisfacción
<i>Mental</i>	me considero satisfecha	positiva	contenidos gramaticales como docente	afecto	satisfacción

Juicio

El sistema de juicio, de acuerdo con White, incluye los significados que sirven para evaluar positiva y negativamente el comportamiento humano, en relación con un conjunto de normas institucionalizadas. Los juicios se consideran como un tipo de emoción pero que ya no es “espontánea” puesto que ha sido “moldeada” por las normas culturales, es decir, son emociones que han pasado por un proceso de socialización y naturalización y, por lo tanto, son menos subjetivas. Siguiendo esta conceptualización, el sistema de valoración de Juicio para

este análisis se enmarcó en aquellas cláusulas que tenían como “foco” (centro u objetivo) de evaluación a los emisores y destinatarios de los procesos de comportamiento evaluados; es decir, docentes, directivos y alumnos; figuras que efectivamente surgieron de las entrevistas realizadas. En el siguiente diagrama se visualiza el grado de compromiso que los entrevistados manifiestan con la valoración normativa, es decir, el grado en el que el juicio valorativo puede estar más o menos explícito de acuerdo con las categorías dadas por White.

Diagrama 4: Grado de explicitud en el subsistema de Juicio



A partir de esta clasificación se trata de inferir una de las preguntas de la investigación: ¿qué supuestos sobre la enseñanza de la gramática emergen de la visión de los actores docentes? El análisis se realiza en formato de tablas con ejemplos representativos extraídos de las entrevistas en forma de cláusulas numeradas.

Resultados

En la Tabla 1, interpretamos que el docente que enseña gramática (desde la “tenacidad” del análisis sintáctico y, lo que podemos interpretar como una propensión a las prácticas de escritura por sobre las orales) es el “más cumplido”, mientras que el que no la enseña es alguien “irresponsable”; a nivel interpersonal, la modalidad se proyecta a través de adjuntos circunstanciales como “siempre” o “todavía” que nos indican cierta habitualidad pero, de forma implícita, nos remiten a un “deber ser”. Por su parte, las modulaciones como “puede parecer”

o “no han logrado aprender” enfatizan la importancia de la enseñanza de los contenidos gramaticales. De esta forma entendemos que, en los ejemplos analizados, los contenidos gramaticales se proyectan como procesos materiales abstractos, como una transacción de bienes y servicios que otorgan estimación social y prestigio.

En el caso de las cláusulas en las cuales se pueden inferir juicios implícitos, a través de la modalización de probabilidad y la modulación de obligación, las voces autorales utilizan marcas gramaticales de inclusión como “tenemos”. De acuerdo a White, estas marcas gramaticales indican un tipo de gradación que consiste en “universalizar”¹⁸ las voces, otorgando mayor fuerza o intensidad al enunciado en apoyo o detrimento de ciertas conductas. Quizás el mecanismo de “universalización” propuesto por la Teoría de la Valoración tenga su correlato en el concepto de “sentido común” estudiado por Fairclough, en el que la naturalización de la ideología dominante apela al sentido común y consiste, por lo general, en frases cristalizadas y formuladas desde la generalización; de acuerdo a Chilton también implican una identificación grupal.

Analizadas de esa forma, encontramos en la proyección de las cláusulas un espacio deóntico “ideal”, en el cual la enseñanza de la gramática se visualiza con un fin práctico, “inequívoco”, “sistemático” y “responsable”, sesgos que nos remiten a la representación cientificista-estructuralista de la gramática. Es interesante observar que aparece la representación del docente “cumplido”, pero que no se corresponde con el modelo propuesto por las políticas editoriales supeditadas a los CBC y/o NAP, sino más bien con el modelo estructural, enfocado en la sintaxis y, en cierto sentido, también en la gramática tradicional, por la importancia asignada al repertorio taxonómico y clasificatorio de los contenidos gramaticales.

Tabla 1: “visión” positiva de la enseñanza de la Gramática Tradicional y/o Estructuralista (enfocada en la conducta docente)

<i>Nivel Ideacional</i>	<i>Nivel Interpersonal</i>	<i>ACTITUD:</i> <i>positiva/negativa</i>	<i>Cláusulas</i>
<i>Proceso</i>	Modalidad / Sistema de valoración		
<i>Mental</i>	Declarativa	– (incumplido, irresponsable)	<i>Sí les gusta (los contenidos gramaticales) cuando uno <u>trae</u> ya claramente qué es lo que a ellos les <u>puede parecer</u> interesante, pero si uno viene a improvisar ahí es cuando yo <u>veo</u> que el alumno no <u>responde bien</u> (E₄ 113-116)</i>
<i>Material</i>	habitualidad	Estimación social: falta de tenacidad en la enseñanza de los contenidos gramaticales. Ítems léxicos “improvisar”	
<i>abstracto</i>	Juicio explícito		
<i>Verbal</i>			

¹⁸ Martin y White ubican a este tipo de mecanismo discursivo (univesalizar) en el sistema de Gradación y lo consideran como perteneciente a la categoría de Fuerza.

<i>Material abstracto</i>	Declarativa habitualidad Juicio explícito	- (incumplido, irresponsable) Estimación social: falta de tenacidad en la enseñanza de los contenidos gramaticales	<i>En la secundaria les <u>dan</u> así, una mera explicación y no <u>hacen</u>, no <u>profundizan</u> en el análisis sintáctico (E₃ 72-73)</i>
<i>Material abstracto Mental</i>	Declarativa habitualidad Juicio explícito Compromiso	- (incumplido, irresponsable) Estimación social: falta de tenacidad en la enseñanza de los contenidos gramaticales. Ítems léxicos "directamente", "no"	<i>Ellos directamente lo <u>desplazan</u> (contenidos gramaticales) y <u>no lo enseñan</u>, <u>dicen</u> que no le encuentran sentido (E₁ 30)</i>
<i>Material abstracto</i>	Declarativa habitualidad Juicio implícito evocado	+ (cumplido, responsable) Estimación social: tenacidad en la enseñanza de los contenidos gramaticales. Ítem léxico "siempre"	<i><u>Di</u> siempre la morfología, la sintaxis, las clases de palabras (E₃ 19-20)</i>
<i>Mental Material abstracto</i>	Declarativa obligación Juicio implícito evocado	+ (cumplido, responsable) Estimación social: tenacidad en la enseñanza de los contenidos gramaticales.	<i><u>Tenemos que enseñar</u> a los chicos a <u>manejar</u> el código con el que <u>hablan</u> (E₃ 226-227)</i>
<i>Mental Verbal</i>	Declarativa habitualidad Juicio explícito	+ (cumplido, responsable) Estimación social: tenacidad en la enseñanza de los contenidos gramaticales. Ítems léxicos "algo falló"	<i>También me <u>evalúo</u> yo, porque si los chicos no <u>han logrado aprender</u> (los contenidos gramaticales) <u>quiere decir</u> que algo falló (E₃ 155-156)</i>
<i>Relacional Conductual Mental</i>	Declarativa disposición Juicio explícito	+ (cumplido, responsable) Estimación social: tenacidad en la enseñanza de los contenidos gramaticales. Ítem léxico "igual"	<i>Todavía <u>soy</u> reacia, a <u>hacer caso</u> de todo lo que me <u>dicen</u>, porque igual <u>enseño</u> gramática (E₄ 83-84)</i>

subrayado simple = resalta los procesos (materiales, relacionales, verbales, etc.) de los sistemas TRANSACTIVOS y/o SINTAGMÁTICOS
símbolos +/- = representan la polaridad positiva / negativa del sistema de ACTITUD

En la Tabla 2 la representación de los docentes acerca de quienes enseñan desde un enfoque tradicional y/o estructuralista es un tanto más compleja. Los docentes entrevistados se muestran alejados de las prácticas de enseñanza de la gramática tradicional y evalúan las conductas de los docentes que la practican como "inexpertos", "inadecuados" o incluso "autoritarios". Si bien esta crítica, por lo general, está velada en la modalización que seleccionan los entrevistados. En el caso 1, por ejemplo, el hablante proyecta, más que un juicio hacia una determinada conducta, un estado afectivo que, a pesar de estar encubierto en la subjetividad personal ("tal vez nosotros los docentes"), "provoca" (o desencadena) a nivel interpersonal un sentido experiencial de juicio.

(1) *Para algunos, que el alumno sepa de memoria un paradigma gramatical de un verbo desconocido, como que se siente satisfecho porque lo sabe (E₂ 381-382)*

En este ejemplo, el estado afectivo “como que se siente satisfecho” que se encuentra al final de la cláusula se agrega a través de una referencia de modo “como” y de una cláusula incrustada “que se siente satisfecho”, según Martin y Rose (2007: 57) este tipo de orden (que se encuentra en el sistema lógico-semántico de la cláusula) configura un juicio implícito: el “para algunos” con el que comienza la cláusula, genera una conjunción heteroglósica que incluye el parecer de los otros pero implica un distanciamiento del hablante. Este tipo de modalidad entraña además una valoración negativa del estado afectivo “se siente satisfecho” y, por lo tanto, se interpreta también como una “provocación” (es decir, en un nivel más implícito gramaticalmente hablando) de juicio sobre la conducta de quienes enseñan de forma memorística y mecanicista. En el caso del ejemplo 2, la voz heteroglósica incluye en la primera persona un parecer (el considerar que se aprende repitiendo de memoria) que es juzgado erróneo.

(2) Tal vez nosotros los docentes, o algunos docentes, tengamos la idea de que el alumno ha comprendido cuando ha repetido el texto (E₂ 497-498)

En este ejemplo la gradación se modaliza con adjuntos como “tal vez” o “algunos” y ubica al hablante oyente en un lugar “abierto” a la negociación, tratando de conciliar otras miradas. En el ejemplo 3 los argumentos se realizan¹⁹ con procesos materiales como “desmenuzar” y “destruir”, procesos que cambian el estado físico de las cosas, en este caso, al texto literario y a las mismas herramientas gramaticales; enfatizando su falta de funcionalidad y el vacío que supone un “modo” de enseñanza desde la imposición y lo memorístico.

(3) se desmenuza el texto se, para mí como que se mal utilizan las herramientas de la gramática para destruir al texto literario (E₂ 120-121)

Asimismo, siguiendo con el análisis a nivel ideacional, como se puede ver en los ejemplos 4 y 5, predominan los procesos relacionales en los que está claramente proyectado de manera negativa el “portador”, es decir, el docente que se posiciona desde la enseñanza de la gramática tradicional y/o estructuralista. A nivel interpersonal los ítems lexicales de gradación responden también a una polaridad negativa: “mal utilizan”, “tampoco... enseña”, “también... es una dificultad”.

(4) no es el tema los contenidos sino también los modos en los que se enseñan, que responden por ahí a la enseñanza de la gramática tradicional o del estructuralismo (E₂ 101-102)

¹⁹ Se trata de utilizar la nomenclatura propuesta por Halliday y Matthiessen en “Introduction to Functional Grammar”.

(5) *eso es un problema porque el profesor no les explica tampoco como para qué se le enseña eso, para qué les enseñan ese contenido (E₂ 216-217)*

En el caso particular del ejemplo 6 la gradación negativa se realiza a partir de la extensión de la cláusula primaria “muy bien con las definiciones” que se amplía en la elipsis “pero en la práctica...”, que puede ser reconstruida como: “en la práctica muy mal”. Este mecanismo utilizado desde el sistema lógico-semántico de expansión, carga de ironía a la cláusula secundaria y de una fuerte gradación negativa al foco de evaluación: los docentes que enseñan la gramática de forma memorística y/o mecanicista.

(6) *Se les enseña desde una técnica, categorías de palabras, qué es un sustantivo, qué es un verbo, muy bien con las definiciones, pero en la práctica... (E₆ 156-157)*

A partir de estos ejemplos podemos interpretar una fuerte crítica a la enseñanza memorística que, en la voz de los entrevistados, se encuentra ligada a la gramática estructural. Los docentes son juzgados como “inexpertos”, “inadecuados” y “autoritarios”; en este eje se hace referencia al “vaciamiento” de contenidos y la ineficacia de una forma de enseñanza que ya no responde a las necesidades de los alumnos. La representación de la gramática tradicional-estructural como un espacio de “poder”, perteneciente al docente de Lengua que se encargaba de “vigilar” la correcta ejecución de los contenidos gramaticales, se desplaza. Los docentes en este eje representan de manera negativa la enseñanza mecanicista o memorística de los contenidos gramaticales y se visualiza la impronta textual, en las múltiples referencias al “texto” como unidad mínima de significado.

Tabla 2: “visión” negativa de la enseñanza de la Gramática Tradicional y/o Estructuralista (enfocada en la conducta docente)

Nivel Ideacional	Nivel Interpersonal	ACTITUD: positiva/negativa	Cláusulas
Proceso	Modalidad / Sistema de valoración		
Relacional Verbal	Declarativa habitualidad Juicio explícito	– (no es experto, no es apto) Estimación social: falta de capacidad para la enseñanza de la gramática de forma funcional	no <u>es</u> el tema los contenidos sino también los modos en los que <u>se enseñan</u> , que <u>responden</u> por ahí a la enseñanza de la gramática tradicional o del estructuralismo (E ₂ 101-102)
Mental Relacional	Declarativa habitualidad Juicio implícito evocado	– (no es experto, no es apto) Estimación social: falta de capacidad para la enseñanza de la gramática de forma funcional	Se les <u>enseña</u> desde una técnica, categorías de palabras, qué <u>es</u> un sustantivo, qué <u>es</u> un verbo, muy bien con las definiciones, pero en la práctica... (E ₆ 156-157)
Relacional Mental	Declarativa habitualidad Juicio explícito	– (no es experto, no es apto) Estimación social: falta de capacidad para la enseñanza de la gramática de forma funcional	eso <u>es</u> un problema porque el profesor no les <u>explica</u> tampoco como para qué se le <u>enseña</u> eso, para qué les <u>enseñan</u> ese contenido (E ₂ 216-217)

<i>Material concreto</i>	Declarativa probabilidad Juicio explícito	– (no es experto, no es apto) Estimación social: falta de capacidad para la enseñanza de la gramática de forma funcional	<i>se desmenuza el texto se, para mí como que se mal utilizan las herramientas de la gramática para destruir al texto literario (E₂ 120-121)</i>
<i>Mental</i>	Declarativa probabilidad Juicio implícito provocado	– (inadecuado) Sanción social: falta de adecuación ética a las formas de enseñanza	<i>Para algunos, que el alumno sepa de memoria un paradigma gramatical de un verbo desconocido, como que se siente satisfecho porque lo sabe (E₂ 381-382)</i>
<i>Material abstracto</i>	Declarativa probabilidad	– (inadecuado) Sanción social: falta de adecuación ética a las formas de enseñanza	<i>Tal vez nosotros los docentes, o algunos docentes, tengamos la idea de que el alumno ha comprendido cuando ha repetido el texto (E₂ 497-498)</i>
<i>Mental abstracto</i>	Juicio implícito provocado		
<i>Material abstracto</i>	Declarativa habitualidad Juicio explícito	– (autoritario) Estimación social: tenacidad en la enseñanza de los contenidos gramaticales.	<i>el dueño de que se utilice la gramática como, o de respaldar, de cuidar la gramática es el profesor de lengua (E₂ 126-127)</i>
<i>Mental Relacional</i>	Declarativa probabilidad Juicio implícito evocado	– (autoritario) Sanción social: falta de adecuación ética para la enseñanza de la gramática de forma funcional	<i>creo que si está direccionada a enseñarse así, como una cuestión de imposición y memorística, también es una dificultad (E₂ 235-236)</i>

En la Tabla 3 “visión negativa de la enseñanza de la gramática en relación directa con la lingüística” la carga negativa se enfoca, a través de cláusulas de proyección verbal, en la sanción social que provoca la conducta de los docentes que han adoptado enfoques lingüísticos “de moda”; cabe destacar que en este cuadro de análisis predominan las cláusulas en forma de juicios implícitos provocados. En este sentido, el hablante se posiciona desde el sistema de valoración del Compromiso²⁰ que Martin y White denominan “heteroglósico”, a través de esta estructura no sólo se introducen otras voces sino que además los hablantes (los entrevistados) se incluyen en las proyecciones verbales: “todos nosotros”, “decimos”, “al ponerme a leer... desconozco”.

De esta forma, los juicios implícitos a nivel interpersonal adquieren matices evaluativos éticos porque implican una inadecuación a la norma y, por lo tanto, forman parte de una “sanción social”. A nivel ideacional, predominan los procesos materiales abstractos como “tomar”, “utilizar”, “usar”, “hacer”, que remiten a un sentido utilitario despojado de sentido, o proyecciones verbales con frases hechas como “no está de moda”; luego estos ítems léxicos también sugieren una inadecuación más que una incapacidad y, por lo tanto, se interpretan como juicios hacia una conducta poco ética acerca de la implementación de los enfoques

²⁰ Martin y White aclaran que Compromiso y Actitud son dos sistemas de valoración distintos, si bien interrelacionados.

lingüísticos en la enseñanza. La representación de quienes enseñan teorías lingüísticas en vez de contenidos gramaticales es la de “inadecuados”.

Tabla 3: “visión” negativa de la enseñanza de la Gramática en relación directa con la Lingüística

Nivel Ideacional	Nivel Interpersonal	ACTITUD: positiva/negativa	Cláusulas
Proceso	Modalidad / Sistema de valoración		
Verbal	Declarativa	– (inadecuado)	<i>Decimos “esto ya no se usa”, “esto ya no está de moda” ;no? porque eso escuché decir en los colegas de primaria (E₆ 83-84)</i>
Material	habitualidad	Sanción social: falta de adecuación de los contenidos lingüísticos para la enseñanza de los contenidos gramaticales.	
abstracto	Juicio implícito		
Relacional	provocado		
Material	Declarativa	– (inadecuado)	<i>Llevar sin utilizar la transposición didáctica un contenido de la gramática como lo vio en la facultad (E₂ 436-437)</i>
abstracto	obligación	Sanción social: falta de adecuación de los contenidos lingüísticos para la enseñanza de los contenidos gramaticales.	
	Juicio implícito evocado		
Mental	Declarativa	– (inadecuado)	<i>La gramática sí se ha dejado enseñar pero en un altísimo grado ¿por qué? porque han confundido de tomar aspectos de la lingüística y han hecho una ensalada (E₆ 112-114)</i>
Material	probabilidad	Sanción social: falta de adecuación de los contenidos lingüísticos para la enseñanza de los contenidos gramaticales.	
abstracto	Juicio explícito		
Mental	Declarativa	– (inadecuado)	<i>Al ponerme a leer únicamente lo que me ofrece la lingüística en todos sus aspectos, desconozco qué es lo que tiene la gramática y la tomo como obsoleta (E₆ 118-119)</i>
Material	obligación	Sanción social: falta de adecuación de los contenidos lingüísticos para la enseñanza de los contenidos gramaticales.	
abstracto	Juicio implícito provocado		

En la Tabla 4 “representación de los docentes como ‘árbitros’ de la enseñanza de la Lengua” se analizan los juicios sobre la conducta docente como “profesional de la educación”. Como se puede observar en el ejemplo 10, la polaridad negativa se proyecta a través de una cláusula relacional con atributos como “acostumbrado” y “cómodo”, que nos remiten a una falta de capacidad para introducir nuevos contenidos o propuestas de enseñanza; en cambio, en el ejemplo 9, la cláusula se proyecta a través de un proceso material, en el cual el “paciente” (en este caso, el que experimenta el proceso de ser “desvirtuado”) son los modos de enseñanza, la valoración negativa se intensifica en tanto se percibe más como una falta de compromiso ético con respecto al rol docente y, por lo tanto, se inscribe como una “sanción social”.

(1) *la familiarización (del docente) con el contenido, (del) documento curricular al que ya está acostumbrado, y a no cambiar, digamos, a usar otro porque está muy cómodo desde ese lugar (E₂ 413-414)*

(2) *El profesor se ha encargado de desvirtuar los modos de enseñanza (E₂ 419-420)*

En el caso del ejemplo 12 la circunstancia de este proceso también se posiciona desde una gradación negativa que se puede interpretar como una escala invertida, el adjunto circunstancial “desde ahí” se puede interpretar como una metáfora gramatical que remite a una posición más alta, de mayor control; es decir, mientras más control tenga un docente sobre la gramática, tendrá más control sobre sus alumnos.

(3) se configura de esa manera para poder ejercer desde ahí, desde ese lugar el poder (enseñanza tradicional o estructurada de la gramática) (E₂ 130-131)

En la escala de gradación positiva se ubican los ejemplos 13 y 14, con una modalidad de obligación, son juicios en forma de sanción social que remiten a una mejora en la disposición ética sobre la enseñanza, en estas cláusulas las conductas evaluadas se proyectan a través de las modalidades del “debe ser” y el “poder ser”²¹. De esta forma, a nivel interpersonal, se infiere que “todos” los docentes deben ser cuidadosos, no sólo, en cuanto a las “miradas” que se tienen sobre la lengua, sino también, al seleccionar los contenidos que los lineamientos curriculares proponen para su enseñanza.

(4) Si nosotros manejamos los contenidos conceptuales y nosotros tenemos que tener la suficiente cintura didáctica como para saber qué contenidos trae ese contenido que me plantea desde la oficialidad (E₆ 63-66)

(5) tengo una responsabilidad muy grande, de poder hacer que su vida por ahí pueda modificarse de alguna manera, a través de los textos, a través de la enseñanza o de la generosidad (E₂ 521-523)

De esta manera podemos decir que la representación del docente que no cambia su forma de enseñanza es la de “negligente”, “pernicioso” y de nuevo “autoritario”. En cambio, en la valoración positiva encontramos una fuerte modalización del “deber ser” del docente que se posiciona como un profesional de la educación; así, la representación de quien maneja los contenidos, revisa los documentos curriculares es la de “experto”, y la representación de quien demuestra una mentalidad abierta hacia a otras formas de enseñanza, es la de “inclusivo”; dos representaciones que se corresponden con las analizadas en el marco conceptual y que, sin embargo, corresponden a dos fases distintas de las políticas lingüísticas y editoriales. Esto se puede interpretar como la co-existencia de posicionamientos encontrados respecto a la enseñanza de los contenidos gramaticales y que nos remiten directamente a la forma en que el

²¹ Es interesante observar cómo se construye la modalidad en función del sistema de valoración, así cuando la modalización tiende a la habitualidad la conducta juzgada se ubica al nivel de la “estimación social”, en cambio cuando la modalización tiende a la probabilidad, la conducta se ubica al nivel de la “sanción social”. Lo mismo sucede con la modulación de obligación.

docente de visualiza a sí mismo en la dinámica de las propuestas curriculares. Estos docentes son conscientes de su “corrimiento del currículum” pero que, por un lado optan por “volver” a los lineamientos curriculares propios del estructuralismo, y por el otro, reconocen el fracaso de la enseñanza estructuralista de la lengua.

Tabla 4: representación de los Docentes como “árbitros” de la enseñanza de la Lengua

<i>Nivel Ideacional</i>	<i>Nivel Interpersonal</i>	<i>ACTITUD:</i> <i>positiva/negativa</i>	<i>Cláusulas</i>
<i>Proceso</i>	Modalidad / Sistema de valoración		
<i>Relacional</i> <i>Material</i> <i>abstracto</i>	Declarativa habitualidad Juicio explícito	– (negligente) Estimación social: falta de tenacidad para la planificación áulica de los contenidos gramaticales	<i>la familiarización con el contenido, documento curricular al que ya <u>está</u> acostumbrado, y a no <u>cambiar</u>, digamos, a usar otro porque <u>está</u> muy cómodo desde ese lugar (E₂ 413-414)</i>
<i>Material</i> <i>abstracto</i>	Declarativa probabilidad Juicio explícito	– (pernicioso) Estimación social: falta de capacidad para enseñar contenidos gramaticales	<i>El profesor se <u>ha encargado</u> de <u>desvirtuar</u> los modos de enseñanza (E₂ 419-420)</i>
<i>Material</i> <i>abstracto</i>	Declarativa probabilidad Juicio explícito	– (autoritario) Sanción social: falta de adecuación ética con el rol docente. Ítems léxicos “lugar de poder”	<i><u>se configura</u> de esa manera para <u>poder ejercer</u> desde ahí, desde ese lugar el poder (enseñanza tradicional o estructurada de la gramática) (E₂ 130-131)</i>
<i>Mental</i> <i>Material</i> <i>abstracto</i>	Declarativa obligación Juicio implícito evocado	+ (experto) Sanción social: adecuación ética al rol docente en la selección de contenidos lingüístico-gramaticales	<i>Yo como trabajador de la educación <u>tengo que saber</u> qué contenidos <u>voy a poner</u> y que les <u>sean</u> útiles al estudiante (E₆ 65-66)</i>
<i>Relacional</i> <i>Material</i> <i>Abstracto</i> <i>Mental</i>	Declarativa obligación Juicio implícito evocado	+ (experto) Sanción social: adecuación ética al rol docente en la selección de contenidos lingüístico-gramaticales en manuales	<i>Ese manual que <u>está</u> destinado al alumno, que obviamente ya <u>se han fijado</u> en los gramáticos para <u>armarlo</u>, yo también lo <u>tengo que analizar</u> (E₆ 222-223)</i>
<i>Material</i> <i>abstracto</i> <i>Mental</i>	Declarativa obligación Juicio implícito evocado	+ (experto) Sanción social: adecuación ética al rol docente en la selección de contenidos lingüístico-gramaticales	<i>Si nosotros <u>manejamos</u> los contenidos conceptuales y nosotros <u>tenemos que tener</u> la suficiente cintura didáctica como para <u>saber</u> qué contenidos <u>trae</u> ese contenido que me <u>plantea</u> desde la oficialidad (E₆ 63-66)</i>
<i>Mental</i> <i>Material</i> <i>abstracto</i>	Declarativa probabilidad disposición Juicio implícito evocado	+ (inclusivo) Sanción social: adecuación ética al rol docente en la selección de contenidos lingüístico-gramaticales	<i><u>tenemos muchas (formas)</u> para <u>poder abrirnos</u> un poco de ese lugar de control de lectura, de poder de la lengua, de <u>pensar</u> en que los alumnos <u>pueden apropiarse</u> de los contenidos de la gramática o de la enseñanza de la lengua, desde otros lugares ¿no? (E₂ 513-515)</i>
<i>Material</i> <i>abstracto</i> / <i>concreto</i>	Declarativa obligación Juicio implícito evocado	+ (inclusivo) Sanción social: adecuación ética al rol docente en la selección de contenidos lingüístico	<i><u>tengo una responsabilidad muy grande</u>, de <u>poder hacer</u> que su vida por ahí <u>pueda modificarse</u> de alguna manera, a través de los textos, a través de la enseñanza o de la generosidad (E₂ 521-523)</i>
<i>Material</i> <i>abstracto</i> / <i>concreto</i>	Declarativa probabilidad Juicio implícito evocado	+ (inclusivo) Sanción social: adecuación ética al rol docente	<i>(pensar en) la mirada que <u>tenemos</u> acerca del lenguaje que <u>utilizan</u> los alumnos en las escuelas y como, por ahí, desde un lugar tal vez inconsciente <u>podemos llegar a aportar</u> en forma lamentable para que el alumno <u>sea</u> excluido del sistema (E₂ 329-330)</i>

En la Tabla 5 “representación de los directivos en la enseñanza de la gramática como agentes de control institucional”, se hacen notorios los juicios hacia la conducta de los directivos (quienes “censuran”, “facilitan la nota” a los alumnos reduciendo los contenidos gramaticales e increpando a los docentes sobre su utilidad). Estos juicios se proyectan a través de cláusulas no finitas con verboides como “reducir” o “sacar”, que realzan la modalidad de obligación de los grupos verbales “tiene que utilizar” o “tiene que ver”, o las nominalizaciones como “algo ya impuesto” y “oposición de parte de dirección” que, en términos de Halliday, configuran “metáforas gramaticales”.

Las metáforas gramaticales son importantes para la Teoría de la Valoración porque también funcionan como marcas discursivas evaluadoras, al enunciar una categoría en términos de otra (en los ejemplos mencionados, los procesos encubiertos serían “imponer” y “oponer”), los “procesos” se configuran como “entidades” que intensifican la modalidad negativa de esas acciones; según Martin y Rose (2007: 74-75) reformular los procesos como “cosas”, hace posible que estos procesos “empaquetados” puedan ser colocados en la cláusula como participantes o como circunstancias.

Esta “objetivación” de los procesos y su transformación en un grupo nominal expande su potencial léxico; así, a nivel interpersonal se percibe el malestar que provoca en los docentes la representación que tienen los “otros” sobre su identidad como grupo social, que han perdido autoridad sobre la lengua y, en particular, sobre la enseñanza de la gramática, ya no depende de ellos sino que la decisión la toman los directivos, en las nominalizaciones y metáforas empaquetadas se percibe una relación de poder desigual ante la autoridad institucional, que impone una planificación que no puede ser alterada y disminuye los contenidos gramaticales como representativos de los contenidos de Lengua.

Tabla 5: representación de los Directivos en la enseñanza de la Gramática como agentes de control institucional

<i>Nivel Ideacional</i>	<i>Nivel Interpersonal</i>		
<i>Proceso</i>	Modalidad / Sistema de valoración	<i>ACTITUD:</i> <i>positiva/negativa</i>	<i>Cláusulas</i>
<i>Existencial</i> <i>Material</i> <i>concreto / abstracto</i>	Declarativa obligación Juicio implícito provocado	– (censurante) Sanción social: falta de adecuación a los contenidos curriculares. Ítems léxicos “sin importar”	<i>muchas veces <u>hay</u> instituciones en las que yo <u>estuve</u> que el director te <u>decía</u> – sin importar, digamos, los documentos curriculares – te <u>decía</u> “esta <u>es</u> la lista de contenidos de... de lengua y de literatura que... usted <u>tiene que utilizar</u> para <u>planificar</u> ¿sí?” como que, algo ya <u>impuesto</u> desde la institución (E₂ 402-406)</i>
<i>Material</i> <i>abstracto</i> <i>Mental</i>	Declarativa obligación Juicio explícito	– (fraudulento) Sanción social: falta de veracidad en la trayectoria del	<i>uno <u>trata de reducir</u> los temas gramaticales porque en algunos casos <u>se piensa</u> que a los chicos les <u>cuesta</u> mucho, sobre todo en tercer año que <u>tienen que ver</u> oraciones compuestas coordinadas, subordinadas y ellos, los directivos, nos <u>hacen que tratemos de</u></i>

		estudiante. Ítems léxicos "mucho", "fácil"	<i>sacar esos temas para <u>hacerle</u> más fácil la cursada a los chicos...</i> (E ₃ 63-66)
<i>Material abstracto Mental</i>	Declarativa obligación Juicio explícito	– (adversario) Sanción social: falta de capacidad para discernir la importancia de los contenidos gramaticales.	<i>aunque se <u>pone</u> en duda para qué <u>se enseña</u> la gramática, en los tres años <u>veamos</u> gramática... aunque <u>haya</u>, digamos, oposición de parte de dirección, que <u>enseñemos</u> más comprensión de textos que <u>enseñar</u> gramática, pero <u>es</u> para mí, <u>es</u> importante <u>enseñar</u> gramática... (E₄ 35-38)</i>

Finalmente la Tabla 6 “representación de los alumnos como sujetos de aprendizaje”, se configuran cláusulas donde predominan los procesos materiales abstractos y remiten a un conflicto entre la enseñanza de los contenidos gramaticales y la falta de tenacidad, disposición, capacidad e incluso adecuación por parte de los alumnos; en particular el “conflicto” se hace visible en la disposición negativa de la modulación “les cuesta aplicar” o “no saben hablar” orientadas hacia la sanción social del “deber ser”, esta proyección también se hace visible, como en el ejemplo 15, en procesos mentales y nominalizaciones como “la resistencia de los mismos alumnos” o “no respetan el orden gramatical”.

(1) no saben hablar porque... o no utilizan bien los tiempos verbales o los adjetivos, los sustantivos, no respetan el orden gramatical que debería tener la lengua castellana (E₃ 30-31)

En estas valoraciones, si bien se evalúa la conducta de los alumnos hacia el aprendizaje de los contenidos gramaticales, el foco está dirigido a un “orden” que debe ser respetado y al que no se debe poner “resistencia”. A nivel discursivo ideológico el “orden gramatical” se posiciona como un “orden social” necesario al que se accede de forma fragmentaria “algo aprendió de gramática” y que representa lo contrario a “todo (lo) fácil”, como en el ejemplo 2, que también remite a una fórmula discursiva que generaliza a una determinada clase social “acostumbrada” a acceder a bienes materiales sin tener “el mérito necesario”. Analizado de esta forma, el discurso docente de repente se concentra de ciertas miradas ideológicas representativas de grupos sociales en conflicto, como en los ejemplos 2 y 3.

(2) ellos lo tienen todo fácil, todo hecho, y les cuesta aplicar al... ese razonamiento al análisis sintáctico (E₃ 91-93)

(3) la resistencia de los mismos alumnos de aprender la gramática desde una manera tradicional (E₂ 409-410)

En el ejemplo 3, son las formas de enseñanza de la gramática tradicional las que generan resistencia y rechazo. Esto nos lleva a preguntarnos si estas cláusulas nos remiten a posiciones

encontradas a nivel ideológico, por un lado, a partir de la legitimación del “mérito” del ejemplo 2 y por otro, en la “resistencia” del ejemplo 3, a ese orden impuesto desde una normativa que quizás representa a una sociedad cargada de prejuicios y la idea de un orden imperativo. La representación de los alumnos es la de “distraídos, erráticos”, “desobedientes”, “incumplidos, irresponsables”.

Tabla 6: representación de los alumnos como Sujetos de Aprendizaje

<i>Nivel Ideacional</i>	<i>Nivel Interpersonal</i>	<i>ACTITUD:</i> <i>positiva/negativa</i>	<i>Cláusulas</i>
<i>Proceso</i>	<i>Modalidad / Sistema de valoración</i>		
<i>Mental</i>	Declarativa	– (distraído, errático)	<i>Si yo <u>veo</u> que él <u>puede emplear</u> bien un objeto directo (que no...) me considero satisfecha, digamos, en cuanto a que algo <u>aprendió</u> de gramática (E₁ 132-133)</i>
<i>Material abstracto</i>	disposición Juicio explícito	Estimación social: falta de tenacidad para el aprendizaje de la gramática. Ítem léxico: “algo”.	
<i>Nominalización</i>	Declarativa	– (desobediente)	<i>la resistencia de los mismos alumnos de <u>aprender</u> la gramática desde una manera tradicional (E₂ 409-410)</i>
<i>No Finito</i>	disposición	Estimación social: falta de disposición para el aprendizaje tradicional	
<i>Mental</i>	Juicio explícito		
<i>Material abstracto</i>	Declarativa habitualidad Juicio explícito	– (incumplido, irresponsable) Estimación social: falta de capacidad para razonar	<i>ellos lo <u>tienen</u> todo fácil, todo hecho, y les <u>cuesta aplicar</u> al... ese razonamiento al análisis sintáctico (E₃ 91-93)</i>
<i>Verbal</i>	Declarativa	– (desobediente)	<i>no <u>saben hablar</u> porque... o no <u>utilizan</u> bien los tiempos verbales o los adjetivos, los sustantivos, no <u>respetan</u> el orden gramatical que <u>debería</u> tener la lengua castellana (E₃ 30-31)</i>
<i>Material abstracto</i>	obligación Juicio explícito	Sanción social: falta de adecuación para el aprendizaje tradicional	

Apreciación

La apreciación es el sistema por el cual se establecen evaluaciones de productos y procesos. Este subtipo de valoración perteneciente a la Atribución incluye valores que se encuentran dentro del campo de la estética, así como de categorías no estéticas de “evaluación social” que incluye significados tales como “significativo” y “perjudicial”. La apreciación puede pensarse como el sistema por el cual las opiniones y las sensaciones humanas, ya sean positivas o negativas, hacia los productos, procesos y entidades, son institucionalizadas como un conjunto de evaluaciones. Así, mientras el juicio evalúa los comportamientos humanos, la apreciación evalúa textos, constructos más abstractos, tales como planes y políticas. En el diagrama 5 se visualiza el grado de “implicitud” e implicación que los entrevistados

manifiestan con respecto a la valoración de productos y procesos²², es decir, el grado en el que la apreciación puede estar más o menos implícita y, a su vez, más o menos internalizadas (o institucionalizadas) de acuerdo a las categorías dadas por White. Recordemos que las representaciones implícitas en contextos de enseñanza, según Pozo, son menos accesibles y se encuentran menos influenciadas por la formación o las teorías estudiadas en el profesorado, en cambio, las representaciones explícitas son “creencias” directamente derivadas de posicionamientos aprendidos en la carrera del profesorado. Por eso, en el Diagrama 5 las representaciones, en términos de “valoración” más implícita, serán aquellas más institucionalizadas, y las menos implícitas serán aquellas en las que se observa una apreciación menos elaborada (o más espontánea).

Diagrama 5: Grado de implícitud en el subsistema de Apreciación

Categorías	Ejemplos del corpus
<p>Grado más implícito</p>	
<p style="text-align: center;">↑</p> <p style="text-align: center;">Evaluación <i>(se sincroniza ideacionalmente)</i></p>	<p><i>desde mis inicios, hace treinta años atrás a la fecha, cada vez veo más desdibujada la gramática dentro de la enseñanza de la lengua (E₈ 99-100)</i></p>
<p style="text-align: center;">Composición <i>(se sincroniza textualmente)</i></p>	<p><i>él escribe mejor si le enseño los procedimientos, le enseño qué es la referencia, le enseño cómo se puede unir un texto con conector, aplicar sinónimos, si le enseño distintos procedimientos y respetar los tiempos verbales y todo lo que implica la gramática (E₄ 97-100)</i></p>
<p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Reacción <i>(se sincroniza interpersonalmente)</i></p> <p>Grado menos implícito</p>	<p><i>no me parecería mal enseñar análisis sintáctico, digamos, de un texto, y entender la funcionalidad que tiene la gramática para poder interpretar ese texto (E₂ 190-196)</i></p>

Impacto de los Enfoques Gramaticales en el Aula

A partir de esta clasificación se trata de inferir las siguientes preguntas de la investigación: ¿qué supuestos tienen los docentes sobre la enseñanza de la gramática? y ¿cómo perciben los contenidos gramaticales del currículum prescripto? El análisis se realiza en formato de tablas con ejemplos representativos extraídos de las entrevistas en cláusulas

²² (consideramos como productos los CBC, los NAP, los manuales de Lengua, y como procesos las formas de enseñanza de los contenidos gramaticales desde las perspectivas estructuralista y textual, las variedades dialectales y la influencia de las nuevas tecnologías)

enumeradas. En las siguientes tablas, las diferentes propuestas o enfoques gramaticales se interpretan como procesos, identificados por las estrategias que los caracterizan y valorados en función de los resultados que los profesores obtienen de los mismos. En la Tabla 7 “apreciación del enfoque de la gramática estructural”, los docentes entrevistados valoran el proceso que propone este enfoque en tanto propicia una mejor redacción y comprensión de textos, esto se hace visible a través de cláusulas no finitas (con verboides) como “unir”, “expandirse” o “hacer”, con atributivos de gradación como “mejor”, “mayor”, “más” y “buena” con los cuales se realiza el nivel compositivo de este enfoque gramatical.

Tabla 7: valoración del enfoque de la Gramática Estructural

Nivel Ideacional	Nivel Interpersonal	ACTITUD: positiva/negativa	Cláusulas
Proceso	Modalidad / Sistema de valoración		
Mental Verbal Material abstracto Existencial	Declarativa disposición Apreciación	+ (ordenado) Composición positiva Proceso: mejora la escritura y el habla	Él <u>escribe</u> mejor si le <u>enseño</u> los procedimientos, le <u>enseño</u> qué es la referencia, le <u>enseño</u> como se <u>puede unir</u> un texto con conector, eh <u>aplicar</u> sinónimos eh si le <u>enseño</u> distintos procedimientos y <u>respetar</u> los tiempos verbales y... todo lo que <u>implica</u> la gramática eh el chico <u>mejora</u> ¿sí? incluso <u>mejora</u> en su... en su... habla (E ₄ 97-100)
Material abstracto / concreto	Declarativa habitualidad Apreciación	+ (aclaratorio) Composición positiva Proceso: mejora la escritura y la explicación	yo <u>sigo trabajando</u> la gramática estructural pero, en función de cómo el alumno <u>va a escribir</u> y cómo le <u>sirve</u> para la escritura, para <u>poder explicar</u> , <u>expandirse</u> un poco más y <u>tener</u> una mayor capacidad de explicación (E ₆ 28-30)
Material abstracto Mental	Declarativa disposición Apreciación	+ (aclaratorio) Composición positiva Proceso: mejora la comprensión y la redacción	El propósito didáctico principal es <u>ayudarte a hacer</u> una buena comprensión de texto, a <u>poder redactar</u> un texto coherente <u>que pueda ser entendido</u> por otra persona (E ₁ 32-34)

Según la apreciación manifestada por los docentes entrevistados, los alumnos pueden mejorar su redacción y comprensión si aprenden el correcto orden sintáctico, consecuentemente el proceso se valora en tanto es “ordenado” y “aclaratorio”, esto se interpreta a nivel interpersonal con elementos no finitos como “respetar” y “aplicar”. En síntesis, se puede inferir que a través de una escritura, un orden y un procedimiento correctos, se puede comprender, explicar y redactar mejor; capacidades que a nivel representacional se interpretan como “bienes” que les permitirán el acceso al “mundo académico”, si bien subyace una concepción estrictamente instrumental de la lengua.

En la Tabla 8 “apreciación del enfoque de la gramática textual”, los docentes entrevistados, evalúan el proceso que propone este enfoque a través de cláusulas no finitas con

verboides como “poder interpretar”, “llegar a entender” o “hacer”; a diferencia de las valoraciones de quienes adhieren al enfoque estructural, no utilizan atributos como “correcto”, o gradaciones como “mejor”, al contrario, como se puede apreciar en el ejemplo 1.

(1) *no me parecería mal enseñar análisis sintáctico, digamos, de un texto, y entender la funcionalidad que tiene la gramática para poder interpretar ese texto, con las pausas la... las oraciones dentro de las (oraciones)... digamos eh... subordinadas, proporciones eh... proposiciones subordinadas, dentro de oraciones que puedan, digamos... llegar a entender o ayudar a entender, algunas cuestiones dentro del texto, para poder hacer análisis, interpretaciones y eso (E₂ 190-196)*

En este ejemplo se utiliza el adjunto adverbial “mal” pero en una cláusula de polaridad positiva, el adjunto adverbial “no” modaliza el proceso mental “parecería” que, junto con un recurso discursivo “digamos”, funcionan como una valoración del proceso “reflexivo” y “crítico”; por lo tanto, el foco no está puesto en el orden o en el uso correcto de las herramientas gramaticales, sino en la forma en que éstas propician la interpretación y el reconocimiento de la intencionalidad de los textos, éstos serán los “bienes” que les permitirán el acceso de los alumnos al mundo de los “discursos sociales”; subyace una concepción funcional de la lengua.

Tabla 8: valoración del enfoque de la Gramática Textual

Nivel Ideacional	Nivel Interpersonal	ACTITUD: positiva/negativa	Cláusulas
Proceso	Modalidad / Sistema de valoración		
Mental Material abstracto	Declarativa disposición Apreciación	+ (reflexivo) Impacto positivo Proceso: interpretación y análisis	<i>no me <u>parecería</u> mal enseñar análisis sintáctico, digamos, de un texto, y <u>entender</u> la funcionalidad que <u>tiene</u> la gramática para <u>poder interpretar</u> ese texto, con las pausas la... las oraciones dentro de las (oraciones)... digamos eh... subordinadas, proporciones eh... proposiciones subordinadas, dentro de oraciones que <u> puedan</u>, digamos... <u>llegar a entender</u> o <u>ayudar a entender</u>, algunas cuestiones dentro del texto, para <u>poder hacer</u> análisis, interpretaciones y eso. (E₂ 190-196)</i>
Mental Verbal	Declarativa disposición Apreciación	+ (reflexivo, crítico) composición positiva Proceso: reconocer la intencionalidad de los textos	<i><u>entender</u>, digamos, quién lo <u>dice</u>, cuál <u>es</u> el objetivo de ese texto, para quién <u>está</u> dirigido, cuál <u>es</u> la intencionalidad y después, ahí en ese instante o en esa instancia, <u>pensar</u> en qué herramientas de la gramática <u>posibilitaron</u> que yo <u> pueda</u>... <u>sostener</u> lo que <u>estoy diciendo</u> ¿no? con determinado verbo... determinado pronombre ¿no? que le <u>de</u> respaldo a... a mi discurso ¿no? (E₂ 297-300)</i>
Material abstracto Relacional	Declarativa disposición Apreciación	+ (reflexivo, crítico) impacto positivo Proceso: reconocer la intencionalidad de los discursos	<i>la gramática también te <u>sirve</u>, por ejemplo, para <u>hacer</u> análisis del discurso ¿no? cuando en algunas partes del texto <u>figura</u> la palabra “no” ¿no? <u>involucrándonos</u> ¿no cierto? a tanto al... al que <u>escribe</u> como al que <u>lee</u> lo que <u>está</u>, lo que se <u>está</u> escribiendo, todo. (E₅ 65-67)</i>

En la Tabla 9 “representación de lineamientos curriculares y planificación”, los documentos CBC, NAP y las planificaciones fueron analizadas como productos susceptibles de valoración; por empezar, la planificación escolar aparece en cláusulas de procesos relacionales y existenciales como un documento “fijo”, “inmutable”, que ha quedado invariable. Cuando las valoraciones se representan en términos de “tasación social negativa”, como sucede en el ejemplo 2, se realiza una selección léxica de gradación como “mas o menos”, “sigue la misma”, “nada nuevo”.

- (2) *desde que yo empecé a trabajar, sigue la misma planificación en cuanto a los contenidos gramaticales, clases de palabras, tipos de oraciones, verbos, verboides, voz activa, voz pasiva, las frases verbales, no no cambió... (E₃ 51-52)*

Los CBC son los documentos que reciben, por lo general, una valoración negativa, en tanto son considerados como un producto “direccionado” e incluso “perjudicial”; en el ejemplo 3 la cláusula relacional se construye a través de nominalizaciones como “recortes de teorías” o “mala interpretación” que se pueden reconstruir como procesos materiales, por un lado, y mentales, por el otro (“recortar”, “interpretar”). Ambas metáforas gramaticales funcionan como intensificadores de la valoración negativa atribuida a estos documentos; las “teorías” hacen referencia a los enfoques lingüísticos, en particular, a los enfoques textuales, cuya implementación impactó de forma negativa en la enseñanza de los contenidos gramaticales.

- (3) *(Los CBC) eran recortes de teorías y, o malas interpretaciones de teorías también (E₂ 10-11)*

En cambio, la representación que tienen los docentes sobre los NAP, se visibiliza tanto una valoración negativa como positiva. La primera se interpreta a través de cláusulas transactivas que remarcan la desvalorización de los contenidos gramaticales al “ser dejados” al margen del resto de las propuestas para la planificación; o bien, a través de adjuntos de gradación como “cada vez más” que intensifican la forma en que la gramática fue dejada de lado por estos documentos, ambas circunstancias hacen que el documento sea percibido como “fragmentario”, en tanto desarticula los contenidos gramaticales. En el caso de las valoraciones positivas, los NAP se perciben como “flexibles”, las cláusulas se realizan a través de procesos materiales abstractos, claramente transactivos como se puede apreciar en los siguientes ejemplos “trae esos aprendizajes”, “vemos la relación dentro de los textos”, “participa la gramática”. Esta flexibilidad les permite a los docentes incorporar los contenidos gramaticales de acuerdo a los aprendizajes que desean que sus alumnos alcancen.

Tabla 9: representación de Lineamientos Curriculares y Planificación

Nivel Ideacional	Nivel Interpersonal Modalidad / Sistema de valoración	ACTITUD: positiva/negativa	Cláusulas
Proceso			
Relacional Existencial	Declarativa Apreciación	– (invariable) Composición negativa Producto sin cambios	(Planificación) Las estructuras curriculares <u>son</u> más o menos las mismas, no <u>hay</u> mucho cambio (E ₁ 11-12)
Existencial Material abstracto	Declarativa Apreciación	– (invariable) Composición negativa Producto sin cambios	desde que yo <u>empecé a trabajar</u> , <u>sigue</u> la misma planificación en cuanto a los contenidos gramaticales, clases de palabras, tipos de oraciones, verbos, verboides, voz activa, voz pasiva, las frases verbales, no <u>no cambió</u> ... (E ₃ 51-52)
Existencial Material abstracto	Declarativa Apreciación	– (invariable) Composición negativa Producto sin cambios	<u>hace años que trabajamos</u> con los mismos contenidos, no... yo <u>no vi</u> que se <u>haya incorporado</u> nada nuevo, por ejemplo, en primer año <u>comenzamos</u> con las funciones y tramas textuales... la oración simple, después se (dan) también los tiempos verbales, tiempos simples, los tiempos compuestos (E ₄ 12-15)
Material abstracto	Declarativa Apreciación	– (direccionado) CBC Tasación social negativa Producto que venía estipulado	en cambio los CBC como que <u>venía</u> ya estipulado qué contenidos <u>tenía que trabajar</u> ... (E ₆ 96-97)
Relacional	Declarativa Apreciación	– (perjudicial) Tasación social negativa Producto que malinterpretaba teorías	(CBC) <u>eran</u> recortes de teorías y, o malas interpretaciones de teorías también (E ₂ 10-11)
Material abstracto	Declarativa Apreciación	– (improcedente) Impacto negativo Producto que disminuye los contenidos gramaticales	(NAP) en cuanto del lugar que le <u>dan</u> a la gramática, siempre <u>es</u> mínimo, yo <u>no sé</u> si por temor no... <u>no entiendo</u> cuál <u>es</u> el problema, la cuestión que yo <u>veo</u> que cada vez, desde mis inicios, hace treinta años atrás a la fecha, cada vez <u>veo</u> más desdibujada la gramática dentro de la enseñanza de la lengua (E ₆ 97-100)
Relacional Mental			
Relacional Material abstracto	Declarativa Apreciación	– (improcedente) Composición negativa Producto que separa y deja al final los contenidos gramaticales	(NAP) <u>es</u> como que (la gramática) no... <u>está</u> bien explicitada, digamos, desde un primer momento, desde el vamos, porque siempre lo <u>dejan</u> para el último ¿no? casualmente la normativa y ortografía siempre <u>están</u> al último ¿no? como separado de los otros contenidos (E ₅ 148-150)
Mental Material abstracto	Declarativa Apreciación	+ (flexible) NAP Composición positiva Producto que permite seleccionar contenidos	yo me <u>quedaría</u> con los NAP ¿por qué? porque los NAP al <u>ponerme</u> los eh... aprendizajes que el alumno <u>tiene que lograr</u> , <u>trae</u> esos aprendizajes, yo <u>tengo que ver</u> como docente, qué contenido <u>voy a trabajar</u> (E ₆ 94-96)
Material abstracto	Declarativa Apreciación	+ (flexible) Composición positiva Producto que "pone en relación" los contenidos gramaticales con el texto	(NAP) La gramática ahora se <u>pone</u> en relación a los textos, antes <u>veíamos</u> oraciones aisladas y ahora <u>vemos</u> la relación dentro de los textos... con coherencia y cohesión (E ₁ 59-60)
Mental Material abstracto	Declarativa Apreciación	+ (flexible) Composición positiva Producto que permite seleccionar contenidos	(NAP) Se <u>plantea</u> enseñar algunos temas desde enfoques, desde la escritura como proceso, en donde <u>participa</u> la gramática pero en algunas instancias como herramienta (E ₂ 17-19)

En la Tabla 10 “representación de las variedades dialectales” se perciben dos posiciones encontradas, por un lado, las que valoran de manera negativa la influencia indirecta del quechua sobre el idioma castellano, y las que valoran de forma neutral esta influencia. Las primeras valoraciones se proyectan en cláusulas transactivas como “tienen una estructura muy circular”, “va a chocar con la gramática”; o bien, en cláusulas con modalidad de obligación “tiene que tener la ambición de salir de ese entorno”, en donde “el entorno” está marcado de forma negativa por la metáfora gramatical “ambición”. En este sentido un posible “desempaquetamiento” de la metáfora sería “tiene que aspirar a (o ambicionar) algo mejor”, pero se sintetiza en la nominalización que en sí misma marca la fuerza de la valoración negativa. Este tipo de gradación también se proyecta en cláusulas con procesos existenciales como “uno se pierde”, o “hay un problema de sustrato lingüístico”; la mayor carga negativa de esta selección léxico-gramatical se encuentra en los procesos materiales “perderse”, “chocar” o “salir”. En el caso del posicionamiento positivo o más bien neutral, la carga valorativa se percibe más claramente en la selección léxico-gramatical de la proyección verbal “decirles que bueno”:

- (4) *si un alumno dice “estoy hay”, cuando quiso decir “estoy ahí”, tal vez hay toda una influencia de los padres que hablan quechua ¿no? o de los abuelos que hablaban quechua, que en la casa tienen esa acentuación, y entonces, en vez de decir “estuve ahí” y ellos dicen “estuve hay”(...) decirles que bueno – a los chicos en ese momento – que bueno “hay” significa una cosa, viene de tal verbo, y “ahí” es otro tipo de palabra que indica un lugar ¿no? (...) nunca veo que la gramática esté lejana a mis actividades, sino está bastante presente pero, creo que siempre desde otras miradas (E₂ 270-279)*

En particular, el realce de la parataxis concesiva (o contra-expectativa) marca el posicionamiento de la persona entrevistada cuando argumenta que la gramática “siempre” está presente en sus actividades “pero desde otras miradas”; en este ejemplo no hay una valoración negativa hacia las variedades dialectales, pero sí una falta de reconocimiento de su propio valor cultural. Siguiendo a Ricento, la “homogeneidad lingüística” que caracteriza al periodo post-colonial y la emergencia de los Estados nacionales y sus políticas lingüísticas, por lo general, se presenta como una representación social ideológicamente “neutra”, sin embargo abstrae a las lenguas así planificadas de sus contextos ecológicos y socio-históricos. Detrás de esta “necesidad” de universalización lingüística, para llegar a resultados como la “claridad”, la “economía (lingüística)”, la “forma estética”, la “elasticidad”, hay una convención ideológica que dictamina cuáles son los lenguajes considerados “aptos” para la modernización, silenciando culturalmente otros lenguajes o variedades dialectales que fueron el fruto del

contacto lingüístico producido en la colonización o que en la actualidad son el producto de la inmigración constante y la globalización (2000: 12-13).

Tabla 10: representación de las Variedades Dialectales

Nivel Ideacional	Nivel Interpersonal	ACTITUD: positiva/negativa	Cláusulas
Proceso	Modalidad / Sistema de valoración		
Material abstracto Mental Relacional	Declarativa disposición Apreciación	– (perjudicial) Evaluación negativa Proceso: el sustrato lingüístico choca con la gramática	<i>el regionalismo que <u>tiene</u> cierta modalidad de expresión, y que va a costar, <u>va a chocar</u> con la gramática ¿no? (en el) caso concreto de los pronombres personales, el uso de artículos, que evidentemente <u>hay</u> un problema de sustrato lingüístico (...) le <u>cuesta</u> decir “la pega, lo pego o le pego” <u>usar</u> el neutro, el femenino, el masculino, y yo <u>calculo</u> que <u>es</u> por una situación del sustrato lingüístico y que... evidentemente, de otras lenguas <u>ha quedado</u> esto... (E₆ 255-261)</i>
Verbal Relacional Material abstracto	Declarativa Habitualidad Apreciación	– (enroscado) Composición negativa Producto: la estructura es circular, no tiene un orden	<i>para mí <u>se debe enseñar</u> gramática porque... <u>es</u> la base para la comunicación humana, el orden en que <u>hablamos</u>, porque a veces – me pasa a mí con chicos eh que <u>vienen</u>, que se ve que <u>tienen</u> abuelos que <u>son</u> quichua–hablantes o algo así – y por ahí ellos <u>tienen</u> una estructura muy circular, <u>dan</u> muchas vueltas para <u>decir</u> algo y es como que uno se <u>pierde</u> (E₁ 141-144)</i>
Verbal Mental Relacional	Declarativa Habitualidad Apreciación	–? (aclinatorio) Evaluación positiva Proceso: necesita conocer la lengua estándar para salir de ese entorno	<i><u>está</u> bien, sí <u>se puede comunicar</u> en su entorno, de esa forma <u>está</u> muy bien, pero <u>hay</u> que <u>explicarle</u> que él <u>se va</u>... <u>tiene</u> que tener la ambición de <u>salir</u> de ese entorno y <u>comunicarse</u> en la forma más amplia (E₆ 264-265)</i>
Verbal Mental Relacional	Declarativa Habitualidad Apreciación	+? (aclinatorio) Evaluación positiva Proceso: la acentuación quechua puede ayudar a explicar contenidos gramaticales	<i>si un alumno <u>dice</u> “estoy hay”, cuando <u>quiso</u> decir “estoy ahí”, tal vez <u>hay</u> toda una influencia de los padres que <u>hablan</u> quechua ¿no? o de los abuelos que <u>hablaban</u> quechua, que en la casa <u>tienen</u> esa acentuación, y entonces, en vez de <u>decir</u> “estuve ahí” y ellos <u>dicen</u> “estuve hay”(…) <u>decirles</u> que bueno – a los chicos en ese momento – que bueno “hay” <u>significa</u> una cosa, viene de tal verbo, y “ahí” <u>es</u> otro tipo de palabra que indica un lugar ¿no? (...) nunca <u>veo</u> que la gramática <u>esté</u> lejana a mis actividades, sino <u>está</u> bastante presente pero, <u>creo</u> que siempre desde otras miradas (E₂ 270-279)</i>

La Tabla 11 “representación de editoriales y nuevas tecnologías” se incluye como cuadro de análisis porque efectivamente surgió de la voz de los entrevistados y resulta de utilidad para interpretar los resultados parciales de esta investigación. La evaluación realizada sobre la influencia de los manuales de ciertas editoriales en la planificación áulica es considerada por los docentes entrevistados, por un lado “perjudicial”, en tanto “emplazan” ciertos modos de enseñanza que dejan la gramática a un lado. Esto se percibe en particular en

la cláusula de proceso material “editoriales que se han instalado en las escuelas” y, principalmente porque responde a la pregunta de investigación “¿cuáles son los obstáculos que percibe en la enseñanza de la gramática?”.

Cuando los manuales de ciertas editoriales reciben una evaluación positiva, se valora la practicidad de las actividades propuestas para el aula; en el ejemplo 5 seleccionado, la valoración se proyecta a través de cláusulas de procesos materiales, esto hace más evidente la transacción de bienes y servicios: hay una selección de manuales que se encuentran en el mercado fuera de la escuela, y éstos se cotizan por el tipo de actividades que resultan prácticas para los docentes a la hora de armar “cartillas”. Además, en el caso de la persona entrevistada, se percibe cierta valoración negativa que se construye en la cláusula de realce concesiva (recurso del sistema lógico-semántico que, como se dijo anteriormente, se trata de una contraexpectativa) dejando en claro que la impulsa la necesidad y no la inclinación hacia ninguna editorial en particular.

- (5) *me manejo con las editoriales Comunicarte, Santillana, veo, o sea, por eso compro material, aparte de la escuela, y no es que todo lo que compro me sirve, porque a veces de un libro de doscientas páginas, me sirve quince páginas, pero yo lo compro igual, porque lo necesito, necesito esas quince páginas, pero no hay ninguna editorial ni nada que me guste más que otras, o sea, no hay. (E4 156-160)*

La valoración de las nuevas tecnologías surge asimismo de la pregunta de investigación “¿qué actividades supone que realizan mejor sus alumnos?” y también se perciben dos posiciones contrarias; por un lado, están los que consideran que las nuevas tecnologías son “perjudiciales” en tanto desvirtúan los procesos de escritura, esto se hace evidente en las cláusulas transactivas con procesos materiales concretos “se pierden las palabras de enlace” o “faltan los pronombres”; y por otro, quienes las valoran como “beneficiosas” puesto que impactan de manera positiva en el aprendizaje de los alumnos, la valoración se percibe a través de cláusulas transactivas como “atrapa a los chicos” y algunos adjuntos de gradación como “les llama más la atención”.

Tabla 11: representación de Editoriales y Nuevas Tecnologías

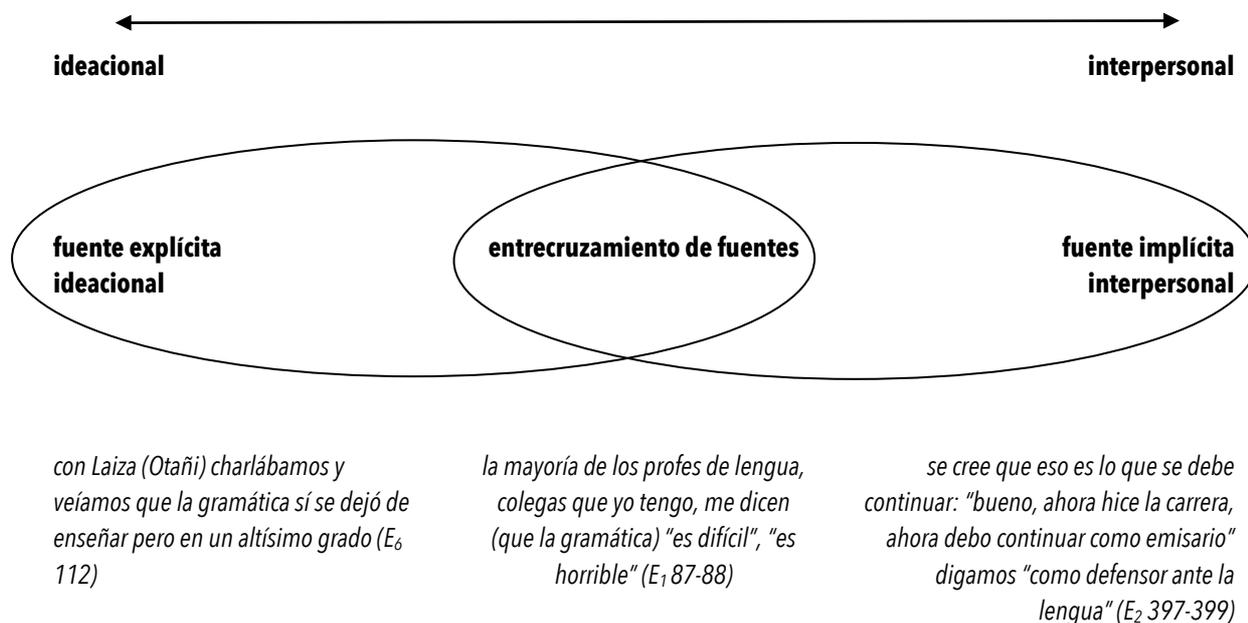
Nivel Ideacional	Nivel Interpersonal	ACTITUD: positiva/negativa	Cláusulas
Proceso	Modalidad / Sistema de valoración		
Existencial Material concreto	Declarativa Apreciación	– (perjudicial) Evaluación negativa	(acerca de los obstáculos en la enseñanza de la gramática) <u>hay</u> una influencia... de los libros de textos, particularmente de los manuales, de diferentes editoriales que <u>se han instalado</u> en las

		Proceso: la influencia de los manuales	<i>escuelas, como por donación o... por ahí, por... algún trabajo en la biblioteca y han llegado a las escuelas y es lo que... se utiliza e influye mucho en las practicas docentes ¿no? (E₂ 112-115)</i>
<i>Material concreto Existencial</i>	Declarativa Apreciación	+(necesario) Evaluación positiva Producto: el uso de partes de los manuales	<i>me manejo con las editoriales eh Comunicarte, Santillana, veo, o sea, por eso compro material, aparte de la escuela, y no es que todo lo que compro me sirve, porque a veces de un libro de doscientas páginas, me sirve quince páginas, pero yo lo compro igual, porque lo necesito, necesito esas quince páginas, pero no hay ninguna editorial ni nada que me guste más que otras, o sea, no hay. (E₄ 156-160)</i>
<i>Material concreto Mental</i>	Declarativa Apreciación	+(comprensible) Impacto positivo Proceso: ampliar el predicado o el sujeto	<i>por ahí tomo algunas ideas de Bombini, de Gustavo Bombini de ampliar, por ejemplo, el... el sujeto y ampliar o engordar el sujeto - como dice él - y engordar el predicado, en un trabajo ¿no? y de ahí entonces ir viendo. (E₂ 251-253)</i>
<i>Material concreto Verbal</i>	Declarativa Apreciación	-(perjudicial) Evaluación negativa Producto: la influencia del uso de los celulares en la escritura	<i>ahora con las nuevas tecnologías y la introducción del celular todavía se pierden - sobre todo para mí - eh... las palabras de enlace... faltan las preposiciones, faltan los pronombres relativos que enlazan una palabra con la otra, lo que se venía diciendo antes con lo que se venía diciendo después, los conectores causales de que... de causa consecuencia ¿viste? (E₁ 50-54)</i>
<i>Material concreto Existencial Mental</i>	Declarativa Apreciación	+(beneficioso) Reacción positiva Producto: es lo que atrapa a los estudiantes	<i>también eh trabajar con eh ahora que estamos en la época de... de la tecnología, con el elemento tecnológico, nos guste o no nos guste, bueno, es lo que les atrapa a los chicos (E₄ 203-205)</i>
<i>Existencial Mental</i>	Declarativa Apreciación	+(beneficioso) Reacción positiva Producto: llama la atención a los estudiantes	<i>viste como están mas con la tecnología - si ven eso en un power point o en una exposición de un video de un proyector, (a) ellos les queda más, les llama más la atención que un profesor vaya y les explique (E₃ 127-129)</i>

Compromiso

Siguiendo la clasificación dada por Martin y White (2005: 98-102), el compromiso se refiere a las formas a través de las cuales la proyección, la modalidad, la polaridad, la concesión y varias marcas discursivas adverbiales posicionan al hablante de acuerdo a la “voz” adoptada en la valoración, como así también a las respuestas potenciales acerca de esa posición evaluada; esto se realiza a través de las citas directas, indirectas, reconociendo alguna posibilidad, negando, modelando o afirmando el foco de la valoración. De esta forma White propone también una escala de subjetividad para analizar los términos en los que se realizan las cláusulas en las que se hace evidente el Compromiso asumido por los hablantes. En el siguiente esquema se “mapea” topológicamente la semántica del Compromiso con ejemplos extraídos del corpus.

Figura 3: esquema topológico de la semántica del Compromiso



Proclamación

Rumor

Apariencia

Atribución

Probabilidad

Según White (1998: 35-36) tanto la "atribución" como la "probabilidad" son mecanismos que implican a las múltiples voces que se pueden encontrar en los discursos que evalúan la "propiedad" (lo que es "propio de nosotros", "our-own-ness") y la "otredad" (lo que es "propio de los otros", "other-ness"). De esta forma, a través del mecanismo de la "atribución" se insertan las voces de "los otros" en el discurso, quedando en el extremo final de la "otredad" las voces proyectadas en cláusulas verbales. Uno de los contenidos proposicionales no tan caracterizados analizados por White, llevan consigo un sentido de "propiedad" en el que, por defecto, los enunciados del discurso se conciben como "propios" del hablante. Tal como sucede con el ejemplo 6 extraído del corpus.

(6) *con Laiza (Otañi) charlábamos y veíamos que la gramática sí se dejó de enseñar pero en un altísimo grado (E₆ 112)*

La propia voz del entrevistado se coloca explícitamente en primer plano, declarando su rol como fuente intersubjetiva del enunciado en cuestión "charlábamos y veíamos que la gramática sí se dejó de enseñar" e interpolando una voz autoral "con Laiza". "Laiza", como saben los entendidos en el tema, hace referencia a Laiza Otañi, quien ha publicado diversas

investigaciones relacionadas con la enseñanza de la Gramática; de esta forma el mecanismo de la “proclamación” se conjuga con el de la “atribución” haciendo explícito el rol autorial como una fuente elegida entre las múltiples voces intertextuales que constituyen el discurso.

Por su parte, siguiendo a White, los valores del mecanismo de la “probabilidad” (en conjunción con otros significados) emergen de manera “natural” de los valores modales de la subjetividad, así la voz autorial nos invita a “juzgar” de manera irónica (tal como se aprecia en el ejemplo 7 extraído del corpus) la “voz” de los docentes que se consideran “defensores de la lengua”.

(7) *se cree que eso es lo que se debe continuar: “bueno, ahora hice la carrera, ahora debo continuar como emisario” digamos “como defensor ante la lengua” (E₂ 397-399)*

Este tipo de la modalización se produce en el contenido proposicional proyectándolo en los términos de una posición inter-subjetiva. Según Fuller (citada por White, 1998: 36) el rol autorial está más explícitamente representado a través de las metáforas interpersonales de la probabilidad como “pienso, supongo, creo”; aunque en el ejemplo nos remite a una impersonalización “se cree”, lo que conjuga al enunciado con el mecanismo de la “apariencia”. Este tipo de posicionamiento tiene los sesgos de un juicio implícito evocado, y por lo tanto, de una sanción social encubierta en la metáfora gramatical “se cree”, puesto que posiciona a la voz autorial en el plano de la “universalización”, o del “sentido común” analizado anteriormente.

Es interesante tener en cuenta que la sanción social tiende a ser “custodiada” en la cultura oral por ciertos mecanismos lingüísticos como ser “chismes, conversaciones casuales, bromas e historias de todo tipo”, generalmente construidas desde el “sentido común”; en estos casos, tanto la ironía como el humor juegan un rol crucial (Eggins y Slade, 1997; citados por Martin y White, 2005: 65) porque posicionan a la voz autorial en un lugar intersubjetivo (“encubierto” a nivel ideacional) que pone en “ridículo” o en “tela de juicio” lo que hacen los demás, quedando en el extremo final de la “otredad” las voces proyectadas en las cláusulas verbales analizadas. Fairclough (2004: 219) considera a la ironía como una de las formas persuasivas del discurso “reportado” (“reported speech”), tal como se aprecia en el ejemplo extraído del corpus, la modalidad “disfraza” a la voz autorial de “sentido común” para que la valoración puesta en la proyección verbal sea “lo más eficaz posible”²³ (1989: 85).

²³ Language and Power, capítulo Discourse, Common Sense and Ideology: “ideology is most effective when its workings are least visible”

En la Tabla 12 “posicionamiento sobre los diferentes Enfoques Gramaticales” es importante tener en cuenta la forma en que operan las metáforas gramaticales interpersonales en los dos niveles estratificados. En el nivel de la semántica discursiva, los significados son interpersonales, codificando un valor intersubjetivo de “probabilidad”; en cambio en el nivel léxico-gramatical, estas estructuras se construyen en términos de un proceso mental experiencial que proyecta el contenido proposicional cuestionado, de forma que el rol autoral está representado explícitamente en el discurso como el Emisor que realiza la proyección. En las entrevistas se puede observar cómo, a partir de la intromisión de la voz de “los otros”, se construye la visión del “nosotros”, dejando al descubierto posibles interpretaciones sobre los posicionamientos encontrados (o contrapuestos) acerca de la enseñanza de la Gramática.

Además, es interesante observar cómo se construye la voz intertextual de quienes se posicionan desde algún enfoque gramatical; en el primer ejemplo de la Tabla 12, la voz toma la forma de la metáfora interpersonal de la modalidad y se posiciona desde un lugar “abierto”, en posible diálogo con otras voces: “yo creo que soy medio tradicionalista”. El atributivo “medio” también deja al descubierto un tipo de gradación que no cierra las posibilidades en las que puede encuadrarse el modo de enseñanza de la voz autoral; en cambio, en el segundo ejemplo, la voz se realiza desde un proceso material abstracto “yo trabajo”, con dos participantes claramente diferenciados, el “actor” y el “alcance” (transfigurado en “la gramática estructural”); en este sentido la voz se ubica en un plano ideacional que a nivel interpersonal se percibe como “cerrado”. En resumen, y tal como se visualiza en la Tabla 12, es recurrente entre los entrevistados el uso de una voz heteroglósica extravocalizada; tanto la inserta (discurso directo) como la asimilada (discurso indirecto) hacen explícita la imagen negativa de aquellos docentes o directivos que tienen alguna conducta considerada “reprobable” por parte de la fuente evaluadora, es decir, del Emisor que se posiciona como la voz autoral, por lo tanto se analizan también como juicios implícitos con posicionamientos contrarios a las voces ajenas evaluadas.

Tabla 12: posicionamiento sobre los diferentes Enfoques Gramaticales

<i>Nivel Ideacional</i>	<i>Nivel Interpersonal</i>	<i>postura: abierta/cerrada</i>	<i>Cláusulas</i>
<i>Proceso</i>	Modalidad / Sistema de valoración		
<i>Mental</i>	Declarativa habitualidad Compromiso	heteroglosia intra- vocalización abierta	<i>yo <u>creo</u> que ahí soy medio tradicionalista, los abordo a la manera tradicional digamos, voy estudiando clases de palabras y a medida que vamos estudiando las palabras, vemos cuáles, con las funciones que cumple esa palabra dentro de la oración, y</i>

			<i>entonces ahí empezamos a visualizar cómo reconocemos esa función, a través de qué preguntas, a través de cambiar la palabra de lugar en la oración y... bueno para hacer el reconocimiento así, soy bastante tradicionalista nomás. (E₁ 112-117)</i>
<i>Material abstracto</i>	Declarativa habitualidad Compromiso	heteroglosia intra-vocalización cerrada	<i>yo <u>trabajo</u> eh – a pesar que se dejó de lado la gramática ¿sí? – la gramática estructural, yo sigo trabajando la gramática estructural pero, en función de cómo el alumno va a escribir y cómo le sirve para la escritura, para poder explicar, expandirse un poco más y tener una mayor capacidad de explicación, principalmente, para eso (E₆ 26-30)</i>
<i>Verbal</i>	Declarativa obligación Compromiso	heteroglosia extra-vocalización inserta juicio implícito provocado	<i>muchas veces hay instituciones en las que yo estuve que el director te <u>decía</u> – sin importar, digamos, los documentos curriculares – te decía “esta es la lista de contenidos de... de lengua y de literatura que... usted tiene que utilizar para planificar ¿sí?” como que, algo ya impuesto desde la institución (E₂ 402-406)</i>
<i>Verbal</i>	Declarativa obligación Compromiso	heteroglosia extra-vocalización inserta juicio implícito provocado	<i>A nosotros en las escuelas siempre nos <u>dicen</u> todos los años “profes ponen dificultad en la la lectura comprensiva”, y dice “pero si venimos trabajando ¿qué vamos a hacer para eso?”, nos preguntan... entonces las soluciones son “uso-del-diccionario” ¿viste? y un montón de cosas y después, a fin de año “¿cuál era el problema que tenía el chico? ¿por qué no aprobó?”: “porque no tiene comprensión lectora autónoma o independiente” (E₁ 69-74)</i>
<i>Verbal</i>	Declarativa habitualidad Compromiso	heteroglosia extra-vocalización inserta juicio implícito provocado	<i><u>Decimos</u> “esto ya no se usa”, “esto ya no está de moda” ¿no? porque eso escuché decir en los colegas de primaria (E₆ 83-84)</i>
<i>Verbal</i>	Declarativa Compromiso	heteroglosia extra-vocalización inserta juicio implícito provocado	<i>la mayoría de los profes de lengua, colegas que yo tengo, me dicen “es difícil”, “es horrible” (E₁ 87-88)</i>
<i>Verbal</i>	Declarativa Compromiso	heteroglosia intra-vocalización asimilada juicio implícito provocado	<i>Ellos directamente lo desplazan (contenidos gramaticales) y no lo enseñan, <u>dicen</u> que no le encuentran sentido (E₁ 30)</i>

Bibliografía

- AA. VV. 1995. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- AA. VV. 2003. Epa... ¿y la gramática? Nuevos aportes para su vigencia y vitalidad. Revista Lingüística en el aula. Córdoba: Centro de Investigaciones lingüísticas, Facultad de Lenguas, Universidad de Córdoba. Año 4. Número 4.
- AA. VV. [comp.] 2015. La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. México: FLACSO.
- ALTERMAN, NORA. 2008. "La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas". En: Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. FFyL-UNC. Año 10, N° 6, Nov. De 2008.
- ALVARADO, M. y otros. 2001. Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- ARNAUX, E. 2012. La primera gramática escolar "general" publicada en Buenos Aires en los años de la independencia: la Gramática Española o Principios de la Gramática General aplicados a la Lengua Castellana de Felipe Senillosa. Publicado en Histoire Épistémologie Langage, pp. 43-61.
- AUSTIN, J. L. 1982. Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona: Paidós.
- BARILÁ, M.; FABRI, S. y CASTILLO, A. 2008. La reflexión de los docentes sobre su práctica en los espacios institucionales de una escuela media nocturna. Educación, Lenguaje y Sociedad. Vol. N° 5. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BERNSTEIN, B. 1994. [1990] La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B. 1996. Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata.
- BOMBINI, G. 2017. Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Hacedor.
- BOSQUE, I. 1991. "Consideraciones sobre la enseñanza de la gramática". En: I Jornadas de Metodología y Didáctica de la lengua y la literatura españolas. España, Universidad de Extremadura. ICE.
- BOSQUE, I. y DEMONTE, V. 1999. Gramática descriptiva de la lengua española. Tomo I Sintaxis básica de las clases de palabras. España: Espasa.
- CAMILLONI, A. R. 1997. Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza. España: Gedisa.

- CAMILLONI, A. R., COLS, E., BASABE, L. Y FEENEY, S. 2007. El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- CUESTA, C. 2011. Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- CHOMSKY, N. 2009. Chomsky: selected Readings. London: Oxford University Press.
- CHOULIARAKI, L., y FAIRCLOUGH, N. 1999. Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- DA SILVA, TOMAZ TADEU. 1995. Escuela, conocimiento y currículo. Bs. As.: Miño y Dávila.
- DE ALBA, ALICIA. 1995. Currículum. Crisis, mito y perspectivas. Bs. As.: Miño y Dávila.
- DESINANO DE OSSANNA, N. [et al.] 2016. La enseñanza de la lengua en la Escuela Media: fundamentos y desafíos. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- DEFAGÓ, C. 2016. Estudios sobre el lenguaje y la gramática: entre la praxis, la teoría y la enseñanza. Córdoba: Editorial Brujas.
- DÍAZ, ESTHER (editora). 1998. La ciencia y el imaginario social. Argentina: Editorial Biblos.
- DI TULLIO, A. 1998. Manual de Gramática del Español. Buenos Aires: Edicial.
- DI TULLIO, A. 2003. "Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática". En: AA. VV. Epa... ¿y la gramática? Nuevos aportes para su vigencia y vitalidad. Revista Lingüística en el aula. Córdoba: Centro de Investigaciones lingüísticas, Facultad de Lenguas, Universidad de Córdoba. Año 4. Número 4, pp. 7-28.
- EGGINS, S., y SLADE, D. 1997. Analysing Casual Conversation. London: Cassell.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. 1996. Introducción a la pragmática. Barcelona: Ariel.
- ETKIN, S. 2016. La Modalidad. Buenos Aires: Eudeba.
- FAIRCLOUGH, N. 1989. Language and power. London: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. 1992. Discourse and Social Change. Cambridge: UK Polity Press.
- FAIRCLOUGH, N. 1995. Critical Discourse Analysis: the critical study of languages. London: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. 2004. Analysing Discourse. Textual analysis for social research. New York: Routledge.
- FRIGERIO, G. y otros. 1991. Currículum presente, ciencia ausente. Normas teorías y críticas. Tomo I. Buenos Aires: FLACSO/CIDE, Miño y Dávila Editores.
- FOWLER, R. HODGE, B. KRESS, G. TREW, T. 1983. Lenguaje y Control. México, D.F.: Fondo de la Cultura Económica.

- FOWLER, R. 1991. *Language in the News. Discourse and Ideology in the Press*. London: Routledge.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. y TORDESILLAS COLLADO, M. 2001. *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. España: Gredos.
- GREGORIO DE MAC, M. I. (comp.). 2000. *Cuando enseñar lengua es un encuentro comunicativo*. Córdoba: Editorial Fundación Ross.
- GREMIGER, C. y MARÍA, P. 2013. *Hacia una didáctica autogestionada: El lugar de las representaciones en la profesión docente*. Córdoba: Comunicarte.
- GUBER, R. 2006. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- HALLIDAY, M. 1990. *Spoken and Written Language*, 2nd edition. New York: Oxford University Press.
- HALLIDAY, M. 1978. *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- HART C. y LUKES D. 2009. *Cognitive Linguistics in Critical Discourse Analysis: Application and Theory*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- INNES, J. y AUGOUSTINOS, M. 1990. Towards an integration of social representations and social schema theory. *British Journal of Social Psychology*. Volume 29, Issue 3, September 1990. Pages 213-231.
- JOHNSON, D. C. 2013. *Language Policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- JOHNSON, M. 1987. *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- KRESS, G. y HODGE, R. 1993. *Language as ideology (2nd Ed.)*. London: Routledge.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- LEVINSON, S. 1989. *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- MANACORDA DE ROSETTI, M. 1995. *La Gramática Estructural en la Escuela*. Buenos Aires: Kapeluz.
- MARÍN, M. 2013. *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- MARTIN, J.R. 2001. *Language, Register and Genre*. London: Routledge.
- MARTIN, J. y WHITE, P. 2005. *The Language of Evaluation*. New York: Palgrave.
- MATTHIESSEN y HALLIDAY. 1997. *Systemic Functional Grammar: a first step into the theory*.
- MATTHIESSEN y HALLIDAY. 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar (4th ed.)* London: Routledge.

- MATTHIESSEN, C. 2005. The “architecture” of language according to systemic functional theory: developments since the 1970s. Department of Linguistics, Macquarie University.
- MCKINLAY, A., POTTER, J. y WETHERELL, M. 1993. Discourse analysis and social representations. En G. M. Breakwell y D. V. Canter (Eds.), *Empirical approaches to social representations* (pp. 134-153). Oxford: Oxford University Press.
- MERLINO, A. 2012. *Investigación cualitativa y análisis del discurso. Argumentación, sistemas de creencias y generación de tipologías en el estudio de la producción discursiva*. Buenos Aires: Biblos.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios CICLO BÁSICO EDUCACIÓN SECUNDARIA 1º/2º y 2º/3º Años Lengua. Buenos Aires, 2ª edición: octubre de 2011. Sitio web: <https://www.educ.ar/recursos/110569/nap-secundaria-lengua>
- POZO, J. et al 2006. *Las Teorías Implícitas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza*. España: Morata.
- RAITER, A. et al 2001. *Representaciones Sociales*. Buenos Aires: Editorial Universitaria Buenos Aires.
- RECANATTI, F. 1981. *La transparencia y la enunciación*. Buenos Aires: Hachette.
- ROCKWELL, E. (coordinadora). 1995. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SEARLE, J. 1980. *Los actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- SUPISICHE, P. y DEFAGÓ, C. 2017. *Formación docente en Gramática. De las teorías a las prácticas*. Córdoba: Editorial Brujas.
- RIESTRA, D. 2010. ¿Enseñar el texto o la gramática? Detrás de la disyuntiva, un problema actual de la Didáctica de las lenguas. Trabajo presentado en el 3er. Foro de Lenguas de ANEP, 8 – 10 de octubre 2010, Montevideo.
- RIESTRA, D. 2005. *El Razonamiento Gramatical, entre el uso y el sentido de los textos*. CRUB Universidad Nacional del Comahue.
- Varela, Lía (2008) “Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina?”, en Piñón, F. (dir.): *Indicadores culturales 2007*, Buenos Aires, EDUNTREF, 2008.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.) 2006. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

- VASILACHIS DE GIALDINO, I. 2013. Discurso científico, político, jurídico y de resistencia. Análisis lingüístico e investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Chomsky, N. (2009) Chomsky: selected Readings. London: Oxford University Press.
- WHITE, P. R. R. 1998. Telling Media Tales: the news story as rhetoric. Department of Linguistics: University of Sydney.
- WHITE, P. R. R. 2000. Functional Grammar. Birmingham: University of Birmingham.
- WHITE, P. R. R. 2002. An Introductory Course in Appraisal Analysis [online]. Disponible en: <http://www.grammatics.com/appraisal/>

Anexo I: Guión de la Entrevista

Cuestiones preliminares

Dado que la investigación cualitativa nos permite indagar el fenómeno detectado a través de las interpretaciones de los participantes respecto de sus propias realidades, éstas se constituyen en las fuentes de datos. El investigador se introduce en las experiencias individuales de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Así, en el centro de la investigación está situada la diversidad de representaciones (percepciones, valoraciones y significaciones) únicas de los actores sociales, en este caso, un grupo de docentes de Lengua y Literatura, seleccionados según el criterio de 10 a 25 años de antigüedad en la enseñanza del Ciclo Básico de la Educación Media. Es así que decidimos recurrir a la estrategia de la entrevista semiestructurada, en la que el entrevistador dispuso de un «guion» con los tópicos y preguntas que le permitieron indagar sobre el tema de interés. Es conveniente destacar que el orden en el que se abordó el tema y el modo de formular las preguntas se dejó a la libre decisión y valoración del entrevistador, de forma que permitieron un acercamiento lo más exhaustivo posible del fenómeno investigado.

Objetivos de la investigación

- Relevar y comprender en la visión de los actores docentes de Lengua y Literatura que se desempeñan en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, los supuestos subyacentes sobre la enseñanza de la gramática.
- Determinar Analizar/ Indagar el enfoque gramatical dominante y su relación con las propuestas curriculares actuales, NAP del Área de Lengua pertenecientes al Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

Objetivos de la entrevista

- Detectar, en los supuestos sobre la enseñanza de la gramática que emergen en la visión de estos actores y determinar su incidencia en la tarea pedagógica del aula. (tendría que hacerse esta parte a partir de observaciones)
- qué valoración tienen los docentes la enseñanza de la gramática y sobre sus alumnos como usuarios de la lengua
- Obtener información sobre los supuestos interpretativos que orientan el tipo de actividades que realizan estos actores en relación con las prácticas de enseñanza de la gramática.

Se realizaron entrevistas individuales que duraron alrededor de dos horas, las preguntas se propusieron como un instrumento abierto y flexible de manera que facilite el clima propicio para la indagación sobre la reflexión docente respecto de sus propias prácticas de enseñanza en torno a la gramática. Antes de iniciar la entrevista se dieron a conocer los propósitos de la investigación y sus objetivos acordando con los participantes algunas normas comunicativas para evitar interferencias que incidan en el registro grabado.

Inicio

¿Cuál es su nombre?

¿En qué cursos ejerce como profesora de Lengua?

¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo esta profesión?

¿Podría contarnos acerca de su trayectoria profesional?

Desarrollo

Tópico: la gramática como objeto de enseñanza

Con respecto a la enseñanza de la Lengua ¿Qué contenidos se incorporan usualmente en la planificación anual? ¿En cuáles se enfatiza?

¿Y qué contenidos gramaticales se abordan? ¿Cuál es su visión acerca de su incorporación en la planificación anual?

¿Qué propósitos didácticos cree que cumplen estos contenidos?

Tópico: La gramática como objeto curricular

¿Qué consideración le merece el tratamiento curricular de los contenidos gramaticales?

Hay un creencia de que la gramática se ha dejado de enseñar ¿en qué medida comparte esta creencia?

Tópico: La gramática como objeto de aprendizaje

¿Qué problemas observa en los estudiantes respecto de la comprensión de los contenidos gramaticales?

¿Qué actividad gramatical supone que comprenden mejor o realizan mejor sus alumnos?

Tópico: Experiencia de transposición de la gramática en los cursos que integran el segundo ciclo

¿Cómo aborda usualmente los contenidos gramaticales en el aula? (Estrategias, enfoques, recursos)

¿En qué referentes o material bibliográfico se apoya para planificar su enseñanza?

¿Por qué prefiere esos materiales?

¿Cómo evalúa el desempeño de sus alumnos en este campo de conocimiento?

Tópico Propuestas superadoras para la enseñanza de la gramática

Según su opinión ¿Qué propuestas pedagógicas mejorarían la enseñanza de la gramática?

Cierre

¿Cuáles considera son los principales obstáculos a los que se enfrenta un docente al abordar la enseñanza de la gramática?

¿Qué actividad pondría a los alumnos para hacer frente al problema de la comprensión lectora?

Anexo II: Corpus de Entrevistas

Los verbos y adjuntos modales, repeticiones, polaridad, realces lógico-semánticos, en general, los ítems léxico-gramaticales se resaltan en rojo para mostrar de manera visual como “salpica” al discurso la “gramática de la valoración”, en líneas entrecortadas la intensificación y gradación. La codificación de las entrevistas sigue el modelo propuesto por Eggins & Slade (1997).

ENTREVISTA 1

1 **¿En qué cursos ejerce como profesora de lengua?**

2 En primer año, segundo y tercer año.

3 **¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo esta profesión?**

4 Más o menos unos quince años.

5 **¿Podría contarnos acerca de su trayectoria profesional?**

6 Sí, eh... no sé específicamente qué de la trayectoria profesional es lo que querés que te
7 cuente...

8 **eh como profesora de lengua, trabaja en el secundario, trabajó en... no sé, puede
9 ser en la primaria, si es que trabajó en polimodal**

10 eh... ejercí siempre en la secundaria, digamos en el nivel medio, (que por) un tiempo fue
11 segundo año de EGB, cambian los nombres nada más, pero después las estructuras
12 curriculares son más o menos las mismas, no hay mucho cambio. Los contenidos venían
13 ¿cómo se llamaban? contenidos comunes y obligatorios, una cosa así, o sea que no
14 varían mucho.

15 **¿Qué contenidos – ahora hablando de los contenidos – qué contenidos se
16 incorporan usualmente en la planificación anual? pero en particular del ciclo
17 básico, o sea ¿qué contenidos de lengua se incorporan y en cuáles se enfatiza?**

18 y bueno, se incorpora la gramática oracional, la gramática textual y... los textos
19 instrumentales, digamos eh... básicamente eso. Di siempre la morfología, la sintaxis, las
20 clases de palabras o categorías de palabras. Se las reparte entre primero, segundo y
21 tercer año, el análisis sintáctico también varía desde la oración simple, en primer año,
22 hasta las oraciones subordinadas, en tercero.

23 **La pregunta que seguía era ¿qué contenidos gramaticales se abordan? pero creo
24 que la especificaste bastante bien ¿cuál es su visión acerca de esta incorporación
25 de los contenidos gramaticales en la planificación anual? o sea ¿cuál es su visión
26 acerca de esa incorporación?**

27 Yo creo que toda la vida han estado incorporados, digamos, yo estudié en una escuela
28 con bachillerato con orientación docente y estaban incorporados los contenidos
29 gramaticales, después – más adelante estee... hablando con otros colegas – sé que
30 ellos eh directamente lo desplazan y no lo enseñan, dicen que no le encuentran sentido.

31 **¿Qué propósitos didácticos cree usted que cumplen estos contenidos?**

32 Yo me imagino que el propósito didáctico principal es ayudarte a hacer... a hacer una
33 buena comprensión de texto, a poder redactar un texto coherente que pueda ser
34 entendido por otra persona. Porque si vos conocés el orden en que debés situar las
35 palabras, ciertos complementos, cómo se relacionan con el verbo, con el sujeto, qué tipo
36 de concordancia deben tener ¿eh? lograrás un texto bien escrito digamos, bien redactado
37 o logras una lectura comprensiva. Si no sabes a quién hace relación cierta categoría

38 gramatical – que es una de las grandes dificultades de los chicos, no poder hacer
39 coherencia y cohesión, tiene mucho que ver con eso, la relación entre el pronombre y la
40 cosa a la que refiere – y entonces estee terminan comprendiendo cualquier cosa... tiene
41 que ser muy guiado para que ellos lo entiendan.

42 **¿Qué problemas observa en los estudiantes respecto de la comprensión de los
43 contenidos gramaticales?**

44 bueno eh... precisamente es una de esas cosas, no conocen las categorías de palabras
45 ni las funciones que cumplen porque por ahí no se le pone énfasis y, causalmente, no

APRECIACIÓN
– Producto: Lineamientos
Curriculares

JUICIO IMPLÍCITO
EVOCADO
+ Tenacidad: Gramática
Tradicional, Estructural

APRECIACIÓN
+ Proceso: Gramática
Tradicional, Estructural

JUICIO EXPLÍCITO
– Capacidad: Alumnos

46 se pone énfasis en relación al análisis sintáctico de la oración, a la sintaxis de la oración
47 y entonces después ellos este... hacen caso omiso del orden y dicen algo – digamos
48 de una manera – y que uno después – en las lecciones orales que dan – por ejemplo,
49 les dice: “vos lo que me querés decir es esto”, y ellos dicen: “sí, es lo que dije”, pero no
50 es lo que dijeron, digamos, uno lo acomoda. Y ahora con las nuevas tecnologías y la
51 introducción del celular todavía se pierden – sobre todo para mí – eh... las palabras de
52 enlace... faltan las preposiciones, faltan los pronombres relativos que enlazan una
53 palabra con la otra, lo que se venía diciendo antes con lo que se venía diciendo después,
54 los conectores causales de que... de causa consecuencia ¿viste? de... Para ellos es lo
55 mismo adicionar información que dar una causa o que... colocar un adversativo o
56 directamente no lo colocan, y ellos sobreentienden, y vos ya sobreentendés que es
57 adversativo, aunque no haya nada ahí.

JUICIO EXPLÍCITO
– Normalidad: Alumnos

APRECIACIÓN
– Proceso: Influencia de las
Nuevas Tecnologías en la
escritura

58 **¿Usted considera que se sigue enseñando la gramática como antes?**

59 No, no porque la gramática ahora se pone en relación a los textos, antes veíamos
60 oraciones aisladas y ahora vemos la relación dentro de los textos... con coherencia y
61 cohesión, vemos qué tipos de oraciones se utilizan en diferentes tipologías textuales,
62 asertivas no sé... aseverativas o... como funcionan los verbos cuando uno... en la
63 narración, cómo funcionan los verbos en un texto instrumental, es diferente, me parece
64 a mí.

APRECIACIÓN
+ Producto: NAP en
contraposición a los CBC

65 **¿Tiene la gramática un papel predominante en el aula? ¿Usted ve que tiene este**
66 **– de acuerdo a lo vivido, a su experiencia este, a lo que comparte con otros**
67 **docentes – considera que la gramática tiene un papel predominante en el aula?**

68 Creo que no, creo que no, y creo que ahí está para mi entender la dificultad, esto de la
69 comprensión lectora. A nosotros en las escuelas siempre nos dicen todos los años “profes
70 ponen dificultad en la la lectura comprensiva”, y dice “pero si venimos trabajando ¿qué
71 vamos a hacer para eso?”, nos preguntan... entonces las soluciones son “uso-del-
72 diccionario” ¿viste? y un montón de cosas y después, a fin de año “¿cuál era el problema
73 que tenía el chico? ¿por qué no aprobó?": “porque no tiene comprensión lectora
74 autónoma o independiente”. Entonces escribe después, hace decir al texto que vos le
75 diste, una cosa que no dice, pone cosas que... no sé... le das a leer una novela y él te
76 inventa otro personaje, y te lo trae a colación, y te dice que “por ahí decía algo así”,
77 entonces él se imaginó ¿viste? y entonces... Yo creo que tiene que ver con eso, porque
78 no logran entender el significado de cada palabra dentro del contexto, que no es algo
79 que ya está acabado y terminado sino que vos alimentas eso ¿viste? que... que lo
80 aprendimos en la facultad, en todos lados. El texto abre miles de posibilidades pero vos
81 las tenés que justificar, y me parece que la justificación es gramatical, para mi modo de
82 ver ¿no? Es como que no le puedo hacer decir al texto algo que no dice, pero si
83 encuentro el pronombre que dice que está refiriéndose a ese o a aquel, tengo dos
84 posibilidades... de comprensión digamos.

JUICIO EXPLÍCITO
– Capacidad
Foco de Evaluación:
Docentes de Lengua
Fuente de evaluación:
Directivos

85 **¿Por qué cree o supone que se dejó de lado la enseñanza de la gramática en el**
86 **aula?**

87 La mayoría de los profes de lengua, colegas que yo tengo, me dicen “es difícil”, “es
88 horrible”, no sé en qué sentido es difícil y es horrible... Es complicada y es compleja,
89 porque la lengua es viva, la usamos todos los días y va cambiando, digamos, pero esas
90 aceleraciones las podemos hacer eh no sé que tan difícil es... no sé en qué sentido, o tal
91 vez nuestros maestros, los que teníamos antes no lo podían explicar. Yo me acuerdo de
92 un caso sencillo, era yo, antes en mi vida podía entender cuándo era predicativo
93 obligatorio o no obligatorio, y en la facultad lo entendí, y era tan simple, tan simple, me
94 acuerdo el ejemplo (que) me puso – uno de nuestros profes – este porque yo le digo
95 “no puedo entender es un adjetivo y nada más para mí” y entonces él me dijo: “mirá, en
96 el adjetivo, si cambia en relación al sustantivo, que está ya sea en el sujeto o en el
97 predicado, entonces este se trata de un predicativo, si no cambia, si no varía, es un
98 circunstancial de modo, así vos cambias al plural ese sustantivo o al singular o al
99 femenino y no cambia nunca esa palabrita que ves ahí y entonces es un circunstancial
100 de modo” dijo y se aclaró todo para mí, pero yo desde la primaria que al tun tun ¿viste?
101 decía, que sé yo, no sé, “los animales paseaban contentos”, y yo decía “¿cómo
102 paseaban?”: “contentos, circunstancial de modo” ¿viste? y no tenía idea de por qué la
103 maestra me lo tachaba y me ponía predicativo o lo que fuera.

APRECIACIÓN
– Producto
Foco de Evaluación:
Enseñanza de la Gramática
Fuente de Evaluación:
Otros Docentes de Lengua

AFECTO
– Inseguridad: Enseñanza
Gramática Tradicional

104 **Considera que este cambio, digamos, no un cambio, sino como que la gramática**
105 **se dejó de enseñar ¿tiene que ver con los lineamientos curriculares actuales?**
106 **quizás con la implementación de los NAP eh... o ¿no lo relaciona de esa forma?**

107 No, porque me parece que están, mira, es que están los contenidos gramaticales, tal vez
108 no se diga "estudio sistemático de la lengua" como decía antes, pero... yo creo que sí
109 están incluidos.

110 **¿Cómo aborda usted usualmente los contenidos gramaticales en el aula? ¿qué**
111 **estrategias utiliza, qué enfoques, qué recursos?**

112 Bueno, este es el abordaje, yo creo que ahí soy medio tradicionalista, los abordo a la
113 manera tradicional digamos, voy estudiando clases de palabras y a medida que vamos
114 estudiando las palabras, vemos cuáles, con las funciones que cumple esa palabra dentro
115 de la oración, y entonces ahí empezamos a visualizar cómo reconocemos esa función,
116 a través de qué preguntas, a través de cambiar la palabra de lugar en la oración y...
117 bueno para hacer el reconocimiento así, soy bastante tradicionalista nomás.

COMPROMISO
intra-vocalizado abierto
+ Gramática Tradicional

118 **¿En qué referentes o material bibliográfico se apoya para planificar la enseñanza**
119 **de la gramática?**

120 y por lo general en eh busco en manuales, si necesito eh más información, sobre todo
121 para dar las clases, por ahí busco videos educativos que hay en la web ¿viste?
122 producidos, no sé, por el ministerio de educación, busco ahí mi material para dar la clase
123 digamos, para hacer la planificación – la verdad soy sincera – tomo el... los contenidos
124 curriculares y digo "va estudio del sustantivo, clases de palabras", por ejemplo, e incluyo
125 eso, nada más digamos, pero después para dar la clase sí puedo buscar bibliografía eh
126 en internet y los manuales de secundaria que andan dando vueltas

APRECIACIÓN
+ Producto: Manuales de
Lengua, Internet

127 **¿Cómo evalúa el desempeño de sus alumnos en este campo de conocimiento? o**
128 **sea el desempeño de los alumnos en cuanto a la gramática...**

129 y bueno, los evaluamos este mediante el análisis sintáctico de oraciones, el
130 reconocimiento de las funciones y la redacción, el uso correcto de los verbos eh el el
131 orden en la redacción, la coherencia y la cohesión, o sea todo eso. Si yo veo que él
132 puede emplear bien un objeto directo (que no...) me considero satisfecha, digamos, en
133 cuanto a que algo aprendió de gramática. Tal vez puede fallar en el análisis sintáctico
134 ¿no? no reconocerlo al objeto directo, poniéndole la cajita y la función, pero si en los
135 otros puntos ha podido construir, o uno le ha dicho "agreguen objeto directo a esta
136 oración o agregue un circunstancial" y el chico lo puede hacer, me parece que está bien.

AFECTO
+ Satisfacción: Enseñanza
Gramática Textual

137 **¿Usted considera que se debe enseñar gramática?**

138 Sí.

139 **¿Por qué?**

140 Sí, para mí se debe enseñar gramática porque... es la base para la comunicación
141 humana, el orden en que hablamos, porque a veces – me pasa a mí con chicos eh que
142 vienen, que se ve que tienen abuelos que son quichua–hablantes o algo así – y por ahí
143 ellos tienen una estructura muy circular, dan muchas vueltas para decir algo y es como
144 que uno se pierde. Pienso que la lengua estándar puede tener (una gramática), necesita
145 una gramática, como debe haber una gramática del quechua, como hay una gramática
146 del griego, del latín ¿no?

APRECIACIÓN
–Producto: Variedad
dialectal, influencia del
quechua en la oralidad

147 **¿Qué propuestas pedagógicas mejorarían la enseñanza de la gramática?**

148 y pienso que las propuestas pedagógicas... podrían ser trabajar... diariamente, digamos,
149 las pequeñas cosas en los discursos orales, decirles "están usando esta palabra de la
150 manera correcta porque funciona así o hay un error acá o... y (si) no se entiende provoca
151 ambigüedades" pienso que podría ser así ¿no?

152 **¿Cuáles considera son los principales obstáculos a los que se enfrenta un docente**
153 **al abordar la enseñanza de la gramática?**

154 y el primero es la falta de comprensión, el desconocimiento y que – de los chicos – de
155 las categorías de palabras y sus funciones, la imposibilidad que sienten ellos de
156 reconocer. Yo veo que nosotras en primer año les enseñamos el sustantivo y cuando
157 llegamos a tercer año los chicos por ahí no lo reconocen. Los chicos ni siquiera pueden
158 contextualizar la palabra "salto", vos le ponés "el salto tiene doscientos metros de altura"
159 y ellos te dicen, les decís "¿cual es el verbo?" y te dicen "salto" y cuando vos le decís
160 "no, ahí no es 'salto' el verbo" y dicen "¿por qué? si viene del verbo saltar" ... Entonces
161 yo creo que... es como una falta de... no sé si es de la época, una falta de concentración,
162 una falta de... contextualización, no sé... Es esto del celular, internet, que de acá te
manda allá y al final perdiste el rumbo... La verdad que no lo sé, pero a ellos les da lo

JUICIO EXPLÍCITO
–Capacidad: Alumnos

APRECIACIÓN
–Producto: Nuevas
Tecnologías (celulares)
–Proceso: desconcentración

163 mismo, es como, precisamente con las nuevas tecnologías está... ya no está como mal
164 visto que vos te equivoques, que... no pongas un acento, porque encima el celular no te
165 lo quiere poner a veces ¿viste? o querés hablar en argentino y te manda al español y
166 ¿viste? y no te quiere poner el acento adonde va o adonde vos querías poner, entonces
167 lo mandas así "bueno que el otro entienda" ¿viste? que... el otro contextualice todo y
168 entienda...

169 **claro, claro es como que tienen que rearmar de alguna forma en la cabeza el**
170 **mensaje... ¿la comprensión textual depende de la enseñanza de la gramática?**

171 Sí, sí yo creo que tiene íntima relación, porque si yo no puedo darle un orden a las
172 palabras no puedo darles un sentido.

173 **y ¿qué actividad propondría a los alumnos para hacer frente al problema de la**
174 **comprensión? ya desde una mirada un poco más amplia...**

175 y yo creo que **se podrían** proponer estee tanto actividades eh de completamiento, que
176 ellos rellenen espacios, no sé, en un relato dejarle huecos para que ellos completen y
177 entonces... tengan armado el todo o eh proponer, por ejemplo, cambiar el orden de... el
178 orden sintáctico de algunas palabras, mostrar **cómo** el cambio genera o... ambigüedades
179 o **cómo** genera otras formas, estructuras más bellas, digamos, de pensamiento, al usar
180 las palabras de diferentes formas... Relacionarlos más con la poesía, con esos vacíos
181 que deja la poesía y por ahí la prosa... eh sobretodo si es... de un texto ¿cómo se dice?
182 expositivo, necesita otra claridad, no puedo dejarlo librado a la interpretación del lector.

183 **Si tuviera que comparar su experiencia personal como alumna en la primaria y en**
184 **la secundaria, estee ¿qué diferencia encuentra ahora con el trayecto como**
185 **docente? en cuanto a la gramática ¿no? porque un poquito me relataste cómo era,**
186 **cómo te sentías a veces insegura, por cómo se utilizaban algunas funciones**
187 **sintácticas, eh ¿cómo compararías el cambio en la enseñanza de tu experiencia a**
188 **lo que es en el presente?**

189 Yo voy a hablar de mi experiencia como docente yo ¿no? porque... yo, por ejemplo,
190 siento que... sí mis alumnos tienen libertad de... de preguntarme, sí es probable que mis
191 alumnos tienen dificultades para entenderme y que yo tal vez no sepa explicarles con
192 mucha claridad, puede ser, puede haber esos problemas, pero pienso que ellos tienen
193 la libertad de decirme y que yo nunca, de preguntar digamos, que nunca les voy a decir
194 "no", nunca les voy a cerrar la puerta y les voy a decir "no", eh "ya lo expliqué" o "no, no
195 lo pienso repetir", o sea, yo repito muchas veces, creo que ése es el cambio que yo no
196 veo... no veía antes, cuando yo estudiaba y el profesor hablaba una sola vez, si no si no
197 lo entendiste, eh "andá que te explique otro" ¿viste? entonces vos recurrías a tu
198 hermano, a tu primo, a alguien. Ahora yo siento que los chicos, desde mi visión particular,
199 que los chicos tienen la oportunidad de volver mil veces sobre su profesor y decirles
200 "pero no entiendo" y lo dicen con total desparpajo, o te dicen: "a usted no se le entiende"
201 **claro, y con respecto a la enseñanza de la gramática en particular, era... ¿es muy**
202 **diferente el cambio que se produjo de la época en que estudiabas, o sea, en que**
203 **eras alumna a lo que es ahora? por ejemplo eh...**

204 solamente en ese aspecto, la gramática se veía como un **carril aislado**, digamos, análisis
205 sintáctico, cómo funcionaba el sustantivo, lo mismo, pero después no se aplicaba, no te
206 daban a vos construir oraciones, no te daban la opción de encontrar en un texto... una
207 oración con tales características o a tomar un texto ya elaborado y aplicarle un análisis
208 sintáctico, **siempre eran** oraciones aisladas, armadas, sueltas, **en cambio ahora** vos
209 tomás un texto y a ese texto lo vas analizando, y haces jugar las oraciones con la otra
210 viendo la coherencia eh... la cohesión digamos, cómo hacen referencia las palabras... o
211 las oraciones unas a otras, cómo se construye el sentido del texto ahí... en ese sentido
212 pienso yo que ha cambiado.

213 **Bueno, eso es todo, muchísimas gracias por la entrevista.**

APRECIACIÓN
+ Proceso: Gramática
Generativa

APRECIACIÓN
- Proceso: Gramática
Tradicional
+ Proceso: Gramática
Textual / Generativa

ENTREVISTA 2

1 **Con respecto a la enseñanza de la lengua, como estabas hablando un poquito acá**
2 **¿qué contenidos se incorporan usualmente en la planificación anual? ¿en cuáles**
3 **se enfatiza?**

4 eh ¿actualmente?

5 **actualmente...**

6 bueno, hay una mirada... bastante... diferente en relación a las programaciones que se
7 hacían hace unos años atrás, porque... en los... con los contenidos de los CBC ¿sí? eh
8 se hablaba de una... de la incorporación del paradigma de... gramatical textualista, en
9 donde eh la prioridad era el texto, la trama, la función, un poco sobre los actos de habla,
10 en fin... eh pero eran recortes, recortes de... de teorías y, o **malas** interpretaciones
11 también de teorías, eh de la lingüística, eh... A partir del año dos mil, cuando se incorpora
12 desde el ministerio de educación, se impone o se prescribe, usar los... los núcleos de
13 aprendizaje prioritarios, eh... se incorporan, se mantienen algunos contenidos de la
14 gramática, de varios paradigmas de la gramática, eh pero... se hace como una propuesta
15 de enseñar, digamos, de enseñar ¿no? de enseñar la gramática, pero desde otra
16 perspectiva...eh **no tan** de... de receta, **no tan** prescriptiva, **ni tampoco** unidireccional
17 sino en instancias de... de aulas-talleres, en donde se plantea enseñar eh algunos
18 temas desde eh enfoques, desde la escritura como proceso, en donde participa la
19 gramática, pero en **algunas** instancias como herramienta.

APRECIACIÓN
– Producto: CBC

APRECIACIÓN
– Producto: CBC

APRECIACIÓN
+ Producto: NAP

20 **¿En qué cursos ejerce como profesora de lengua?**

21 En primer año, en segundo de... en primer año de un bachiller, en segundo año eh de
22 una orientación en perito mercantil y administración de empresas en un turno noche, en
23 dos escuelas de turno noche, ah perdón, y en cuarto año, pero ahí se enseña literatura

24 **¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo esta profesión? o sea la profesión docente...**

25 Casi veinte años...

26 **¿Podría contarnos acerca de su trayectoria profesional?**

27 Bueno tenemos para diez horas, eh a ver, anduve por varios, hice varios recorridos por
28 algunas escuelas de San Salvador, en... colegios donde hay varias modalidades, de
29 varias modalidades como bachilleratos, escuelas técnicas, eh algunos colegios
30 informáticos, en algún momento estuve también en Humahuaca, cinco años estuve ahí,
31 y bueno, en la escuela donde actualmente trabajo... eh básicamente sí, sí puedo hablar
32 de una... revisión de mis prácticas eh creo que hubo una... siento que hubo una
33 evolución, porque en algún momento, bah, desde el momento en que me recibí, creo
34 que hubo una revisión de la manera en como yo creía que se enseñaba lengua... Porque

35 **creo que la matriz de aprendizaje influye, es una mochila que por ahí no la podemos, no**
36 **podemos evitar** llevarla y... creo que con las prácticas, y las residencias hay como una

37 vuelta de hoja y una reflexión... y creo que también habría que hacer como una especie
38 de de terapias, para poder **un poco** **desmantelar las miradas que tenemos eh acerca de**
39 **la enseñanza de la lengua porque... de lo contrario** estaríamos **cargando** con ese pasado
40 y este y dejando que influya en la en las futuras prácticas. Con el tiempo fui... leyendo
41 material sobre... didáctica, sobre sociología, sobre comunicación y creo que eso hizo
42 que pudiera cambiar un poco la mirada, aunque siempre tuve la idea de que la materia

43 tenía que ser algo divertido, algo atractivo para el alumno, porque está el prejuicio de
44 que, te encontrás con cualquier persona en la calle que te dice "¿lengua?" "uh esa fue
45 mi **peor** materia", bueno, entonces, escuché **muchas veces** de esas personas que tienen
46 esa mirada, o esos **malos** recuerdos acerca de... cómo vivieron lengua como materia y
47 siempre pensé que podía como desmitificar un poco eso, esa mirada y pensar que podía
48 hacer algo diferente, así que siempre anduve haciendo locuras por varios lugares estee
49 como... sacar los chicos a la calle, buscar al abuelo para que cuenten historias, buscar
50 viejas recetas de cocina para enseñar un poco el texto prescriptivo, cuando había que

51 enseñar, digamos, el texto instructivo con la eh estee con los contenidos de los CBC
52 eh... Fui incorporando también la **tecnología** que fue **siempre** como una curiosidad que
53 fue estee eh participando en mis prácticas y... y bueno con todas esas cuestiones
54 digamos o esas influencias fue cambiando mi práctica, eh siempre hago una revisión,
55 una mirada. Hablo con mis alumnos, trato de... en algún momento, si se da, de hacer

AFECTO
– Desapego: Matriz de
Aprendizaje

APRECIACIÓN
– Producto: Lengua

APRECIACIÓN
+ Producto: Nuevas
Tecnologías

56 diarios, para poder ver qué es lo que estoy haciendo bien, y qué es lo que puedo, en qué
57 puedo mejorar, no sé si tendría que precisar algo más...

58 **no, está muy bueno lo que dijiste, estee... con respecto a esto que estábamos**
59 **hablando, a los NAP, a lo que se le pide ¿no? al docente que... por lo general tenga**
60 **en cuenta a la hora de enseñar, ¿no? eh mirando en especial a los NAP ¿qué**
61 **contenidos gramaticales usted ve que se abordan en los NAP?**

62 eh con los contenidos de los NAP eh... a ver, eh trato de trabajar, como ya mencioné,
63 los talleres de escritura, de producción de... por ahí hay años que vamos, que voy
64 variando, cambiando, porque hay años que por ahí siento el deseo, o veo o hablo con

65 los alumnos y por ahí surge la idea de trabajar microrelatos o... escritura de (noticias),
66 escritura de poesías, perdón eh... o trabajar un poco con otros tipos de textos, entonces
67 desde ahí es que participa, digamos, la gramática, estee con algunos contenidos que
68 que proponen los NAP pero no desde un nivel digamos, microestructural como, por
69 ejemplo, enseñar una palabra o qué es un sustantivo a un análisis sintáctico y después
70 escribir un texto sino para mí, es al revés, parto de la macroestructura de la idea del

71 alumno y después eh... trabajo con instancia de reflexión acerca del uso de las
72 herramientas que proporciona la gramática que son valiosas y... **no me interesa tanto,**
73 digamos, que el alumno aprenda paradigmas de memoria **si no sabe** la función o el
74 momento en que lo va a utilizar, lo va a necesitar... así que... bueno entonces ¿qué
75 utilizo? Trabajo con un registro, contexto situacional cuando escribo, creo que ahí

76 participa toda la gramática, digamos, porque trabajo la intencionalidad, el destinatario,
77 digamos, me enfoco en la... en la instancia de comunicación, **pero no en la clásica**
78 mirada del circuito comunicativo, **sino** pienso... o pensamos entre todos por ahí, para
79 quien va a estar destinado el texto que escribimos, eh qué lenguaje vamos a utilizar, qué
80 registro, ahí hablamos ya de variedad lingüística, eh trabajás un poco el acto de habla,

81 la intencionalidad que tiene, digamos, escribir o la intencionalidad que tiene la producción
82 final eh... qué lenguaje vamos a utilizar, en qué estee eh qué tipos de palabras, si va...
83 si va... se le va a dar privilegio a los adjetivos, o si es un texto narrativo, qué tiempos
84 verbales estee se utilizan... se van a utilizar eh... y bueno, por ejemplo si es una
85 descripción también pienso en los... mucho en los adjetivos ¿no? eh en los tiempos
86 verbales de la descripción. Puede variar muchísimo, depende digamos, el tipo de
87 descripción también, pero estee creo que tiene que ver con... primero, antes de trabajar
88 con la práctica... de escritura... sería leer textos que vamos a producir, como si vamos
89 a escribir microrelatos, vamos a leer, no sé, nos vamos a imbuir en los microrelatos, lo
90 mismo con la poesía y con otro tipo de texto, porque creo que la lectura va a dar muchas
91 herramientas para poder escribir, tener una noción ¿no? no partir de cero.

92 **¿Cuál es su visión acerca de cómo se incorporan los contenidos gramaticales en**
93 **la planificación anual?**

94 ¿En las escuelas? ¿Actualmente? ¿Colegas?

95 **Exactamente, o sea, lo que ves eh en la enseñanza de la gramática en general, en**
96 **las escuelas, con tus colegas, también podés decirme bueno eh ya me contaste**
97 **bastante como lo hacés vos, pero ¿cuál es la visión acerca de esta incorporación**
98 **de los contenidos gramaticales? de acuerdo a lo que se pide en los NAP ¿no?**

99 bueno, **una cosa es** la... la prescripción, lo que se debe hacer, **y otra cosa es** lo que se
100 hace, digamos, en la realidad. Actualmente eh... veo que está muy instalada la la eh la
101 estee los contenidos, los CBC, aun siguen por ahí, o sea, **no es** el tema los contenidos
102 **sino también** los modos en los que se enseñan, que responden por ahí a la enseñanza
103 de la gramática tradicional o del estructuralismo. Notó eso, que está muy instaurado,
104 como algo que hay que defender, como una práctica que hay que defender y que...

105 continuar, proseguir, porque hay personas que se jubilan y quedan los "herederos"
106 digamos de esas prácticas, y se repiten, lamentablemente, para mí ¿no?, eh porque veo
107 que no tienen como una buena recepción en los alumnos eh veo que... se privilegia el
108 análisis sintáctico descontextualizado eh... la clasificación de palabras... aisladamente
109 también eh... por ahí hay algunas cuestiones que sí aparecen en los NAP ¿no? como

110 tipos de palabras, pero en nivel microestructural, pero creo que hay como una **mala**
111 interpretación de la enseñanza de esos contenidos, **porque incluso** también me parece
112 que hay una influencia... de estee... los libros de textos, particularmente de los
113 manuales, de diferentes editoriales que **se han instalado** en las escuelas, como por

APRECIACIÓN
+ Producto: NAP

APRECIACIÓN
-Proceso: Gramática
Tradicional

APRECIACIÓN
-Proceso: Gramática
Textualista

APRECIACIÓN
+ Proceso: Gramática
Textual

JUICIO IMPLÍCITO
PROVOCADO
-Adecuación: Docentes de
Lengua

APRECIACIÓN
-Producto: Manuales,
libros de textos, bibliotecas
relación lógico-semántica,
realce

114 donación o... por ahí, por... algún trabajo en la biblioteca y han llegado a las escuelas y
115 es lo que... se utiliza e influye mucho en las practicas docentes ¿no? eh temas como la
116 narración, la noticia que es un texto que se... se priorizaba en los CBC y se sigue
117 enseñando. La noticia, la crónica periodística, se llega a compararla con la crónica
118 literaria, se lee textos que también estee... por ahí están bastante desgastados en las
119 escuelas, como "crónica de una muerte anunciada" de García Márquez y se analiza, se
120 desmenuza el texto se, para mí como que se **mal** utilizan las herramientas de la
121 gramática para **destruir** el texto literario, me atrevería a decir eso porque la verdad que
122 me... no veo que haya como un placer, leer un texto por leer, sino... estee darle una
123 función a la gramática desde una mirada... desde el poder... desde el poder.

JUICIO IMPLÍCITO
EVOCADO
– Adecuación: Docentes de Lengua

124 **¿Por qué desde el poder?**

125 y porque es como que que... **el dueño** de la... de la gramática, o el dueño de que se...
126 de... que se utilice la gramática como, o de **respaldar**, de **cuidar** la gramática, es el
127 profesor de lengua, entonces como que creo que el profesor tiene la necesidad de hacer
128 notar que... **él sabe** y que... puede darle a los alumnos, o les dice, "bueno utilicemos las
129 herramientas" bah "usemos los contenidos de la gramática", o sea, pienso que dice así,
130 o se, se... se configura de esa manera para... para poder ejercer desde ahí, desde ese
131 lugar el poder y... eh analizar textos literarios, pero no veo un efecto, no veo como una
132 interpretación, veo como que hay como una... tal vez una mala interpretación de lo que
133 es la transposición didáctica... tal vez.

JUICIO EXPLÍCITO
– Adecuación: Docentes de Lengua

134 **¿Qué propósitos didácticos cree que cumplen los contenidos gramaticales? o sea desde la forma en que los NAP los proponen ¿no? ¿Qué propósitos didácticos cumplen esos contenidos?**

137 eh... de acuerdo a los ejes de... de los NAP, hay ejes que tienen que ver con la lectura,
138 que tienen que ver con el lenguaje, con eh... con la literatura... con la escritura y veo
139 que desde todas esas miradas eh desde esas miradas todas están... eh... enfocadas a
140 utilizar la gramática pero siempre eh... como dije desde el principio, estee como una
141 herramienta, **como una herramienta** que va a poder ayudar a comprender – en el caso
142 de los textos literarios – **como una herramienta** que va a poder ayudar a revisar un texto
143 escrito – en el caso de la producción – y **como una herramienta** que va a poder ayudar
144 a reflexionar acerca del uso del lenguaje, en instancias ya sea escrita u orales.

APRECIACIÓN
+ Proceso: Gramática Textual

145 **Hay una creencia de que la gramática se ha dejado de enseñar ¿en qué medida comparte esta creencia?**

147 La verdad que no comparto esta creencia, tal vez en otras provincias sí escuché que
148 algunos profesores de lengua se cuidan mucho de... de que queden huellas en las
149 carpetas de los alumnos eh... y en evaluaciones de la enseñanza de la gramática, no sé
150 qué paradigma, pero sí es lo que escuché, digamos, generalizar gramática desde
151 cualquier paradigma que utilicen. Yo creo que se enfocan hacia el... al estructuralismo,
152 a la gramática tradicional, o a la gramática textual... no a la gramática textualista creo
153 que no, mas bien al estructuralismo y a la gramática tradicional. Según los cordobeses
154 – profesores que están estudiando una maestría – me contaron que, contaron así
155 abiertamente que... que desde el ministerio de educación dispuso que no pueden
156 enseñar, seguir enseñando gramática, ahora, qué paradigma, no sé, pero no pueden,
157 entonces los profesores – "rebeldes" ¿sí? – enseñan, siguen enseñando pero
158 ocultamente digamos, es lo que, digamos, es el currículum oculto ¿no? eh... siguen
159 enseñando gramática pero no dejan huellas, como dicen, para que si el ministerio manda
160 a alguien a supervisar las clases no – incluso hablan con los alumnos de esa posible
161 situación – y no no no quedan rastros de la enseñanza de la gramática; ahora en Jujuy
162 creo que todavía que no no estamos ni cerca de ese mito porque... eh... los profesores,
163 salvo un caso que escuché por ahí que una alumna contó que, una alumna de la facultad,
164 contó que nunca había visto gramática en el secundario y que se la había pasando
165 leyendo toda la... durante toda la escuela, pero que consideraba que... que eso le había
166 ¿jugado en contra? o que le faltaba que... que no estaba bien, consideraba que no
167 estaba bien que haya leído durante cinco años y que no haya tenido nunca un
168 acercamiento a la gramática... a mí, la verdad, no me parece tan tan descabellado,
169 porque creo que escuchándola hablar, escuchando estee viendo trabajos me pareció
170 que las lecturas ayudó **muchísimo** ¿no? sin haber tenido contenidos gramaticales... eh...
171 y después en algunas escuelas, creo que hay como pasos así muy cortos... que van

APRECIACIÓN
+ Producto: Literatura

172 camino hacia la utilización... yo creo que no la la la extinción, sino mas bien revisar o
173 volver a mirar cómo puede seguir funcionando la gramática, pero desde otro lugar, no
174 no no tanto como una desaparición porque no me parece digamos, estee llegar a
175 extremos como sacar la gramática, sino trabajarla desde otros paradigmas desde otros
176 enfoques.

177 **¿Qué problemas observa en los estudiantes respecto de la comprensión de los**
178 **contenidos gramaticales?**

179 Creo que primero hay como un cierto rechazo ¿no? como una cierta resistencia, porque
180 ya han – vivido en la secundaria ¿no? – porque ya han vivido toda una trayectoria en la
181 primaria eh... vinculada a la gramática, pero de manera sí, muy muy cercana, como
182 desde el paradigma estructuralista, digamos el paradigma estructuralista, digamos el
183 paradigma tradicional y el paradigma estructuralista, ese acercamiento, y tal vez no fue
184 buena la experiencia y por esa razón creo que en el secundario... hay cierta resistencia.

185 No es algo nuevo, ya la conocen, conocen la modalidad, algunos se familiarizan mucho,
186 es más se sienten entusiasmados cuando empiezan a ... a analizar oraciones, pero creo
187 que lo hacen como un ejercicio, ni siquiera creo que tiene que ver con un ejercicio
188 matemático, porque hay toda una instancia de reflexión... razonamiento pero... creo que
189 como que es algo automático, en caso del análisis sintáctico ¿no? Creo que también
190 depende cómo lo enseña el profesor, no me parecería mal enseñar análisis sintáctico,
191 digamos de un texto, y entender la funcionalidad que tiene la gramática para poder
192 interpretar ese texto, con las pausas la... las oraciones dentro de las (oraciones)...

193 digamos eh... subordinadas, proporciones eh... proposiciones proposiciones
194 subordinadas, dentro de oraciones que puedan, digamos... llegar a entender o ayudar a
195 entender, estee algunas cuestiones dentro del texto, para poder hacer análisis,
196 interpretaciones y eso. Creo que los chicos tienen por ahí un poco de de resistencia y
197 otros, creo que tienen como algo, como un acercamiento bastante natural pero... sí es
198 algo automático, porque creo que hasta lo disfrutan. Lo digo también como una
199 experiencia propia, porque cuando estaba en la secundaria me gustaba, lo veía como
200 algo que podía hacer, como una especie de ejercicio que lo podía resolver de manera
201 muy rápida pero mmm no me... creo que no me (ayudó)... no me ayudó digamos, en
202 algunas cuestiones de interpretación, así como me lo enseñaron ¿no? eh... después
203 ¿qué más me decías?

204 **eh ¿Qué problemas observa en los estudiantes?**

205 ah perdón, y problemas creo que, problemas respecto a los contenidos y... problemas
206 creo que tienen que ver con la interpretación ¿me decías? ¿a ver?

207 **Con la comprensión, o sea...**

208 ah con la comprensión de los textos de los contenidos gramaticales ah sí sí... eh... a
209 ver depende qué paradigma tomamos pero, por ejemplo con el paradigma tradicional,
210 creo que hay mucha dificultad con la enseñanza de la... de... los verbos regulares e
211 irregulares, porque no saben para qué se los enseñan, cuál es la intención de enseñar,
212 de enseñar a... por ejemplo a memorizar un paradigma verbal eh de un... de una palabra
213 o de un verbo, que la utilizan en otro país, que está caduca o sea ¿para qué? ¿no?
214 incluso en el habla por ahí eh... estee está... desgastada ¿no? la palabra en la
215 cotidianeidad, o sea que es una palabra muy lejana a los alumnos, y creo que también,
216 por ahí, eso es un problema porque el profesor no les explica tampoco como para qué
217 se les enseña eso, para qué les enseñan ese contenido, y después... a ver con otro
218 contenido, creo que también con... bueno con el análisis sintáctico, hay algunos alumnos
219 (que) con las oraciones simples se llevan muy bien, pero con las oraciones compuestas,
220 ya es una complicación, porque creo que no pueden entender estee... el... las cajas
221 chinas, digamos, o sea enseñadas desde ahí, ¿no? desde las cajas chinas, no como
222 árbol sino como cajas chinas, el análisis, como que no ven para qué tampoco o no
223 entienden. Se... se marean un poco con lo... con los conectores, porque hay profesores
224 que les piden analizar hasta los últimos... hasta palabra por palabra, y ellos por ahí no
225 entienden o no saben para donde ir... y después, a ver otro contenido eh... creo que
226 también les pasa con eh... no sé si entraría también, bueno las ... la ortografía creo que
227 también ¿no? la que, de hecho, bueno se pide trabajar en los NAP. Se pide trabajar en
228 los NAP eh la ortografía, pero también como una instancia de reflexión, y... creo que el
229 alumno por ahí estudia desde la enseñanza clásica de la ortografía, memorizando las

APRECIACIÓN
– Producto: Gramática
Estructural y Tradicional

APRECIACIÓN
+ Proceso: Gramática
Textual
relación lógico semántica
realce

APRECIACIÓN
– Proceso: Gramática
Tradicional

JUICIO EXPLÍCITO
– Capacidad: Alumnos
relación lógico-semántica
realce

230 reglas y no trabajando desde la reflexión ¿no? Porque como decía una sociolingüista
231 que estuvo hace poco en Jujuy, eh que no hay diferencia ¿no? en el sonido entre la b y
232 la v es solamente un un... es un solo fonema ¿no? decir "vaca" o decir "burro" es igual,
233 entonces el alumno no entiende por qué, digamos, "vaca" se escribe con "v corta" y
234 "burro" con "b larga", porque es una cuestión muy estee... arbitraria y no la puede
235 entender ¿no? Creo que **si está** direccionada a enseñarse así... como una cuestión de
236 imposición y memorística, **también es una dificultad**, en cambio por ahí, si se trabaja con
237 homófonos un poco con... la insistencia de "vaca" que existe la palabra "vaca" con "v
238 corta" que es una vasija, perdón "baca" con "b larga" – que es una vasija en España –
239 bueno, por ahí puede reflexionar, que si la escribe con "b larga", que si está escrita en
240 otra circunstancia o en otro contexto situacional, se puede interpretar mal, digamos, mal,
241 esa palabra que estaría fuera de contexto, bueno, creo que desde ese lado puede ser
242 que uno pueda reflexionar ¿no? sobre eso, y no tener esa dificultad ese problema de
243 poder interpretar, porque creo que **todo pasa de poder darle** una explicación al alumno,
244 que para qué aprende determinado contenido. Creo que desde ahí que radica toda la
245 cuestión de la dificultad ¿no? que se pone como una barrera... y se resiste a poder
246 aprender porque estee no sabe para qué ¿no? lo va a hacer.

APRECIACIÓN
–Proceso: Gramática
Tradicional

247 **¿Qué actividad gramatical supone que comprenden mejor o realizan mejor sus**
248 **alumnos?**

249 eh... una actividad gramatical por sí misma **no** la trabajo, pero si por ahí algunos...
250 cuando veo que hay dificultades para poder ampliar las ideas, en una descripción, en
251 una narración eh por ahí tomo algunas ideas de de... Bombini, de Gustavo Bombini de
252 ampliar, por ejemplo, el... el sujeto y ampliar o engordar el sujeto – como dice él – y
253 engordar el predicado, en un trabajo ¿no? y de ahí entonces ir viendo, a ver si... eh...
254 no sé, como dice él: "el dragón estuvo en tal lugar... el dragón hizo esto pero, a ver
255 ¿cómo puedo ir diciendo? ¿dónde lo hizo? ¿con quién estaba? ¿cómo estaba?" estee...
256 de manera tal que voy ampliando, digamos, el sujeto y voy ampliando el predicado, y
257 capaz que desde ese lado, sí, ahí estee ahí sí trabajo el análisis sintáctico pero, veo
258 como algo **más** productivo y creo que ahí eh tiene **mucha** posibilidad de apropiarse de...
259 de ese contenido gramatical, desde esa mirada ¿no? Igual con respecto a la
260 interpretación de algunas palabras del diccionario también ¿no? en las etimologías de
261 las palabras, jugar un poco con palabras que no han sido... que no existen y jugar un
262 poco, digamos, con la composición de las palabras eh porque por ahí eh... no entienden
263 un texto cuando ven una palabra que es desconocida o de origen de de otro idioma y...
264 se bloquean, entonces, creo que si tienen esa instancia de reflexión y de saber que hay
265 palabras compuestas, que no obstruyan su comprensión o detengan la la la mirada del
266 texto, entonces creo que está bueno, si es que tienen esa experiencia de tener esa eh...
267 esa actividad gramatical. Desde esa mirada creo que les les es útil, les es útil, así que
268 trabajo con eso, y también un poco con... bueno siempre con las clases de taller y...
269 eh... reflexiones de algunas palabras, por ahí si surgen, en un momento, "bueno mira
270 esta palabra significa esto" como, hoy por hoy, se confunde el "estoy ahí" y dicen "estoy
271 hay" y... si te pones a pensar, si un alumno dice "estoy hay", cuando quiso decir "estoy
272 ahí", tal vez hay **toda** una influencia de los padres que hablan quechua ¿no? o de los
273 abuelos que hablaban quechua, que en la casa tienen esa acentuación, y entonces, en
274 vez de decir "estuve ahí" y ellos dicen "estuve hay", entonces, tal vez ésa sea como una
275 razón por la cual ellos escriben "hay" ¿no? hache–a–y–griega "estuve hay", bueno, para
276 decirles que **bueno** – a los chicos en ese momento – que bueno "hay" significa una cosa,
277 viene de tal verbo, y "ahí" es otro tipo de palabra que indica un lugar ¿no? entonces creo
278 que, ahí digamos, está el trabajo. Nunca veo que la gramática esté lejana a mis
279 actividades, sino está bastante presente pero, **creo que siempre** desde otras miradas.

JUICIO IMPLÍCITO
EVOCADO
–Capacidad: Docentes de
Lengua

APRECIACIÓN
–Proceso: Gramática
Tradicional

APRECIACIÓN
+Proceso: Gramática
Generativa

280 **A ver eh... creo que esto más o menos lo explicaste, pero ¿cómo aborda**
281 **usualmente los contenidos gramaticales en el aula? ¿en qué enfoques te basas**
282 **para trabajarlos? y bueno ¿qué recursos utilizas?**
283 eh... la transposición didáctica... bien en el segundo ciclo ¿sería en el secundario?
284 **En el secundario, en el básico, es en segundo año, que es donde se enseña más...**
285 Sí, sí es verdad, bueno en relación a la lectura digamos en relación a la lectura, a la
286 escritura, eh... podemos decir que... utilizo algunos tipos de estrategias siempre desde
287 el taller ¿no? de... digamos de... de a lo mejor de extrañamiento con determinado texto

APRECIACIÓN
+Proceso: variedad
dialectal

288 ¿no? de... desmitificar también un poco un tipo de texto, porque yo trabajo en un colegio
289 donde tienen la orientación en administración de empresas, entonces por ahí leemos
290 "Pantaleón y las Visitadoras", nos reímos un poco del lenguaje – digamos – formal y a
291 partir de ahí, desde la sátira, desde la ironía, empezamos a trabajar un poco el lenguaje
292 que que... responde a un texto jurídico a un texto administrativo ¿no? como como una
293 estrategia ¿no? es otra estrategia que a mi me parece que puedo decir que es una
294 estrategia es la lectura de determinado texto ¿no? ya sea administrativo, jurídico,
295 expositivo, es leer analizar, conversar, acerca de... de qué se quiso decir en el texto y
296 después bueno, **no me interesa tanto hacer** como un desmenuzamiento del texto y decir
297 "bueno, acá esta tal parte y tal parte", **sino entender**, digamos, quién lo dice, cuál es el
298 objetivo de ese texto, para quién está dirigido, cuál es la intencionalidad y después, ahí
299 en ese instante o en esa instancia, pensar en qué herramientas de la gramática
300 posibilitaron que yo pueda... sostener lo que estoy diciendo ¿no? con determinado
301 verbo... determinada estee eh determinado pronombre ¿no? que que le de estee
302 respaldo a... a mi discurso ¿no? eso, y bueno después, en cuanto, a la escritura creo...
303 que utilizo mucho la... la instancia de revisión continua, en la que voy mirando **todo** el
304 tiempo estee... la textualización desde las herramientas que han utilizado para ver si se
305 (respeta)... **si** no cambiaron en el interin, en el desarrollo del texto del tiempo verbal que
306 correspondía, **o si** estoy repitiendo palabras, en fin creo que ahí está bastante presente
307 estee la reflexión del lenguaje ¿no? y **si** el lenguaje también es adecuado, la variedad de
308 lenguaje es adecuada al... al texto que estoy utilizando o que quiero producir ¿no? en
309 relación a la bibliografía eh... no estoy pegada a un sólo material cuando trabajo un texto,
310 siempre por ahí eh voy a consultar varios textos, algunas actividades que hice otros años
311 con... cuando enseñé ese texto, eh veo algunos estee algunas producciones de... de
312 gente que está vinculada con la enseñanza de la lengua o de la literatura estee como
313 Alcira Bas estee, no sé Sergio Frugoni, o Tito eh... y bueno después hay mucha gente
314 que está en el campo de la didáctica, trabajando en la Universidad de San Martín, que
315 siempre está produciendo material y que hace como que revisemos la práctica... que
316 propone que revisemos la práctica... nuestras practicas de manera continua.
317 [interrupción de llamada de celular]

318 **Me estabas comentando que preferís estos docentes o profesores que ya**
320 **trabajaron en la Universidad de San Martín...**

321 Sí, tengo la experiencia de estar cursando la licenciatura en la enseñanza de la lengua
322 y la literatura y bueno, creo que eso también impacto mucho en mi... en mi mirada en
323 cuanto a la enseñanza porque vi que podía hacer algunas otras cosas más o algunas
324 otras cosas... no volverlas a... instalar en las en las aulas y... bueno, tomo siempre como
325 referente algunos textos de... Bombini, como dije también, de de Frugoni, algunos
326 investigadores en el campo de la didáctica, también algo de (sociología)... sociología de
327 la cultura de... también de sociolingüística ¿no? que aportan bastante en relación a la
328 mirada que tenemos acerca de... el lenguaje que utilizan los alumnos en las escuelas y
329 como por ahí desde... una... un lugar **tal vez** inconsciente podemos llegar a... aportar
330 en forma **lamentable** para que el alumno... estee sea excluido del sistema, es decir, que
331 bueno, que todas esas cosas creo que que... por ahí eh sirven en mi... o funcionan en
332 mi cotidiano, en las prácticas, o sea en la hora de planificar estee tomo como referencia
333 todo ese material bibliográfico, o esos investigadores eh y después bueno ¿por qué
334 prefiero esos materiales? ¿no? porque creo que yo lo vengo experimentado ya desde
335 hace muchos años y creo que ha sido muy eficaz, porque como decía... Silvia Barei hace
336 poco, por ahí tal vez es más impactante una actividad que... que por ahí movilice al
337 alumno y que sea el recuerdo de toda su vida, que lo haya impactado, que lo haya
338 movilizado a hacer eh determinada o a elegir una carrera o... hacer de eso como algo
339 muy útil para una... decisión... futura como, no sé, como una carrera de comunicación,
340 como una... como alguna otra carrera, pero creo que esas cosas estee impactan, yo por
341 ahí me cruzo con algunos alumnos que ahora... son padres o... o han... han estudiado
342 una carrera y se acuerdan, no me dicen, no hablamos, digamos, de una actividad que
343 hicimos estee en el aula como algo tradicional, ellos me dicen "ah ¿se acuerda
344 cuando...? escribimos" eh "presentamos el libro encuadernado", "cuando hicimos tal
345 ilustración", "cuando hicimos un grafiti" eh... o "cuando salimos a hacemos..." no sé,
346 estee... "una recopilación por... viajamos cuando hicimos una recopilación de relatos,

APRECIACIÓN
– Proceso: Gramática
Tradicional, Estructural

APRECIACIÓN
+ Proceso: Gramática
Textual

JUICIO IMPLÍCITO
EVOCADO
– Adecuación: Docentes de
Lengua

347 cuando fuimos a la feria del libro”, creo que esas actividades movilizan mucho a los
348 alumnos así que... creo que es lo que yo, digamos, apuesto a que eso siga pasando
349 digamos en las aulas...

350 **¿Cómo evalúa el desempeño de sus alumnos en este campo de conocimiento? o**
351 **sea ¿cómo evaluarías el desempeño de... de tus alumnos? ¿no? eh con respecto**
352 **a los contenidos gramaticales de la forma en que vos los trabajas...**

353 Bueno, creo que al principio hay como cierta resistencia, porque... están como
354 acostumbrados a hacer actividades gramaticales de... como las venían aprendiendo...
355 en la primaria y, como sacarlos desde ese lugar, como que es muy difícil, porque ellos
356 incluso la mirada que tienen acerca de la evaluación, porque ellos te dicen eh... estamos
357 por ahí haciendo algunos... algunas producciones o estamos leyendo o tomamos por
358 ahí un mes para leer y me preguntan en qué momento van a tener la evaluación, como
359 que ya están eh... están acostumbrados a la evaluación escrita, a recibir una hoja que
360 diga e-va-lua-ción ¿no? cuando por ahí yo trato de ablandar un poco la palabra y poner
361 estee “trabajo práctico” y negociar, digamos, y pongo “trabajo práctico evaluativo”,
362 porque si pongo “trabajo práctico” nada más como que... que se relajan pero siempre
363 les digo que es un práctico es una evaluación y... desde ese lugar creo que ellos cuando
364 van familiarizándose con algún... con la modalidad de trabajo creo que por ahí estee...
365 se van acostumbrando ¿no? y... después eh ¿qué propuestas me estabas (diciendo)
366 mejoraría? ¿cómo es?

367 **Claro, ahí según su opinión ¿qué propuestas pedagógicas mejorarían la**
368 **enseñanza de la gramática? que veo que también un poquito ya lo comentaste**
369 **pero a nivel estee... general o sea ¿qué propuestas superadoras propondría eh**
370 **para todos los docentes? ¿no? digamos porque ya un poquito uno conoce como**
371 **es la práctica de uno pero de acuerdo a lo que ves, o a lo que te dicen los**
372 **alumnos...**

373 creo que ahora con la... con las disposiciones ministeriales en relación a... bah, en las
374 capacitaciones que están dando en las escuelas últimamente, creo que hay una mirada
375 instalada, de estee en cuanto a la lectura, desde el modelo sociocultural, en cuanto a la
376 escritura como en el taller y a escribir, digamos, es importante la escritura y la... la lectura
377 como... lo han puesto como eje, entonces creo que desde ahí, desde ese lugar, como
378 que veo que los profesores tienen ya estee la idea de que... tienen que modificar algunas
379 cosas estee... en relación a las prácticas y... y no tomar (como) el taller como algo, como
380 un juego y que... como algo trivial y como que no tiene realmente efectividad... en la
381 apropiación de contenidos gramaticales ¿no? porque para algunos, que el alumno sepa
382 de memoria un paradigma gramatical de un verbo desconocido, como que se siente
383 satisfecho porque lo sabe, entonces para el docente, creo que eso le da seguridad de
384 que... de que hizo algo en el aula pero eh... por lo que veo, que hay muchas estee... en
385 los comentarios en las reuniones institucionales, hay como una idea de de modificar un
386 poco y... esas cuestiones, seguir enseñando gramática por supuesto pero... desde otro
387 enfoque, creo que... que hay como un acercamiento a algunos cambios a una... a una
388 reinención de la enseñanza de la lengua, diría Bombini.

389 **¿Cuáles son eh... o cuáles considera que son los principales obstáculos a los que**
390 **se enfrenta un docente al abordar la enseñanza de la gramática?**

391 eh como que creo que lo dije al principio, me parece que pesa mucho la matriz de
392 aprendizaje es... eh... es un obstáculo para mí la matriz de aprendizaje, porque creo que
393 con un... con lo que dice un libro de texto o con lo que... decía la profesora que inspiró
394 a que esté en la carrera que me enseñaba lengua, que me enseñaba de memoria
395 los paradigmas verbales, aprenderlos de memoria, eh... que creo que eso pesa mucho,
396 porque se cree que desde... desde ese lugar de autoridad digamos es... o ese lugar de
397 autoridad es válido, es legítimo, entonces se cree que eso es lo que se debe continuar:
398 “bueno, ahora hice la carrera, ahora debo continuar como emisor” digamos y estee
399 “como defensor de la... ante la lengua” entonces creo que... que a mí... desde mi punto
400 de vista es un obstáculo, y después, por otro lado – digamos desde otra mirada – creo
401 que también esta la cuestión institucional que por ahí eh **contamina**, por decirlo así, o
402 influye mucho en el trabajo de planificación, porque muchas veces hay instituciones en
403 las que yo estuve que el director te decía – sin importar, digamos, los documentos
404 curriculares – te decía “esta es la lista de contenidos de... de lengua y de literatura que...

JUICIO EXPLÍCITO
– Capacidad: Alumnos

APRECIACIÓN
+ Producto: NAP

JUICIO IMPLÍCITO
PROVOCADO
– Capacidad: Docentes de
Lengua

JUICIO IMPLÍCITO
PROVOCADO
– Adecuación: Docentes de
Lengua

JUICIO EXPLÍCITO
– Adecuación: Directivos

405 usted tiene que utilizar para planificar ¿sí?" como que, algo ya impuesto desde la
406 institución y me pareció... a mí me pareció como un verdadero traspíe, tremendo traspíe
407 para... para poder planificar porque... traté de darle, digamos, una vuelta de tuerca para
408 poder trabajar, porque no me parecía eficaz eh y... bueno, después también la cuestión
409 eh... como dije, creo desde la resistencia de los mismos alumnos de aprender la
410 gramática desde una manera tradicional ¿no? eso también me parece como un
411 problema, eh creo que también otra cuestión puede ser la... la falta de... de la
412 familiarización con el contenido... con (el) documento curricular al que ya está
413 acostumbrado, y a no cambiar, digamos, a usar otro porque está muy cómodo desde ese
414 lugar, creo que sería un problema también y... por otro lado eh los libros de texto ¿no?
415 con los que estamos acostumbrados a trabajar, no soltarlos, no buscamos material en
416 las librerías, seguir utilizándolos ¿no? eso también creo que es un problema, tal vez no
417 para ellos, pero es como un problema que yo veo para poder ir mejorando las prácticas
418 de la enseñanza de la gramática en las escuelas y por eso creo que sigue siendo como...
419 como el cuco del... en la escuela, para mí no debiera ser así pero, creo que el profesor
420 se ha encargado de desvirtuar un poco los... los modos de enseñanza y... creo que
421 ayuda mucho también la cuestión del... – tal vez por el tiempo no se haga – pero... mas
422 allá de la planificación también desde... de establecer posibilidades, tal vez por el ritmo
423 del trabajo, el profesor no puede hacer un guion conjetural – que propone Bombini – pero
424 tal vez sí, llevar digamos un plan B un plan C, porque yo tengo por ejemplo tengo eh...
425 dos segundos años en un turno tarde, dos segundos años en un turno noche de una
426 escuela y después, otros dos segundos en otra escuela, y ninguna de las tres estee
427 orientaciones son iguales, y jamás, digamos, no trato... trato, digo "bueno tengo segundo
428 año y va a hacer muy fácil" pero... los alumnos son diferentes, la recepción es diferente,
429 la asistencia es distinta, eh el lugar, las condiciones edilicias, todo eso también influye
430 en el docente. Porque por ahí, el tiempo, la cuestión de... de de la cantidad de alumnos
431 que hay, por ahí son muchos alumnos y no llega, a lo mejor, a concretar el programa y,
432 por ahí, también las presiones institucionales hacen que el docente estee no cumpla con
433 la planificación, o se ajuste demasiado la planificación y eso también por ahí le juega en
434 contra.

JUICIO EXPLÍCITO
– Capacidad: Docentes de
Lengua

435 bien estee...
436 ah me olvidaba una cosa eh también es posible que... otro obstáculo sea estee... llevar
437 sin utilizar la transposición didáctica un contenido de la gramática, así como lo aprendió
438 cuando cursó gramática, a la escuela, sin pensar digamos en esa... en el ínterin, en el
439 contexto situacional, en la finalidad que el alumno a lo mejor, no va a ser profesor de
440 lengua, que tal vez va a ser un ingeniero, va a ser un obrero, va a ser un comerciante y
441 que creo, que no no no hay como una distancia o no hay un trabajo de elaboración en el
442 camino, sino como que hay un contenido que se instala así, como se enseñó en la
443 cátedra, o se llevó las mismas actividades de la cátedra al secundario. Eso lo he visto
444 cuando hice observaciones de clases o llegaron a mí registros de observaciones de
445 clase, lo he notado... eso como que muy... me parece como que también es otra
446 dificultad.

JUICIO EXPLÍCITO
– Capacidad: Docentes de
Lengua

447 eh... ya para ir cerrando ¿qué actividad propondría a los alumnos para hacer frente
448 al problema de la comprensión lectora?
449 eh... y bueno creo que la lectura, para trabajar el problema de la comprensión, porque
450 también está el mito de que el alumno adolescente no lee, es un mito, a lo... no lo digo
451 yo... lo han dicho varias veces estee especialistas, lo está planteando una amiga en su
452 tesis, en relación a la, está trabajando con la lectura, haciendo una investigación en el
453 interior de la... de la provincia y estee creo que una de sus preguntas de estee de
454 investigación es estee ¿qué leen los alumnos? o ¿qué es lo que la gente dice que? o
455 ¿por qué la gente dice que los alumnos no leen? ¿no? y me parece que hay que un poco
456 dismantelar esas ideas porque... el alumno, digamos saquemos la palabra alumno, un
457 adolescente lee, hoy lee, lee... Tal vez no lee en el mismo soporte textual que leíamos
458 nosotros los docentes... por nuestros formadores pero... me parece que no es un
459 problema, digamos, el soporte, sino la acción como la lectura en sí misma ¿no? y también
460 marcar la cuestión de la finalidad de la lectura, porque también se instaura eh... un
461 modelo eh... de lectura en las escuelas en el... que se llama "desde la didáctica:
462 transferencia de la información", en el que el docente se encarga de armarle las guías

JUICIO EXPLÍCITO
– Capacidad: Docentes de
Lengua

463 de lectura eh y de hacerle preguntas como ¿qué piensa el autor? ¿no? de extraer la idea
464 del (texto)... de extraer el pensamiento de autor, yo no sé cómo se hace eso, la verdad
465 nunca lo pude... descubrir pero este eh creo que eso también es una dificultad ¿no?
466 porque eh... una traba que, por ahí, el docente de manera inconsciente lo instaura en la
467 escuela y es un problema para el alumno, ahora... este... creo que una buena manera,
468 un buen camino, muy viable para poder mejorar la comprensión – si es que no hubiera
470 digamos comprensión – creo que de... que es un problema de la comprensión lectora de
471 determinados textos, porque si ellos leen algunos textos que son muy cercanos...
472 interesantes digamos para ellos, no es un problema creo, lo comprenden con mucha eh
473 eh... agilidad, ahora **tal vez sea** un problema de comprensión lectora, de textos que les
474 interesa a los docentes ¿no? como textos de de expositivos, o digamos textos de
475 divulgación científica eh textos de historia eh textos literarios ¿no? creo que es un un
476 problema pero, creo que el camino que yo propondría sería este eh leer ¿no? Proponer,
477 buscar los textos, que nosotros como docentes seleccionemos textos, los leamos,
478 porque también puedo buscar y puedo dárselos, pero tengo que leer ¿no? hacer un
479 trabajo de biblioteca, hacer un trabajo de librería, rastrear los textos, leerlos, llevarlos a
480 las escuelas, ver el efecto, hacer que visiten las bibliotecas, hacer que la biblioteca tenga,
481 digamos, otro tipo de accesibilidad que por ahí no la tiene en las escuelas ¿no? como
482 poner llave o atender a través de una ventanita ¿no? Creo que es importante hacer que
483 los textos sean accesibles primero... y de ese modo creo que – si estamos hablando de
484 libros ¿no? – y si no fuera así, no poner un obstáculo, de que sea sí o sí una obligación,
485 tener el libro impreso, sino también puedo – porque eso nos gusta a nosotros – pero
486 pensemos en que la intención, más que nada, es que el alumno lea, entonces, no importa
487 el soporte y si... al igual creo que lo va a disfrutar y mejor porque ya está familiarizado
488 con la pantalla ¿no? Entonces eh transformar, escanearlos, tomarnos el trabajo de
489 escanearlos, de de robocopiarlos jajaj y... un poco este... hacer que el alumno tenga
490 el texto ¿no? Es importante leer en voz alta en las escuelas, comentarlo, disfrutarlo,
491 reírnos... preguntarles qué piensan ellos acerca de lo que, qué les pasa con la lectura,
492 de determinado texto, que los puedan comparar con otros textos que han leído antes
493 ¿no? que puedan hacer alguna actividad de lectura, es decir, de interpretación como por
494 ejemplo hacer este... que ellos pongan una interpretación a través de un dibujo, de una
495 historieta porque es su interpretación ¿no? que transformen, por ejemplo, en un guion
496 ¿no? de... de teatro... de una representación de una escena, y ése es un modo de
497 interpretación. Tal vez nosotros los docentes, o algunos docentes, tengamos la idea de
498 que el alumno ha comprendido cuando ha repetido el texto, pero creo que si... pensamos
499 en otras actividades, como por ejemplo, hacer este títeres ¿no? Yo estoy trabajando
500 ahora un texto que me lo recomendaron... en las vacaciones que se llama “La tierra de
501 las papas” de Paloma Bordón, y... me senté a leer el texto, la verdad que me gustó
502 mucho y pensaba en qué podía... qué cosas hacer con ese texto, cómo trabajarlo, cómo
503 encararlo desde lo cultural... y... por ahí algunas cosas que... fui pensando no se
504 llevaron a cabo pero... otras que surgieron en el camino, por cuestiones de
505 intervenciones de los alumnos ¿no? y que se dio de armar un taller de títeres... entonces
506 eh... dejar que los alumnos lean... digamos, elijan el personaje que querían representar
507 porque por ahí... ya agoté otras posibilidades en otros años con otros textos de hacer
508 teatro de sombras, de hacer teatro leído y... o de hacer este algún tipo de cortometraje,
509 que me parece también era fabulosa... fabuloso trabajo ¿no? que es un trabajo
510 evaluativo... muy válido, legítimo como una evaluación escrita ¿no? y de paso divertido
511 ¿no? eh... así que creo que hay muchos caminos... no puedo... no podría nombrar todas
512 las posibilidades pero creo que, tenemos muchas... tenemos muchas **para poder**
513 **abrirnos** un poco de ese lugar de... de control de lectura de... de ejercer el poder de la
514 lengua, de pensar en que los alumnos pueden apropiarse de los contenidos de la... de
515 la gramática o de la enseñanza de la lengua, desde otros lugares ¿no? porque hay
516 muchas posibilidades, creo que tiene que ver más que nada con la actitud ¿no? del
517 docente de querer, de poder beneficiar y sentir que... que tiene como un... una especie
518 de... de destino, una especie de de misión, en ese lugar en donde esté trabajando, ya
519 sea en la Puna o esté en Tierra del Fuego. Creo que yo... yo lo veo, más que nada, como
520 desde ese lugar, como una misión que tengo y que por algo estoy ahí... y que estoy con
521 ellos y que puedo... tengo un... digamos una responsabilidad muy grande, de poder

JUICIO IMPLÍCITO
PROVOCADO
– Capacidad: Docentes de
Lengua

JUICIO EXPLÍCITO
– Capacidad: Docentes de
Lengua

JUICIO EXPLÍCITO
+ Capacidad: Docentes de
Lengua

522 hacer que su vida por ahí pueda modificarse de alguna manera, a través de los textos, a
523 través de... de la enseñanza o de la generosidad, no sé o de compartir lo que sé... o de
524 compartir lo que leí, o de que ellos me permitan también ¿no? conocer lo que leen, creo
525 que eso también me ha pasado y creo que tengo que abrirme un poco a eso, me parece
526 bien ¿no?

527 **Yo quería rescatar esto que habías dicho, que veías que no es tanto enfocarse en**
528 **lo gramatical o sea, en qué medida estás de acuerdo con este posicionamiento**
529 **¿no? que dice que es necesario repasar los contenidos gramaticales para llegar a**
530 **mejorar la comprensión lectora...**

531 eh... creo que mientras se va leyendo, creo que se puede ir haciendo reflexión acerca,
532 sin digamos, entrar en el juego malicioso de la interrupción sin razón ¿no? porque... no
533 me parece, digamos, adecuado interrumpir una... una lectura para preguntar "¿y qué
534 significa la palabra? y ¿qué es? ¿es un adjetivo? ¿es un verbo?" pero sin... sin ningún
535 tipo de, digamos, de justificación pero, creo que si se lo hace en un ambiente más
536 cordial... y que, por ahí, se dice "pero ¿por qué utilizó tal vez este el narrador esta
537 palabra y no esta? ¿a quién se lo dijo? ¿por qué será?" y entonces creo que, desde ese
538 lado, de la pregunta que podemos ir haciendo, interrumpiendo la lectura como estrategia,
539 creo que... que funciona, digamos, que es como mucho más productivo estee y mucho
540 más eficaz para que el alumno se pueda apropiarse de determinados contenidos de la
541 gramática, y que los vean realmente útiles ¿no? el efecto que pudieron... que **pudo lograr**

542 tal vez el escritor utilizando determinadas palabras o determinada herramienta de la
543 gramática para... para producir determinado efecto ¿no? y cómo construye digamos
544 una... a un personaje con las herramientas de la gramática, qué verbos utilizó para o...

545 o digamos para construir una mirada, pensaba en "Así es mamá" ¿no? estee en un
546 cuento... pensaba en... en algunos cuentos de... de Fontanarrosa algunos cuentos
547 también de... estaba leyendo hace poco un cuento que se llama "Patrón" ¿no? de
548 también, de pensar las palabras que utilizaba, como algo muy estratégico y que a los
549 alumnos les gustó mucho y también estee... otra cuestión estee... ya se me pasó, no
550 me acuerdo, qué estee qué otro texto pero... básicamente creo que tienen que ver con
551 eso ¿no? con lo... con la actitud, con la actitud del docente... de las instancias o los
552 momentos adecuados para poder ver, trabajar con la gramática. Marina Cortés, hace
553 unos años, cuando estaba coordinando un plan de lectura – yo trabajé nueve años en
554 ese programa – y ella recomendaba, por ejemplo, trabajar los códigos de corrección en
555 la producción escrita, eh elaborar los propios códigos de corrección, que tenían que ver
556 con las herramientas gramaticales ¿no? por ejemplo con la cohesión, con la coherencia,
557 con estee... la utilización, con los errores de ortografía, con el uso del registro...
558 digamos... es muy puntual entonces, por ahí eso me ayudó mucho porque... estee...
559 mientras iban escribiendo yo establecía códigos y no les decía – como clásicamente con
560 la ortografía, subrayar la palabra y escribirla con la letra correcta arriba – sino... estee...
561 ablandar un poco eso y establecer códigos, a ver como unas llamadas dentro del texto
562 y poner una estrella, no sé, significa que hay un error de concordancia ¿no? un... no sé
563 un cuadrado, significa que tenés un error de cohesión, que estás repitiendo palabras y
564 así entonces iba estableciendo códigos, digamos estee tomaba los consejos de Marina
565 Cortés – que también estee está en el campo de la didáctica – y... creo que también eso
566 ayuda digamos de algún modo a... a que... estee o contribuye a trabajar los contenidos
567 de la gramática desde otro lado ¿no? y como algo muy... muy productivo, muy eficaz.

568 **Sí, bueno, muchísimas gracias.**

APRECIACIÓN
+ Proceso: Gramática
Textual

ENTREVISTA 3

1 **¿En qué cursos ejerce como profesora de Lengua?**

2 En primer año y tercer año.

3 **¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo esta profesión?**

4 Diez años.

5 **¿Podría contarnos acerca de su trayectoria profesional?**

6 ¿como ser qué?

7 **eh por ejemplo ¿en qué cursos ejerció? ¿en qué escuelas trabajó?**

8 Bueno, yo trabajé en la escuela técnica uno, en el colegio nacional número dos, en el
9 polimodal número tres y después en el bachi dos y en el bachillerato número seis y en
10 el bachillerato número uno.

11 **eh mayoría ¿cursos de primer año? ¿cuáles eran los cursos en los que más
12 enseñó? ¿ciclo básico? ¿ciclo orientado?**

13 Ciclo básico de primero a tercer año.

14 **Con respecto a la enseñanza de la lengua ¿qué contenidos eh se incorporan, por
15 ejemplo, en la escuela donde está ahora, usualmente en la planificación anual, o
16 sea los contenidos gramaticales?**

17 En el caso de la gramática, clases de palabras, formación de palabras, tipos... distintos
18 tipos de formación de palabras, después la... eh en cuento a las clases de palabras, la
19 función semántica y después la función sintáctica, qué función cumple cada palabra en
20 la oración pero para eso, ellos primero tienen que saber la clasificación semántica para
21 conocer la palabra y recién aplicarlo al análisis sintáctico.

22 **De estos contenidos gramaticales ¿en cuáles se enfatiza la escuela, se enfatizan
23 en algún contenido particular? por ejemplo, hay escuelas que planifican en grupo
24 los profesores, hay profesores que tienen su propia planificación, en su caso
25 ¿cómo sería? ¿hay algún contenido en el cuál se deba enfatizar?**

26 En este caso, en el último año, hicimos más hincapié en la comprensión lectora, por lo
27 tanto, dejamos de lado la gramática... (pero) me parece que la gramática es más
28 importante que la comprensión lectora porque (si) los chicos no saben aplicar la
29 gramática no van a poder hablar, no saben hablar porque... o no utilizan bien los tiempos
30 verbales o los adjetivos, los sustantivos, no respetan el orden gramatical que debería
31 tener la lengua castellana.

32 **Bien, pero ¿esto fue como un pedido a nivel institucional que se enfoquen en la
33 comprensión lectora? ¿puede ser?**

34 Sí, sí a nivel institucional, que todo tiene que pasar por la comprensión lectora, desde
35 todas las asignaturas ¿no? desde matemática hasta educación física, y viene de bajada
36 del ministerio de educación, no es tampoco arbitrario, que solamente del profesor, del
37 colegio o de la directora....

38 **eh ¿qué contenidos gramaticales estee aborda usted en el aula? por ejemplo, en
39 los que trabaja...**

40 Bueno, clases de palabras como ya dije, la función sintáctica de esas palabras, dentro
41 de la función en la oración eh por ejemplo reconocimiento de sujeto y predicado, voz
42 pasiva, voz activa, eh en el caso de los terceros años vemos ¿no? oraciones complejas
43 coordinadas y subordinadas y hacemos hincapié en la subordinada. Porque me parece
44 que es muy importante, porque los chicos hablan, constantemente utilizan las
45 coordinadas y las subordinadas en la práctica diaria, así que es importante que ellos
46 conozcan la forma en que cómo ellos utilizan el lenguaje.

47 **¿Cuál es su visión de la incorporación de los contenidos en la planificación anual?
48 o sea de los contenidos gramaticales eh ¿cómo los ve? ¿cuál es su visión acerca
49 de esa incorporación?**

50 Yo creo que no cambio nada, desde que yo empecé a trabajar, sigue la misma
51 planificación en cuanto a los contenidos gramaticales, clases de palabras, tipos de
52 oraciones, verbos, verboides, voz activa, voz pasiva, las frases verbales, no no cambió...

53 **o sea en relación con los CBC con los NAP...**

54 no cambio nada, la diferencia... no no es nada.

55 **¿Qué propósitos didácticos cree que cumplen estos contenidos? los gramaticales**

JUICIO EXPLÍCITO
– Capacidad: Alumnos

APRECIACIÓN
– Producto: planificación,
lineamientos curriculares

56 Es fundamental porque el chico tiene que aprender a hablar, aprender a utilizar la lengua
57 y a conocer su propia lengua sino ¿cómo va a aprender a leer si no sabe aplicar los
58 conocimientos gramaticales?

APRECIACIÓN
+ Producto: contenidos gramaticales

59 **Bien ¿qué consideración le merece el tratamiento curricular de los contenidos gramaticales? o sea por ejemplo, me estabas diciendo que no cambié==**

61 ==que no cambio, no se incorporan temas nuevas, por ejemplo, en el caso del objeto
62 directo, del objeto indirecto, sigue lo mismo, no hay otra... incluso se trata de... incluso...
63 como te voy a decir...uno trata de **reducir** los temas gramaticales porque en algunos
64 casos se piensa que a los chicos les cuesta **mucho**, sobre todo en tercer año que tienen
65 que ver oraciones compuestas coordinadas, subordinadas y ellos, los directivos, nos
66 hacen que **tratemos de sacar** esos temas para hacerle **más fácil** la cursada a los chicos...

JUICIO EXPLÍCITO
- Capacidad: Alumnos
- Adecuación: Directivos

67 **Hay una creencia, está muy relacionada... te miro así porque está muy relacionada con esta pregunta que te voy a hacer... hay una creencia de que la gramática se ha dejado de enseñar ¿en qué medida comparte esta creencia?**

70 Sí, yo conozco profesores que no **no** enseñan el análisis sintáctico directamente, si bien
71 les dan las clases de palabras, **así someramente**, porque se supone que ya vienen los
72 chicos aprendiendo desde la primaria, y en la secundaria les dan **así**, una **mera**
73 **explicación** y no hacen, no profundizan en el análisis sintáctico, así que los chicos llegan
74 a quinto año y no saben expresarse no saben escribir, porque no han tenido la base
75 desde primer año... ah

JUICIO EXPLÍCITO
- Tenacidad: Docentes de Lengua
- Capacidad: Alumnos

76 **¿querías mencionar otro contenido que no se ve?**

77 claro, el objeto preposicional no se ve directamente, la voz pasiva tampoco, no hacemos
78 mucho hincapié porque según ellos los chicos no lo van a utilizar, no les sirve para...
79 para la vida pero, en realidad sí lo utilizamos constantemente...

80 **exacto... ¿qué problemas observa en los estudiantes respecto de la comprensión de los contenidos gramaticales? ¿qué problemas observa en el aula?**

82 A lo chicos les cuesta razonar, les cuesta pensar, deducir porque la gramática, yo veo
83 que tiene en común con la matemática que... su... contenido es casi exacto, un objeto
84 directo, por ejemplo, el núcleo del objeto directo es un sustantivo y no otra palabra, y
85 ellos **no llegan** a comprender **ni a** razonar **ni a** interpretar ese tipo de palabra o ese tipo
86 de función en la oración, les cuesta mucho.

JUICIO EXPLÍCITO
- Capacidad: Alumnos

87 **¿Por qué cree que está este obstáculo? esta falta de comprensión de parte de los chicos cuando se les enseña gramática... ¿por qué les cuesta llegar a entender... eh lo que es un objeto directo?**

90 Porque así como les cuesta la matemática, que ahora - viste que los chicos en las
91 pruebas PISA - están muy mal en matemática, también les cuesta razonar. Ellos lo
92 tienen **todo** fácil, **todo** hecho, y les cuesta aplicar al... ese razonamiento al análisis
93 sintáctico.

JUICIO EXPLÍCITO
- Capacidad: Alumnos

94 **¿Qué actividad gramatical supone usted que comprenden mejor o realizan mejor sus alumnos? primero estábamos viendo cuales son los obstáculos, y ahora ¿cuál es la actividad que mejor realizan en cuanto a los contenidos gramaticales?**

97 Por ejemplo, en el caso del verbo, cuando ellos tienen que... completar con verbo de
98 acuerdo al tiempo que se le solicita, porque ellos tienen que armar un texto, a partir de
99 los verbos... así que eso les gusta, el tema de las oraciones, completar también agregar
100 un objeto directo, agregar un modificador directo, un modificador indirecto eh dar
101 espacios vacíos para que ellos los completen, eso también.

APRECIACIÓN
+ Proceso: Gramática Generativa

102 **Sería mas, mas bien, la forma ¿no? en como uno enseña la gramática quizás...**

103 Claro, que (no) analicen como un robot, de memoria todas... todas las funciones de las
104 palabras en la oración, o sea, ellos a partir de esto tienen que razonar, pensar qué tipo
105 de palabra puede encajar para esa función y eso le facilita también razonar.

106 **¿Cómo aborda usted usualmente los contenidos gramaticales en el aula? o sea qué estrategias utiliza, algún enfoque en particular, algún recurso que le guste, para que los chicos lleguen a comprender mejor la gramática...**

109 Comenzando con que orozcan las palabras, porque si ellos no conocen las palabras y
110 las funciones en la oración, les va a costar un **montón**, tienen que reconocer, **primero**
111 tienen que reconocer el tipo de palabra, que las sepan clasificar y recién aplicarla a la
112 oración, eso me facilita mucho porque **después...** no se **puede lograr nada** si ellos no
113 saben el tipo de palabra.

APRECIACIÓN
+ Proceso: Gramática Estructural

114 **¿Alguna actividad en particular que vea que funcione con los chicos que los eh**
115 **motive a... comprender mejor la gramática?**

116 En cuanto a la gramática... sopa de letras, para reconocer palabras eh completar textos
117 con la palabra que falta eh llenar crucigramas y también me facilita mucho, videos del
118 canal encuentro donde explican o sea, a veces a vos no te entienden la explicación que
119 vos les das pero, si vas con un video para reforzar ese contenido, ellos lo van a entender
120 más...

121 **por ejemplo, cómo abordan los videos, yo no los vi, nunca los pude ver, ¿cómo**
122 **serian esos videos?**

123 Son videos del canal encuentro, de otro canal donde ellos te explican la función del objeto
124 directo con ejemplos, como una pizarra, un pizarrón virtual donde ellos te van explicando
125 y eso facilita mucho...

126 **pero ¿cómo es una explicación? ¿es una explicación con ejemplos?**

127 con ejemplos como un docente, pero ellos – viste como están mas con la tecnología – si
128 ven eso en un power point o en una exposición de un video de un proyector, (a) ellos les
129 queda más, les llama más la atención que un profesor vaya y les explique...

130 **Esta pregunta se relaciona mucho con lo que me estabas diciendo, ¿en qué**
131 **referentes o material bibliográfico se apoya para planificar su enseñanza? o sea,**
132 **para planificar la enseñanza de la gramática ¿no? si hay algún material en**
133 **particular o si hay algún enfoque lingüístico...**

134 En el manual de gramática de Ángela Di Tullio, y después los libros de textos que para
135 el ciclo que corresponda...

136 **y en el ciclo básico ¿alguno en particular?**

137 En el ciclo básico... lengua y literatura de la editorial kapeluz, me parece que está muy
138 completo y con muchos ejercicios y actividades creativas para los chicos.

139 **Por ejemplo ¿alguna de esas actividades del manual kapeluz que le haya llamado**
140 **la atención?**

141 Me gusta porque les da el ejemplo, como una guía para que ellos hagan, lo mismo que
142 el ejemplo y repitan lo mismo e incluso las instrucciones para que ellos sigan las
143 actividades.

144 **eh ¿clases de palabras sería por ejemplo? o**

145 análisis sintáctico, clases de palabras, todo

146 **¿Por que prefiere estos materiales?**

147 Porque yo considero que ningún libro de... de lengua y literatura está completo, porque
148 siempre le falta algún tema, en ocasiones les hago cartilla... para que esté completo,
149 porque ningún libro viene completo.

150 **o sea que hace como una selección de... de actividades que están en manuales**
151 **que le resultan a usted mas interesantes y ¿arma una cartilla?**

152 Armo una cartilla con actividades, con la teoría y todo.

153 **¿Cómo evalúa el desempeño de sus alumnos en este campo de conocimiento? o**
154 **sea en el campo de la gramática...**

155 y en los resultados, y también me evalúo yo, porque si los chicos no han logrado aprender
156 quiere decir que algo fallo, la técnica quizás, no sé y tendría que volver a repetir de
157 nuevo...

158 **Claro, ése el es resultado, pero ¿cómo es el proceso de evaluación? ¿es una**
159 **prueba? ¿es de forma oral? eh ¿cómo sería? ¿cuál es la metodología que utiliza**
160 **en ese caso para la gramática?**

161 Para la gramática es procesual, que el chico vaya de a poco, tampoco de una va a
162 conocer todas las palabras, va a aplicar todo. Es procesual, a medida que vamos
163 avanzando, porque la cuestión es llegar a fin de año y que ellos tengan consolidado ese
164 conocimiento. En el caso de primer año, para seguir en el segundo año, porque si ellos
165 no tuvieron la base en el primer año, en el segundo no van a poder analizar la oración
166 compuesta en el caso de las coordinadas.

167 **Según su opinión ¿qué propuestas pedagógicas mejorarían la enseñanza de la**
168 **gramática?**

169 El uso de las TICs, que es bien importante, que este año ya directamente, ya les dijeron
170 no va a haber más netbook (para) los chicos, que va a haber un carrito virtual pero, yo
171 no sé por qué en el colegio, si bien se habla mucho de adelantar con las tecnologías

APRECIACIÓN
+Producto: Medios de
Comunicación

APRECIACIÓN
+Producto: Nuevas
Tecnologías

APRECIACIÓN
+Producto: Manuales de
Lengua

APRECIACIÓN
-Producto: Manuales de
Lengua

JUICIO EXPLÍCITO
-Capacidad: Docentes de
Lengua

172 pero los colegios no tienen ningún acceso a la tecnología para los chicos, así que... pero
173 tratamos, en la medida de lo posible trabajar con el celular.

174 **¿Cómo utiliza el celular con la enseñanza de la gramática? como un ejemplo que
175 sea válido, que le haya funcionado o quizás no, pero ¿cómo lo utilizaría?**

176 Por ejemplo, en el caso del significado de las palabras o para... hay un juego que en
177 este momento no me acuerdo, que vos decís un verbo y el celular inmediatamente te
178 dice qué tipo de verbo es, qué tipo de persona número y todo...

APRECIACIÓN
+ Producto: Nuevas
Tecnologías (celulares)

179 **Ah ¿una aplicación?**

180 Una aplicación, pero no me acuerdo en este momento cómo es.

181 **y bueno sería utilizarlo para que los chicos lo consulten ¿como juego?**

182 Porque vos les decís la palabra y ellos están en ese programa y directamente les decís
183 un verbo y ellos, el programa te dice el tiempo, modo y persona del verbo...

184 **Claro y de ahí ya podés explicar, que sé yo... las eh la morfología...**

185 El tiempo, el modo, la persona, todo el verbo.

186 **Ah que... que son temas bastante complicados...**

187 Que les cuesta más.

188 **¿Cuáles considera son los principales obstáculos a los que se enfrenta un docente
189 al abordar la enseñanza de la gramática? ¿Cuáles son los problemas que tiene
190 para enseñar la gramática?**

191 La disposición de los chicos que **no quieren** estudiar, **no quieren** pensar, quieren **todo lo
192 fácil**, así que eso es el **mayor** obstáculo.

JUICIO EXPLÍCITO
- Capacidad: Alumnos

193 **¿Y a nivel institucional?**

194 No, no en mi caso no, porque nosotros, incluso nos da la libertad para planificar y para...
195 incluso la nota, porque ya me pasó que varios chicos que fueron a reclamar, nos dijeron
196 que "la nota corre por cuenta del profesor", que el directivo no tiene por qué decidir en la
197 nota de los chicos.

198 **Eh ¿qué actividad propondría a los alumnos para hacer frente al problema de la
199 comprensión lectora? Una actividad que... que mejore digamos la actividad lectora
200 de los chicos...**

201 y que ellos, como por ejemplo, un concurso de lectura, transformar... en el caso... como
202 trabajé, en estos casos eh diferentes tipos de texto, por ejemplo, en el caso de un cuento,
203 hacer un guion, para un cortometraje...

204 **Bien o sea aplicar otro tipo...**

205 Transformar la trama de un cuento, por ejemplo, como yo les doy un poema lo tienen
206 que transformar en un cuento o al revés, un cuento transformar en un poema o en una
207 obra de teatro que le facilite... que le... por ejemplo, el año pasado trabajamos con una
208 novela que se llama "Redes Peligrosas" de Enrique Arrieta, donde los chicos hicieron
209 una obra de teatro en base a la novela y les encantó trabajar... para eso tuvieron que
210 leer bien, interpretar bien cada personaje, incluso comprenden mejor, la intencionalidad
211 de cada personaje, lo mismo que para el guion.

212 **O sea es transformar el formato de... de un texto, en particular literario, a otro y
213 haciendo uso del guion, basándose más que nada en la escritura ¿como una
214 reescritura?**

215 Claro, una reescritura pero a la vez te **facilita** la comprensión, porque vos tenés que leer
216 **bien**, comprender **bien** para **poder transformar** en otro tipo de textos.

APRECIACIÓN
+ Proceso: Lectura y
Escritura

217 **Bien... hay posiciones que consideran que la comprensión textual depende de la
218 enseñanza de la gramática, ¿es así? ¿comparte esta creencia?**

219 Yo digo que van de la mano, porque el chico que **no sabe** la gramática de su propia
220 lengua, no sé cómo va a poder interpretar, es **muy importante** que el sepa desde el ciclo
221 básico o desde que comienza a leer, que sepa interpretar la gramática.

JUICIO EXPLÍCITO
- Capacidad: Alumnos

222 **Claro, y para llegar a comprender los textos con los que trabajás, para poder hacer
223 esta reescritura eh me imagino que, bueno... haces un trabajo previo con
224 contenidos gramaticales...**

225 Claro, porque la gramática es el código que utilizamos para hablar, para pensar, es
226 imposible no saber nuestro propio código, y **por lo tanto** tenemos que enseñar a los
227 chicos a manejar el código con el que hablan.

APRECIACIÓN
+ Producto: enseñanza de
la Gramática
relación lógico-semántica
realce

228 **Bien, esto último que me estabas contando que eh que los chicos que empiezan
229 con vos – tenés la suerte de tener chicos desde primero, segundo, tercero, cuarto**

230 **y quinto – que los chicos que empiezan con vos en quinto, tienen un manejo un**
231 **poco más o están un poquito este... más preparados para la comprensión de**
232 **textos...**

233 Porque es una secuencia, vos comenzás de... por ejemplo el texto argumentativo desde
234 primer año, y en tercero lo ampliás, y en quinto ya directamente ellos tienen que hacer
235 ensayos de obras literarias, lo mismo que eh... la... monografía, ellos ya en tercero, ya
236 ven esas diferentes tipologías textuales, que después la aplican en los textos literarios y
237 se les facilita, porque ya conocen la estructura, los procedimientos, desde primer año.

238 Lo mismo que el texto expositivo, le **facilita mucho** la comprensión, el hecho de conocer
239 el tipo de texto, la estructura, los procedimientos, la función. Lo mismo que para cada
240 texto la intencionalidad o la función del lenguaje, la trama que utiliza, **todo eso le facilita**
241 después, en quinto año.

242 **Bueno, eso sería toda la entrevista, muchas gracias.**

APRECIACIÓN
+Proceso: Gramática
Textual

ENTREVISTA 4

1 **¿En qué cursos ejerce como profesora de Lengua?**

2 En primero, segundo y tercer año.

3 **¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo esta profesión?**

4 eh dieciséis años, con este año van a ser dieciséis.

5 **¿Podría contarnos acerca de su trayectoria profesional?**

6 Comencé trabajando en una escuela de comercio de Pampa Blanca, después en una
7 escuela de comercio de Perico, agrotécnica de Perico y después, en la técnica del
8 Carmen, eh también en el bachi número uno de San Salvador de Jujuy y pasé también
9 por la escuela Santa Teresita...

10 **y con respecto a la enseñanza de la lengua ¿qué contenidos se incorporan
11 usualmente en la planificación anual? y ¿en cuáles se enfatiza?**

12 eh hace años que trabajamos con los mismos contenidos, no... yo no vi que se haya
13 incorporado **nada nuevo**, por ejemplo, en primer año eh comenzamos con las funciones
14 y tramas textuales eh... la oración simple, eh después se (dan) también eh los tiempos
15 verbales, tiempos simples eh los tiempos compuestos eh ¿qué más? a ver, las clases
16 de palabras y... también vemos eh... textos narrativos eh... la noticia por ejemplo y a ver
17 ¿qué más? eh... texto instructivo y después eh... un poco de texto expositivo para ir ya
18 eh... enganchando con el... con el segundo año y profundizar más el tema eh...
19 Después, en segundo año, ahí volvemos a ver el texto expositivo con más énfasis y un
20 poquito de texto argumentativo, para poder ir eh... para poder ir afianzándolo más o
21 reforzándolo más en el tercer año eh y bueno, en cuanto al análisis llegamos hasta la
22 oración compuesta. En segundo año, oración compuesta coordinada, y no llegamos a
23 la... a la oración subordinada porque no... la escuela nos dijo que... nos **quitó**, digamos,
24 varios contenidos que les parecía a ellos que **no** eran relevantes, para nosotros era
25 relevante pero para la escuela **no**. Igual, bueno, los tiempos verbales ya, los tiempos eh
26 los verbos irregulares, ya en el segundo y tercer año, la irregularidad propia también, y
27 después que más (vimos) ¿vemos? ah el texto argumentativo, lo profundizamos más y
28 vemos el informe eh lectura de libros eh novelas obras de teatro eh cuentos eh y bueno
29 hasta ahí, y seguimos con las clases de palabras pero el pronombre, la (referencia) eh
30 todos los conectores. Conectores, vemos en primero, segundo y tercer año, porque los
31 chicos, como que se olvidan de utilizarlos cuando escriben textos, entonces, seguimos
32 con conectores hasta tercer año.

APRECIACIÓN
–Producto: planificación,
lineamientos curriculares

33 **De todos estos contenidos ¿se enfatiza en alguno en particular o en algún
34 contenido particular de lengua?**

35 Hacemos hincapié – aunque... **aunque** se pone en duda para qué se enseña la gramática
36 – en los tres años vemos gramática... eh **aunque** haya eh digamos **oposición** de parte
37 de dirección que enseñemos **más** comprensión de textos que enseñar gramática, pero
38 es – para mí – es importante enseñar gramática, porque el chico así logra entender **mejor**
39 un texto, incluso logra escribir tres textos eh **mejor**, o sea, en forma **correcta** porque
40 aprende las normativas de la lengua, entonces **no se puede dejar de lado** la gramática,
41 así que los tres años vemos gramática.

JUICIO EXPLÍCITO
–Adecuación: Directivos

APRECIACIÓN
+Proceso: enseñanza de la
Gramática

42 **¿Qué contenidos gramaticales aborda y cuál sería su visión acerca de la
43 incorporación de esos contenidos en la planificación anual? eh sería... cuál es la
44 visión eh acerca – no quería decir la importancia pero, bueno, como lo dijiste – si
45 tienen su relevancia digamos...**

46 eh sí tiene relevancia la gramática para lograr una **buena** comprensión lectora, y **buena**
47 producción de texto, pero yo pienso que son tres años que en realidad eh para que lo...
48 el chico logre eh ¿cómo te puedo decir? eh profundizar o... lograr entenderlo, no es
49 suficiente tres años, incluso nos pasa que venimos con una primaria deficiente eh en
50 algunos casos graves de algunos chicos, que vienen con muy poco conocimiento de
51 gramática, entonces nosotros tenemos que reforzar durante esos tres años ¿sí? es como
52 que los temas, que los temas que ellos tendrían que ya haberlos visto, los tenemos que
53 volver a rever en el secundario pero, no es suficiente tres años y para mí... para que
54 logren afianzar los temas y comprender por qué es importante la gramática eh... tiene
55 que ser... tiene que tener continuidad.

APRECIACIÓN
+Proceso: enseñanza de la
Gramática

56 **eh ¿qué propósitos didácticos cree que cumplen estos contenidos? creo que ya**
57 **me lo estás, me lo contestaste diciendo, bueno, la importancia en la comprensión**
58 **lectora eh ¿qué consideración le merece el tratamiento curricular de los**
59 **contenidos gramaticales? o sea, en este caso sería eh de la forma en qué están**
60 **abordados, por ejemplo, en los NAP, o sea ¿cómo es su... visión acerca de... esta**
61 **incorporación? eh ¿cómo sería su mirada acerca de los contenidos gramaticales**
62 **en los NAP?**

63 Están, pero yo veo que eh es como que se ha dejado de enseñar eh gramática o sea eh
64 ha pedido digamos de... la gente. Por eso digo, directivos que desconocen la importancia
65 de esta materia eh... Yo creo que eh no se da tanto porque, por ejemplo a mí me exigen
66 que yo merme contenidos, en vez de aumentarlos, como dicen los NAP eh se cuestiona
67 todo lo que uno hace, por ejemplo la "extensión de la prueba, merme los contenidos
68 ¿para qué enseña eso? ¿para qué enseña... qué se yo oración compuesta? ¿de qué
69 sirve enseñar los tiempos verbales?" eh parece eh ridículo, o sea, vergonzoso que digan
70 para qué ¿no? pero bueno, así dicen y uno a veces siente que lo dicen porque
71 desconocen de la importancia ¿no?

JUICIO EXPLÍCITO
– Adecuación: Directivos

72 **Claro serían actores estee no serían los docentes de lengua en sí sino...**

73 Claro, de otras materias, claro, son de otras materias que ellos no... no le encuentran
74 sentido, y también ven como que es muy complejo que perjudicamos a los chicos, porque
75 si se llevan lengua es porque la gramática es difícil, es complicada, o como que es
76 abstracta o algo así. Debe ser que ellos lo ven de esa manera pero, también es
77 importante eh la gramática en sí, si uno enseña eh o busca métodos para que al chico
78 le llame la atención eh no es complicada, no es difícil pero, hay que buscar material,
79 ejercicios, hacerle producir textos, corregir textos o sea, algo que al chico le entretenga
80 y... aprende, pero necesita... necesitamos de mucho tiempo y yo veo que... como que
81 en las escuelas en general veo como que... la eh la gramática está muy desvalorizada
82 ¿sí? y bueno, uno, como docente, tiene que hacer caso a lo que lamentablemente a
83 veces... todavía soy reacia, a hacer caso de todo lo que me dicen, porque igual enseñó
84 gramática.

APRECIACIÓN
– Producto:
Foco de Evaluación:
contenidos gramaticales
Fuente de Evaluación:
Directivos

85 **Hay una creencia de que la gramática se ha dejado de enseñar, o sea, una creencia,**
86 **que se lee mucho en textos teóricos, en publicaciones por ahí ¿en qué medida**
87 **comparte esta creencia? creo que también un poquito la contestaste...**

88 Bueno sí, eh se deja de enseñar pero no se puede evitar, o sea, es como que uno, si
89 caemos en eso de que está bien: no vamos a enseñar, bueno, vamos a dar una sola
90 oración en la prueba, una sola oración de análisis sintáctico, y caemos, a veces en... en
91 algo tan simple que yo veo que no le favorece al alumno, es como que yo veo que eh
92 por por un lado lo perjudicamos, y por otro lado no le mostramos eh ¿cómo puedo decir?
93 como que no logramos eh avanzar en la enseñanza sino que quedamos en la
94 mediocridad. Es como que yo veo que es muy simple lo que enseñamos si hacemos
95 caso a lo que nos piden ¿no? y... pero desde que se enseña, se enseña porque... es
96 inevitable. Yo por lo menos veo que el chico eh... escribe mejor si yo le enseñó eh por
97 ejemplo coherencia y cohesión. Él escribe mejor si le enseñó los procedimientos, le
98 enseñó qué es la referencia, le enseñó como se puede unir un texto con conector, eh
99 aplicar sinónimos eh si le enseñó distintos procedimientos y respetar los tiempos
100 verbales y... todo lo que implica la gramática eh el chico mejora ¿sí? incluso mejora en
101 su... en su... habla porque... en el caso de lengua, nosotros evaluamos en tanto cómo
102 el alumno interpreta un texto, cómo escribe un texto y... cómo habla, son tres
103 factores para nosotros importantes, así que... por eso eh... y para, o sea, cómo escribe,
104 cómo habla y cómo interpreta tiene que ver con la gramática.

APRECIACIÓN
+ Proceso: Gramática
Textual

105 **Ahora, viendo el tema, veo que tomaste los alumnos ¿qué problema observa en**
106 **los estudiantes respecto de la comprensión de los contenidos gramaticales? o sea**
107 **me decías que es importante que ellos, una vez que aprenden ¿no? los tiempos**
108 **verbales, la coherencia, la cohesión, pero ¿cuál es el problema que observa a la**
109 **hora de enseñarlos de... cuando ellos tienen que comprender estos contenidos?**

110 Bueno, siempre el alumno eh el alumno actual es más complicado que el de mi
111 generación. Nosotros en mi generación éramos mas aplicados eh ahora hay mucha
112 tecnología, el chico se aburre fácilmente, no es fácil enseñar ahora... Lo que yo veo, por
113 eso digo, que... para enseñar hay que venir preparado, si se entretiene, si les gusta

JUICIO EXPLÍCITO
– Capacidad: Alumnos

114 cuando uno trae ya claramente qué es lo que ellos eh... qué es lo que a ellos les puede
115 parecer interesante pero, si uno viene a improvisar ahí es cuando yo veo que el alumno...
116 eh no responde bien, pero si uno trae material o uno investiga eh de distintos autores –
117 a veces recomendados por otros colegas – eh sí sí el alumno eh trabaja bien, incluso le
118 interesa, hay chicos que... por ejemplo, en mi caso, yo los hago trabajar también en la
119 pizarra y... les gusta o sea la participación es... es muy importante para mí, y que el
120 chico se anime a resolver algún ejercicio, algo en la pizarra, para mí es importante... así
121 que yo yo creo que depende mucho de que uno prepare las clases, que no venga a
122 improvisar a clases si?

JUICIO IMPLÍCITO
PROVOCADO
– Capacidad: Docentes de Lengua

123 **¿Qué actividad gramatical supone que comprenden mejor o realizan mejor sus**
124 **alumnos?**

125 Bueno, a ver en la actividad gramatical, para mí por ejemplo, ahora estoy enseñando eh
126 sustantivos, adjetivos, adverbios, y bueno, yo lo eh les traigo ya material para que ellos
127 vayan desarrollando en la fotocopia, así es mas eh dinámico eh y... yo lo los veo
128 entretenidos porque... es por eso digo, es complicado porque este es una... es una
129 época una etapa o ¿como se puede decir? una generación que le gusta mucho lo visual,
130 eh eh... le traje una lámina donde estaban todos los eh por ejemplo, la semántica del
131 sustantivo con dibujos, y como ellos ven las imágenes les gusta, les entretiene eso, eh
132 y después a ver, también es trabajar con textos eh con textos eh ya conocidos eh y
133 reconocer ahí en el texto eh las distintas partes gramaticales eh eh lo logran hacer,
134 bueno, porque aparte uno ya le da la teoría primero ¿no? pero siempre la teoría tiene
135 que ir con la práctica, para que el chico pueda entenderlo y con una... la imagen visual
136 o algo que... que a ellos puedan eh interiorizarlo mejor, también es importante la imagen
137 visual.

APRECIACIÓN
+ Proceso: enseñar por medio de imágenes

138 **Bien, o sea, que en realidad no hay una actividad que comprendan mejor sino que**
139 **depende de la forma en que...**

140 Depende de la forma y... yo veo que... para que... como vuelvo a repetir, para mí es
141 importante que uno prepare la clase eh... yo no puedo venir pensando qué voy a hacer,
142 eh cuando entre en el aula ya tengo que venir preparada. Yo vengo con láminas, aunque
143 las traigo dobladas ¿sí? a veces consigo laminas de revistas, no es que yo las preparo,
144 traigo o bien eh... las fotocopias que también traigo pero, yo no me baso en un solo autor
145 en un solo manual o de esos libros que venden en las librerías. Yo busco de distintos y,
146 de acuerdo al que me parece interesante, a ese le saco fotocopia para poder trabajar en
147 el aula y... yo veo que funciona y si veo que no funciona, pará, les pasa que me pasa
148 hasta con los libros, si yo veo que no funciona ya no los vuelvo a dar ¿sí? y busco otra
149 manera de enseñar.

150 **Bien, este es bueno, ya que seguimos con este tema, me estabas contando cómo**
151 **abordas usualmente los contenidos, buscas material, tenés tus estrategias, tus**
152 **recursos eh ¿tenés algún referente o material bibliográfico en el cual este te**
153 **apoyas para planificar la enseñanza de la gramática? ¿alguno en particular?**

154 La verdad que yo trabajo con lo de biblioteca eh no específicamente con lo que hay en
155 la escuela, busco material en las librerías pero... eh siempre voy, pregunto que llegó,
156 qué hay, a ver, por ejemplo, me manejo con las editoriales eh Comunicarte, Santillana,
157 veo, o sea, por eso compro material, aparte de la escuela, y no es que todo lo que compro
158 me sirve, porque a veces de un libro de doscientas páginas, me sirve quince páginas,
159 pero yo lo compro igual, porque lo necesito, necesito esas quince páginas, pero no no
160 no hay ninguna editorial ni nada que me guste más que otras, o sea, no hay.

APRECIACIÓN
+ Producto: Manuales de Lengua (es útil)
– Producto: Manuales de Lengua (es incompleto)

161 **Bien, pero te manejas con manuales digamos...**

162 Sí con manuales, y bueno, y también con internet. Si yo veo que en internet hay alguna
163 actividad que me llamó la atención eh también con con internet, pero también eh soy de,
164 que sé yo, veo en el diario algo que me gustó, también lo llevo, o sea, una revista
165 también, no no me baso en un manual nada más. Puede ser una entrevista que me gustó
166 de alguna revista eh no no eh... ¿que mas? a ver hasta de la televisión ¿sí? veo algo,
167 que sé yo, un debate que hubo en la televisión interesante también. También trabajo con
168 con distintas cosas eh, por ejemplo, un día en la biblioteca trajeron eh un folleto que
169 hablaba de... el sismo eh y los pasos para eh los pasos para evitar eh tener eh
170 inconvenientes un día de sismo. Yo trabajé con ese material porque estaba ahí y había
171 mucho, y me pareció interesante, y trabajo con lo que... lo que hay o sea, es bueno, de

APRECIACIÓN
+ Producto: Nuevas Tecnologías

172 paso me doy cuenta que que no hay que desperdiciar a veces nada, o sea un folleto
173 sirve ¿sí? se puede trabajar.

174 **¿Cómo evalúa el desempeño de sus alumnos en este campo de conocimiento? en
175 la gramática ¿no? en la parte gramatical.**

176 ¿Cómo los evalúo? eh bueno, en realidad eh al alumno eh yo lo apruebo si veo la
177 responsabilidad, el interés eh si les cuesta, bueno, después los ayudo, me interesa que
178 trabaje eh... no lo voy a desaprobado porque, que sé yo, eh a ver eh... al alumno le cuesta,
179 pero si se esfuerza, yo veo que él, si se preocupa, yo lo apruebo igual, porque hay
180 muchas cuestiones acá. Tenemos chicos con muchos problemas eh con problemas de
181 aprendizaje, tenemos varios casos, entonces yo veo al chico que que tiene ese problema
182 y no lo puedo desaprobado, porque veo que él intenta hace y rehace y... la verdad que
183 que el esfuerzo para mí es muy importante, y después, bueno, hay chicos que les gusta
184 la materia y tengo varios, gracias a dios, muchos alumnos que les encanta la materia, y
185 si les tengo que colocar un diez, les coloco un diez, porque se lo merecen eh pero en
186 realidad eh los alumnos que yo los veo como distraídos que... no hacen, no cumplen, eh
187 no participan, no traen trabajos, a veces les pido que traigan, sencillamente que traigan
188 un diario y no lo traen, bueno, eso yo ya lo veo como una, como eh irresponsabilidad y
189 no lo apruebo, o no cumple, no completa la carpeta, le pido un recorte, no lo trae,
190 entonces es como que se van sumando muchas actividades que no hace y no lo
191 apruebo.

192 **estee... Según su opinión ¿qué propuestas pedagógicas mejorarían la enseñanza
193 de la gramática?**

194 A ver... de propuestas pedagógicas eh bueno, yo vuelvo a decir que hay... que hay que
195 actualizarse eh... Bueno, tenemos inconvenientes para actualizarnos en la actualidad,
196 tenemos porque es como que cuando uno presenta por eh por capacitación, es como
197 que a veces nos bajan el concepto profesional porque faltamos y todas esas cosas, esas
198 cuestiones, pero en realidad es importante actualizarse es importante... También para
199 mejorar las propuestas pedagógicas, no trabajar en forma aislada, preguntar a los
200 colegas, no sólo de la institución, también puede ser de otras instituciones, cómo trabajan
201 eh es importante también eh volverse un poco autodidacta a veces y decir, ver, o sea,
202 investigar por cuenta propia, eh buscar distintos tipos de textos, no trabajar siempre con
203 los mismos eh también eh trabajar con eh ahora que estamos en la época de... de la
204 tecnología, con el elemento tecnológico, nos guste o no nos guste, bueno, es lo que les
205 atrapa a los chicos. Entonces para mí eh... esas serían, para mí, una propuesta
206 pedagógica eh no trabajar eh con un tipo de texto... A veces es bueno trabajar aislado,
207 y a veces trabajar, es bueno trabajar en conjunto, es bueno preguntar si este texto, esto
208 que estoy haciendo está bien "¿te parece que esta evaluación le falta algo o no?", es
209 bueno pedir la opinión de algún colega.

210 **y por ejemplo, si tuvieras que recomendar algún ejercicio, de cualquiera de los
211 contenidos gramaticales que hayas tenido en el ciclo básico, que te haya
212 funcionado bien, digamos, eh no sé si querés comentarnos remitirnos a alguno...
213 ¿algún ejercicio?**

214 **o algún... cómo trabajaste algún contenido, no hace falta que sea algún ejercicio,
215 puede tener otra mirada**

216 y sí... bueno, no sé, a ver, que puede ser estee eh ahora la cabeza, a ver, ¿qué puede
217 ser? eh yo eh yo trabajo, por ejemplo, cuando trabajo con texto instructivo. Una vez me
218 funcionó trabajar, no sé, como esta es una escuela técnica, con un eh con dibujo técnico
219 eh hacer un texto instructivo, era hacer un plano donde ellos tenían que... que hacer
220 como una guía eh a un turista de cómo llegar de la terminal del Carmen hasta la escuela
221 eh pero, eh haciendo el plano y también dándole los pasos de cómo llegar pero, eh
222 tratando de... de... darle eh ¿cómo puedo decir? a ver eh de llegar lo mas rápido posible,
223 o sea, no es un mapa, que no sea un mapa complicado, un mapa simple que explique
224 bien los pasos para llegar a la escuela, y los chicos, me gustó cómo trabajaron porque
225 algunos eh... aparte de... utilizar de el tablero y todo lo demás, me gustaba cómo ellos
226 eh lo guiaban al turista por distintas partes ¿no? y bueno, me pareció interesante, a ellos
227 les gustó y, no sé, varias cosas que hice, por ejemplo, de la del sismo, también eh ellos
228 tenían que hacer sus propios folletos y ver, por ejemplo, si están dentro de sus casas
229 ¿cuál sería el lugar mas seguro para ellos? eh y en la escuela ¿cómo harían? o sea,

JUICIO EXPLÍCITO
+ Tenacidad: Alumnos

APRECIACIÓN
+ Producto: Nuevas
Tecnologías

230 hacer el folleto o los pasos que harían ellos si tendrían que... si estarían ante una
231 situación de sismo en la escuela o en sus casas

232 **O sea, sería como que utilizás los textos pero, este trabajás los contenidos**
233 **gramaticales en la escritura digamos...**

234 Sí, trabajo sí eh la gramática. Es buena estudiarla, estudiarla también en base a algo
235 que al chico le parezca eh que... que algo que le sirva o algo que sea común para
236 ellos, algo, por ejemplo conocen la ciudad, conocen de... el trayecto desde la terminal
237 hasta la escuela eh conocen también cuál es el lugar seguro, o sea, algo que a ellos les
238 parezca relevante, significativo y... eh... de paso es entretenido para ellos.

239 **¿Cuáles considera son los principales obstáculos a los que se enfrenta un docente**
240 **al abordar la enseñanza de la gramática?**

241 Bueno eh... el primer obstáculo eh bueno lo tuve desde que entré eh a trabajar a esta
242 escuela, es que no recibimos el apoyo de la parte directiva, es como que eh nos
243 cuestionan la enseñanza de la gramática, para ellos es **más** importante la comprensión
244 lectora y eh prácticamente no hay una reunión que yo sienta que no nos digan que
245 tenemos que rever eh nuestra planificación, el programa, por lo tanto, el programa y eh
246 las evaluaciones porque siempre nuestras evaluaciones son vistas eh re vistas y nos
247 piden, como digo, mermar la extensión, quitar gramática, mas comprensión de textos, y
248 bueno, es difícil, porque en realidad eh uno se siente eh yo me siento a veces **intimidada**
249 eh **desilusionada** eh bah no sé, una serie de cosas, **frustrada**, porque a veces digo, no
250 sé qué hago **mal**, qué enseño **mal** que todo el tiempo estamos en... estamos ahí en tela

JUICIO EXPLÍCITO
– Adecuación: Directivos

251 de juicio, no sólo yo, sino todas mis compañeras y... y es difícil porque... por más que
252 uno no quiera enseñar, es importante. Ése ese es el problema, y yo creo que lo que
253 estaría bueno, como para que no sea un obstáculo, es que de asesoría pedagógica nos
254 apoyen más pero no, tampoco, entonces eso dificulta aún más, porque yo puedo ver que
255 está bien, alguien que **no** conoce sobre la materia puede decir “no sirve”, como una profe
256 de matemática, pero una asesora debería decir o debería saber que sí es importante
257 pero, no... no lo sabe, entonces yo creo que... que eso hace que uno a veces sí tenga
258 desaliento y trate de enseñar **menos** gramática pero, **lamentablemente**, le **les guste o no**,
259 no se la puede evitar, eso es lo que yo veo.

AFECTO
– Insatisfacción: enseñanza
de la Gramática

260 **Bien, y como para cerrar, se relaciona mucho con lo que vos decís ¿qué actividad**
261 **propondrías para hacer frente al problema de la comprensión lectora? esto que**
262 **tanto nos piden ¿no? ¿qué actividad sería la ideal para mejorar esa comprensión**
263 **lectora que está exigiendo tanto la institución?**

264 Bueno, eh la comprensión lectora para mí es importante, lo que yo quisiera que
265 entiendan también, y no entienden, es que la materia lengua es muy importante eh es
266 eh debería ser transversal la comprensión lectora, no debería estar solamente en lengua
267 sino en todas las materias, y yo veo que ahí está el problema, porque nosotras eh tengo
268 un equipo muy bueno, las profesoras de lengua que hay en esta escuela son muy buenas
269 pero estamos muy solas, muy solas, porque los demás profesores, yo veo que ellos no
270 corrigen al alumno eh cómo habla no corrigen, cómo escribe eh en realidad eh yo pienso
271 que si sería un trabajo en conjunto la comprensión lectora... eh o sea eh se podría lograr
272 eh que el alumno eh entienda más ¿no? pero yo veo que el problema está en que no...
273 no es transversal, y aparte nosotros, en el secundario, tenemos módulos, a veces dos
274 módulos, a veces un modulo y medio, eh es poco para... para mí es poco, es poca
275 práctica ¿no? y debería ser en las distintas materias.

JUICIO EXPLÍCITO
– Capacidad: otros
docentes, asesores

276 **O sea que a pesar de que... porque viste que en las jornadas por ahí nos decían**
277 **“bueno la comprensión lectora tiene que estar en todas las materias” como que**
278 **eso no se ve, no se siente, digamos.**

279 No se siente porque nosotros, en el caso nuestro – por lo menos yo lo observo – que los
280 exámenes, en los exámenes eh las mas serias para tomar un examen somos las de
281 lengua, porque tomamos tanto evaluaciones escritas como orales, justamente eh...
282 vemos la interpretación de textos en el escrito y cómo interpreta en forma oral y somos
283 exigentes, pero lo hacemos por el bien del alumno eh... por ejemplo, nos pasa que el
284 alumno está aprobado en el escrito pero pasa al oral y no sabe, entonces no lo
285 aprobamos, y eso es lo que nos cuestionan a nosotros también, y yo veo que en las otras
286 materias a veces solamente les toman un examen oral y nada más, y no se de qué
287 manera, yo veo que lo hacen tan simple que... yo veo que el alumno se da cuenta de

288 esa simplicidad y se vuelve especulativo también, es como que... sí, yo pienso que a
289 mayor exigencia se va a lograr mayor calidad, es la única solución.
290 **Bueno, muchísimas gracias.**

JUICIO EXPLÍCITO
-Veracidad: Alumnos

ENTREVISTA 5

1 ¿En qué cursos ejerce como profesor de lengua?

2 eh en el curso de primer año del turno tarde, eh tercero y... cuarto año del colegio 54
3 ¿no?

4 ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo esta profesión?

5 ...y esta profesión eh más o menos dieciséis años aproximadamente

6 ¿Podría contarnos acerca de su trayectoria profesional? o sea en ¿qué escuelas estuvo? si trabajo en la universidad, ese tipo de cosas...

8 Bueno, yo, bueno yo me recibí en la Facultad de Humanidades estee y Ciencias Sociales
9 del profesorado en letras, en el año dos mil dos de la UNJu ¿no? y yo empecé estee
10 trabajando como pasante también en la en la cátedra de producción de texto, ahí trabajé
11 un año luego trabajé... estee siendo aún alumno estee en teoría y crítica literaria, como
12 ayudante ad honorem, porque así era antes ¿no? esas ayudantías que no eran pagadas,
13 y después bueno, cuando ya me recibí empecé a trabajar en escuelas rurales, empecé
14 a trabajar en Susques, ahí trabajé estee cuando estaba el EGB y Polimodal estee, trabajé
15 en el EGB y ahí también trabajé con proyectos de lectura y escritura eh... bueno y ahí
16 empecé ¿no? a trabajar en las escuelas rurales. Después estee me vine para acá Jujuy
17 en San Salvador a trabajar en la escuela Normal, después nuevamente me fui para la
18 escuela rural que es en de... Cusi Cusi que queda de Abra Pampa hacia el interior
19 digamos ¿no? o sea que me fui bastante lejos jajaja sí y ahí, mas o menos, trabajé como
20 seis años, seis siete años aproximadamente estee y bueno, paralelamente, también
21 además que trabajaba ahí en la secundaria en el Polimodal de Cusi trabajé estee iba
22 trabajando... en la Facultad de Humanidades, en la cátedra de Didáctica, Profesorado
23 en Letras. Ahí ingresé, mas o menos, en el año dos mil cinco, dos mil seis, y bueno ahí
24 estoy actualmente. Sí, yo trabajo en el nivel medio en la secundaria, y en la escuela de
25 acá de San Salvador, porque después ya me vine de Cusi Cusi, me vine para acá a San
26 Salvador y me pude reacomodar acá, porque no es tan fácil reacomodarse en los
27 horarios todo eso ¿no? entonces me tuve que reacomodar de a poquito ¿no? Así que
28 ahora, actualmente me encuentro acá en San Salvador, trabajando en la escuela de San
29 Salvador, de Alto Comedero y también en la Facultad de Humanidades en Didáctica del
30 Profesorado en Letras.

31 eh con respecto a la enseñanza de la lengua ¿qué contenidos se incorporan usualmente en la planificación anual? o sea ¿qué contenidos incorporas vos en tus planificaciones anuales? en particular en el ciclo básico de lengua

34 De lengua, bueno, yo los contenidos que incorporo son generalmente provenientes de
35 los NAP ¿no? es decir, los núcleos de aprendizaje prioritario, digamos que, yo tomo
36 como marco de referencia, de contenido esos estee algunos saberes que ahí, que no
37 están así como bien descriptos, bien estee conceptualizados, estee están estos como
38 mezclados ¿no? ahí, pero te da una orientación acerca de los contenidos ¿no? sólo o
39 sea yo extraigo de ahí, pero a la hora de hacer la planificación, yo trabajo, digamos,
40 géneros, estee géneros discursivos digamos, a partir de ahí (esos) son los contenidos
41 que yo... por ejemplo. Nosotros actualmente estamos trabajando actualmente en primer
42 año el discurso publicitario, ese es en primer año estee, por ejemplo en... tercer año
43 estamos abordando actualmente el cuento fantástico ¿no? como género literario
44 narrativo ¿no? y después, por ejemplo, también hemos abordado, en primer año, el
45 discurso periodístico, o sea, yo estee en mi planificación estee abordo los temas a partir
46 de los discursos que hay, discurso periodístico, discurso publicitario, discurso literario
47 ¿no? estee eh bueno, esos esos son algunos de los contenidos que estoy dando.

48 Esos serías en los que te enfatizas, o por ejemplo, hay algún otro de lengua, bueno, pero por lo que me dijiste, esos son los que mas les prestas mas atención...

50 Sí, sí y luego, bueno, por supuesto eh estee dentro de esos discursos nosotros vemos
51 estructuras ¿no? estee la cuestión interna del texto cómo se... eh cómo está construido
52 ese texto, digamos que... qué es lo que... cuál es su tipología, el fin, pero lo que más
53 nos interesa es abordar estee mas bien, discursivos.

54 ¿Qué contenidos gramaticales se abordan? por ejemplo, con estos contenidos, y en este caso, de los géneros, cómo – no sé si abordan los contenidos

APRECIACIÓN
–Producto: NAP

56 **gramaticales, por lo que me estas contando es como que sí – o sea ¿cómo los**
57 **abordas?**

58 Sí, sí abordo todas las cuestiones gramaticales sí, porque estee sobretodo cuando estee
59 les doy situaciones de escritura ¿no? o sea cuando hay situaciones de escritura sí o sí
60 la gramática ahí es para mí, es estee es **muy** importante porque, por ejemplo,
61 supongamos que yo quisiera estee enseñar estee por ejemplo, en caso de los verbos en
62 pasado, presente, futuro, entonces yo puedo decir a los chicos que en... colocarles en
63 una situación de escritura que los verbos, o sea, que hagan un cuento, por ejemplo, con
64 verbos en presente, entonces ellos **pueden** estee ahí trabajar **toda** la cuestión gramatical
65 ¿no? pero también la gramática también te sirve, por ejemplo, para hacer análisis del
66 discurso ¿no? cuando en algunas partes del texto figura la palabra “nos” ¿no?
67 involucrándonos ¿no cierto? a estee tanto al... al que escribe como al que lee lo que
68 está, lo que se está escribiendo, todo. Digamos, el inclusivo, el nosotros inclusivo, que
69 está escondido ahí en el (verbo), está explicitado en el verbo, pero muchas veces en,
70 algunas veces, en algunas modalizaciones que se da, está como escondido y eso es
71 cómo atrapar ¿no? al otro, pero el otro se tiene que dar cuenta de eso ¿no? de esa
72 inclusividad digamos.

APRECIACIÓN
+Proceso: Gramática al
servicio de la Escritura

73 **eh ¿cuál es su visión acerca de la incorporación de los contenidos gramáticas en**
74 **la planificación anual?**

75 Es muy importante para mí la gramática en la incorporación, en la planificación porque
76 da cuenta de, sobre todo, en cuestiones de, eh nos sirve para eh cuestiones de escritura,
77 para resolver situaciones de escritura y para resolver situaciones de análisis del discurso
78 ¿no? Es decir, estee a partir de ahí yo estee, por eso yo **siempre** – el punto de vista que
79 tengo yo sobre gramática – es que la gramática **tiene que estar** “al servicio de” ¿no
80 cierto? de la lectura y de la escritura ¿no? ésa es la importancia ¿no? eh... no no lo veo
81 yo la gramática como se la ve tradicionalmente ¿no? como es del tipo de análisis
82 sintáctico que no tienen reflexión ¿no? discursiva ni siquiera de escritura ¿no? hoy los
83 estee hoy los didactas específicos de lengua ya lo... ya lo han advertido ¿no? sobre este
84 punto, como por ejemplo Bronckart, uno de ellos fue Bronckart, Jean Paul Bronckart.
85 Estee bueno, me llamó un poquito la atención cuando decís análisis del discurso pero
86 **¿cómo lo abordas con chicos del ciclo básico? o digamos que quizás no es todo,**
87 **no es la palabra eh digamos, no es la corriente propiamente dicha, porque por ahí**
88 **algunos se escandalizan cuando escuchan ese tipo de...**

APRECIACIÓN
+Proceso: Gramática al
servicio del Análisis del
Discurso

89 Sí sí mirá, yo lo abordo ahí, por ejemplo, nosotros hemos visto el discurso periodístico y
90 también hemos visto el discurso publicitario pero te menciono sobre el periodístico
91 cuando vemos por ejemplo la la la noticia, entonces yo les les les muestro la tapa del
92 diario, y... voy enseñándoles cuáles son las partes, qué (es) lo que dice, cuál es el
93 mensaje que está dando pero... también yo les digo quién es el... el dueño de este
94 discurso, quién es el que escribe, digamos, no es el periodista que... que figura con el
95 nombre y apellido ahí en ese texto, porque él es un empleado del dueño de ese... de
96 ese diario, de ese periódico que responde a una ideología en particular ¿no? Entonces
97 es poder ¿no cierto? leer ese texto periodístico pero sabiendo quién es el autor, y
98 sobretodo qué ideología tiene. Ahí nosotros, los chicos solamente a los chicos, por
99 ejemplo del ciclo básico, les decimos que en el caso del tribuno de Jujuy ¿no? eh... por
100 ejemplo, qué sé yo, que uno de los dueños es Romero, fue el gobernador de Salta ¿no?
101 supongamos, o que, por ejemplo, es un diputado provincial creo que acá ¿cómo se
102 llama? estee que es estee bueno ya me voy a acordar estee...

APRECIACIÓN
+Proceso: enseñanza
intencionalidad de los textos

103 **de alguna facción (política...)**

104 claro, claro, que responde a un partido, al partido justicialista ¿no? estee no me acuerdo
105 en estos momentos pero, tiene nombre y apellido, que lo que quiero decir que... los
106 textos periodísticos tienen nombre y apellido y que en el... estee detrás de eso, por
107 ejemplo, los mismos medios de comunicación tienen nombre y apellido, quiénes son los
108 dueños porque, ahí esta la esencia, el mensaje real digamos ¿no? en la en la ideología
109 que uno puede... y bueno, con los chicos del ciclo básico solamente les digo “el dueño
110 de tal es y responde a tal ideología”, nada más, porque es complejo ¿no? entenderlo,
111 pero que los chicos sepan ya es suficiente ¿no?
112 que lo adviertan...

APRECIACIÓN
+Proceso: enseñanza
intencionalidad de los textos

113 sí que lo adviertan, y en el discurso publicitario también ¿no? el discurso publicitario,
114 nosotros trabajamos, por ejemplo, qué qué vende la publicidad, no sólo los chicos,
115 nosotros trabajamos con los chicos de primer año, no sólo te vende un producto, no sólo
116 te vende un servicio sino también te vende un modelo de conducta, una forma de ser,
117 una forma de pensar, una forma de ver el mundo. También, eso es bueno que los chicos
118 sepan, esas cuestiones, eso tiene que ver con el discurso ¿no?

APRECIACIÓN
+ Proceso: enseñanza
intencionalidad de los textos

119 **En resumidas cuentas ¿qué propósitos didácticos tienen estos contenidos? en la
120 forma que los abordas ¿cómo clasificarías al propósito didáctico en sí?**

121 El propósito didáctico son discursivos o sociodiscursivos ¿no? Nosotros apuntamos
122 siempre a esa parte ¿no? Rescatamos todas las cuestiones culturales, las cuestiones
123 ideológicas, las cuestiones, por supuesto, discursivas pero, sí por supuesto, no se podría
124 entender eh todas (esas) cuestiones si tampoco uno no se podría, este no tiene los
125 conocimientos básicos, por ejemplo, gramaticales o textuales ¿no? también eso hace
126 mucha falta ¿no? porque... porque no es solamente abordar ¿no cierto? tampoco para
127 arriba todas las cuestiones discursivas ¿no? sino que también los otros conocimientos.
128 Sí que por supuesto que nos sirve para poder entender eso ¿no? pero, nuestra finalidad
129 o sea, en el caso mío ¿no? la finalidad didáctica siempre ha tenido una orientación
130 discursiva ¿no? esa es.

APRECIACIÓN
+ Proceso: Gramática
Textual al servicio del
análisis del discurso

131 **que los chicos puedan desenvolverse y... como dicen los NAP, analizar
132 críticamente el discurso periodístico, creo que decía algo así, a ver... ¿qué
133 consideración le merece el tratamiento curricular de los contenidos gramaticales?
134 o sea, en general, por ejemplo, hay escuelas que por ahí este de alguna forma...
135 hacen que los profesores tengan como una planificación homogénea, que todos
136 puedan tener más o menos los mismos contenidos, de forma que en los exámenes
137 tengan cierta eh valoración, digamos, los chicos que van y se cambian de profesor,
138 por ejemplo, por dar un ejemplo ¿no? eh pero ¿qué consideración le merece el
139 tratamiento curricular que se les da a los contenidos gramaticales?**

140 ¿qué?... ¿el tratamiento que se les da?

141 **los NAP es como una guía ¿no? no están específicamente los contenidos, pero
142 hay un tratamiento digamos que nos permite a nosotros hacer la planificación,
143 entonces ¿cuál es la... su opinión acerca de ese tratamiento que se les da a esos
144 contenidos gramaticales?**

145 Me parece que todavía no tienen esa orientación discursiva ¿no? todavía me parece que
146 este falta un poco ¿no? como que eso se lo ve de manera fragmentada o aislada no?
147 y este este... es como que este no no... está bien este explicitada, digamos, desde
148 un primer momento, desde el vamos, porque siempre lo dejan para el último ¿no?
149 casualmente la normativa y ortografía siempre están al último ¿no? como separado de
150 los otros contenidos ¿no? y en realidad este bueno, no tendría que existir para mí ¿no?
151 esa fragmentación, así tan tajante ¿no? pero yo creo que... yo estimo de que en próximo
152 este los próximos años ¿no? que se va a poder llegar ¿no? hacia una orientación más
153 bien este mas bien discursiva pero, también integrada de todos los conocimientos, de
154 todos los conocimientos ¿no? pero sí yo lo veo así ¿no? como que está un poco
155 fragmentada.

APRECIACIÓN
- Producto: NAP

156 **Hay una creencia de que la gramática se ha dejado de enseñar ¿en qué medida
157 comparte esta creencia?**

158 eh sí, se ha dejado de enseñar por una cuestión de... este de... diseño curricular
159 también ¿no? porque en la EGB y el Polimodal... este en el caso de los CBC le han
160 sacado ¿no? a la gramática este porque ya era la hora ¿no cierto? a partir de los
161 noventa, de que haya una orientación textualista y... mas bien discursiva también ¿no?
162 pero este ahí se lo dejó de lado a la gramática ¿no? entonces, bueno, como muchos,
163 la mayoría optó por también (dejarlo de lado)... entonces han dejado de enseñar
164 también gramática pero, eso tiene que ver a nivel curricular pero, en las cuestiones
165 prácticas, yo creo que eso no se ha dejado de enseñar, es decir, en la práctica en el aula
166 ¿no? en los docentes junto con los alumnos este la gramática siempre estuvo presente
167 ¿eh? siempre estuvo presente, este pero estuvo presente pero no eh no en el sentido
168 de de que la gramática está al servicio de la lectura escritura, sino estuvo presente como
169 análisis sintáctico, como este descripciones ¿no? de clase de palabras ¿no? este pero
170 no en relación a situaciones de escritura y lectura ¿no?

APRECIACIÓN
- Producto: CBC

171 **aja es como que se siguió manteniendo la gramática tradicional, nunca hubo como**
172 **un pasaje, digamos ¿no? ¿qué problemas observa en la comprensión de los**
173 **contenidos gramaticales? si ve algún problema en particular de los contenidos**
174 **gramaticales...**

175 De los contenidos bueno eh de los chicos cuando tienen problemas estee porque... a lo
176 mejor **carecen** del conocimiento gramaticales eh estee... cuando les toca escribir eso, lo
177 que por lo menos yo más observo ¿no? suelen repetir mucho las palabras, las mismas
178 palabras ¿no? y hay recursos para poder estee para poder sustituir ¿no? recursos
179 léxicos para poder sustituir, estee esa palabra ¿no? con sinónimos ¿no? y bueno, estee
180 en este caso, por ejemplo, el otro día pude enseñar estee, los chicos por lo general,
181 tienen generalmente esa, estee bueno, una es la ortografía y la cuestión estee que
182 **repiten**, y que la cuestión de la oralidad también esta muy presente ¿no? en la escritura
183 ¿no? también está muy presente, entonces estee... yo creo que a ellos... tienen ese
184 problema al cual nosotros tenemos que... que darles a conocer esos conocimientos para
185 que ellos puedan resolver esa situaciones ¿no?

JUICIO EXPLÍCITO
-Capacidad: Alumnos

186 **y ¿qué actividad gramatical supone que comprenden mejor? porque la anterior era**
187 **como qué era lo que les costaba y ahora cuál es la que realizan mejor los chicos...**
188 eh ¿cuál es la que realizan mejor? bueno esta que te decía cuando, por ejemplo, yo les
189 propongo actividades y situaciones de escritura ¿no? escribir un cuento, por ejemplo y...
190 y con el verbo en presente, escribir un cuento con verbos en pasado, o escribir un cuento
191 con verbos en futuro, entonces ya ellos ahí se estee digamos se...

JUICIO EXPLÍCITO
-Capacidad: Alumnos

192 **se desenvuelven...**

193 se desenvuelven digamos ¿no? en realizar esos tipos, después yo también les hago
194 fusionar algunas palabras ¿no? eh... palabras que como agua fuego ¿no cierto? son
195 palabras contraste que ellos después tienen que construir frases uniendo esos dos
196 contrarios ¿no? como lo hacia en el barroco ¿no? lo hacia en el conceptismo del barroco
197 ¿no? la fusión, fusionar dos elementos contrarios, entonces estee, los chicos se... estee
198 la cuestión lúdica muy interesante poder trabajar. Lo lúdico, el juego estee aprender, el
199 aprendizaje a partir del juego y es una cosa más interesante que puede haber en la
200 pedagogía ¿no? que no ha sido tan explorada ¿no? es ese tema no? pero sería...pero
201 parece que jugar estee el rol de lo lúdico, del juego en la gramática, yo creo que es un
202 campo que habría que explorarlo, explorar, investigar mucho mas, que es muy poco
203 investigado.

APRECIACIÓN
+Proceso: Gramática
Textual

204 **Sí... o hay muy poca bibliografía, y hablando del material bibliográfico eh... ¿se**
205 **apoya en algún material bibliográfico particular? o ¿cuáles serian los referentes**
206 **bibliográficos que utiliza para sus clases?**

207 y bueno, bueno, de referentes bibliográficos, por ejemplo, como está Gustavo Bombini,
208 ése es uno de los referentes de la didáctica específica, que nos habla sobre... también
209 sobre cuestiones gramaticales, también estee ahí esta bueno, Beatriz Bixio también
210 ¿no? con respecto a la sociolingüística ¿no? nos... nos abre la cabeza ¿no? un poco
211 ahí, sobretodo por estas cuestiones de la lengua y el uso de la lengua ¿no? y estee...
212 Jean Paul Bronckart, por ejemplo ¿no? también hay... existen otros ¿no? estee ¿qué
213 otros referentes? ¿no? que nos habla sobre todas estas cuestiones de la... de la
214 didáctica en las practicas áulicas ¿no?

215 **aja claro, son cuestiones que quizás no sé, yo me pongo a pensar, uno no se da**
216 **cuenta de inmediato pero, si se pone a reflexionar estee se da cuenta que tienen**
217 **otras ¿como se puede decir?... que tienen otro impacto ¿no? eh bueno ahora eh**
218 **yendo a la evaluación por ejemplo ¿cómo evalúa el desempeño de sus alumnos**
219 **en este campo de conocimiento? o sea en lo gramatical ¿cómo los evalúa?**

220 eh la evaluación siempre ha sido en situaciones de escritura ¿no? o sea, en el proceso
221 de escritura ¿no? mientras ellos vayan escribiendo, uno les va ayudando ahí, en ese
222 proceso ¿no? a mí siempre me interesó ver, **más que** producto, la cuestión del proceso
223 eh entonces yo puedo ahí estee intervenir y ayudarlos ahí, para que ellos puedan
224 construir sus textos ¿no? esa sería mi forma de evaluar eh... mi forma de evaluar **no** son
225 lo que ellos, lo que uno **puede** considerar **incorrecto o correcto** ¿no? estee porque al fin
226 de cuenta eh digamos la producción es de ellos digamos ¿no? solamente, uno lo que
227 hace es ver, digamos, nada más ¿no? entonces... pero lo interesante es que ellos
228 también puedan corregirse a sí mismos ¿no? que puedan autoreflexionar digamos ¿no?

APRECIACIÓN
+Proceso: Evaluación
Procesual

229 porque los chicos muchas veces se quedan con esa... con esa, digamos, estee con ese
230 prejuicio si se quiere ¿no? o esa representación de... escribir y "total el profesor me lo
231 corrige", entonces la cuestión es que uno tiene que hacer de que ellos mismos se
232 autoevalúen, se autocorrijan también, eso, eso es una manera de posibilitar que ellos
233 tengan situaciones de escritura eh estee que sepan...

234 que ellos se puedan desenvolver...

235 claro, desarrollar su escritura.

236 **Bien, según su opinión ¿qué propuestas pedagógicas mejorarían la enseñanza de**
237 **la gramática?**

238 ¿Mejorarían? ¿propuestas pedagógicas? siempre que sean producciones ¿no? estee
239 producciones estee textos producciones... producciones de texto ¿no? eh por ejemplo,
240 cuentos, poesías estee poder... podría ser historietas ¿no? leyendas estee mitos...
241 bueno estee digamos estee pero a partir del juego ¿no? a partir del juego, poder estee...
242 construir esos textos ¿no? yo creo que ahí es un estee van a poder, tienen muchas
243 posibilidades ¿no? de mejorar ¿no?

244 **¿y cuáles considera que son los principales obstáculos a los que se enfrenta un**
245 **docente al abordar la enseñanza de la gramática? ¿cuales serían esos obstáculos?**
246 **de lo docentes en general...**

247 Pienso yo que el obstáculo es metodológico, es decir eh mmm tratan de enseñar, a ver
248 estee paradigmas verbales, por ejemplo, luego las clases de palabras y luego todo eh
249 por ejemplo, cómo es el análisis sintáctico ¿no? yo creo que eh esos conocimientos son
250 **válidos** pero, pero no lo serían **si es que** esos (no) **se ponen** en vínculo, en relación,
251 articulación con la lectura y la escritura ¿no? así que yo creo que el obstáculo **no es tanto**
252 estee los contenidos **sino más bien** las cuestiones metodológicas, tendrían que partir
253 metodológicamente desde otro lugar digamos, decir, porque la gramática debería tener
254 otro lugar ¿no? o desde otro lugar ¿no cierto? construir los textos y comprender ¿no?
255 comprenderlos.

256 **La verdad que me decís esto de comprender los textos, es la última pregunta ¿qué**
257 **actividad propondría a los alumnos para hacer frente al problema de la**
258 **comprensión lectora? porque fue, como estos últimos años, el problema era todo**
259 **"comprensión lectora" ¿qué actividad propondría para mejorar no?**

260 y bueno la actividad no es tan complicada ¿no? es más bien sencilla, los chicos tienen
261 que empezar a leer y leer, creo que es una cosa que que... no no hacer tantas... estee
262 didácticas complejas cuando se trata de leer, leer y compartir lo que se lee, sería
263 recuperar eso, porque eso se da en la cotidianeidad ¿no? estee desde luego que hay
264 muchas estrategias de de lectura por supuesto ¿no? pero lo importante es que, para
265 comprender sí o sí, bueno hay que leer. Los chicos, los chicos necesitan y deben, deben
266 leer ¿no? leer el texto, que eso les va a posibilitar tener otra visión del mundo ¿no? y
267 pensar que nosotros le damos y tenemos esa llave para que ellos puedan hacerlo ¿no?

268 **Muchas gracias.**

JUICIO EXPLÍCITO
– Capacidad: Docentes de
Lengua

ENTREVISTA 6

1 **¿En qué cursos ejerce como profesor de lengua?**

2 y... en el nivel medio, en primero segundo y tercer año, la lengua nada mas ¿no? porque
3 cuarto quinto año por lo general, abocados a la literatura.

4 **¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo esta profesión?**

5 eh 35 años.

6 **¿Podría contarnos acerca de su trayectoria profesional?**

7 Bien, bueno, un poco... complicada porque siempre ha primado lo político sobre lo
8 pedagógico ¿qué quiero decir con esto? que lo político siempre ha propuesto cambios
9 sin evaluaciones pertinentes, esto lleva a que de un nivel medio hemos pasado a una
10 EGB y de una EGB hemos vuelto a otro sistema de nivel medio y esto trae como
11 consecuencia tener, programas, planeamiento de contenido y todo lo demás totalmente
12 distinto, y que no ha sido evaluado si ha tenido efectividad en las otras trayectorias, y el
13 problema es para el estudiante, que a veces lo sorprende la trayectoria en plena cursada,
14 y tiene que hacer el cambio vertiginoso y a veces no entiende a que se refiere esto.

15 **Pero, o sea, tu trayectoria, sería como profesor eh ¿en qué escuelas enseñaste?**

16 **aunque igual te digo me sirve lo que dijiste...**

17 y bueno he tenido la suerte de trabajar en escuelas rurales de del nivel medio, en
18 escuelas urbanas y estee ejerciendo siempre desde primero a quinto año ¿no? y estee
19 con la distintas modalidades, técnicas, comercial eh bachiller, que sé yo, por ejemplo un
20 bachiller y una técnica... en la técnica hay que aggiornar los contenidos, que uno los ve
21 un poco distendidos que en un bachillerato ¿no? y ahí tiene que ver uno la capacidad de
22 síntesis docente para dar todos los contenidos en menor tiempo posible ¿no?

23 **eh con respecto a la enseñanza de la lengua ¿qué contenidos se incorporan
24 usualmente en la planificación anual? o sea ¿qué contenidos incorpora usted en
25 la planificación anual y en cuáles se enfatiza cuando enseña?**

26 Principalmente yo trabajo eh – a pesar que se dejó de lado la gramática ¿sí? – la
27 gramática estructural, yo sigo trabajando la gramática estructural pero, en función de
28 cómo el alumno va a escribir y cómo le sirve para la escritura, para poder explicar,
29 expandirse **un poco más** y tener una **mayor** capacidad de explicación, principalmente,
30 para eso, y estee y bueno y la lingüística, en la sociolingüística principalmente, para que
31 sepan la adecuación, cómo adecuar esa forma de expresarse en castellano, en las
32 distintas oportunidades que el alumno tiene.

33 **¿Qué contenidos gramaticales aborda en particular?**

34 El... análisis del texto y viendo dentro de ese análisis del texto, **cómo se** constituye la
35 sintaxis y estee, **cómo se va** estructurando y **cómo** sirve para una **mejor** expresión y
36 comprensión de ese texto.

37 **¿Cuál es su visión acerca de la incorporación de estos contenidos gramaticales
38 en la planificación anual?**

39 A mí me parece que son sumamente útiles, siempre y cuando se lo haga funcional, si no
40 se lo hace funcional y queda simplemente como una mera teoría. Esto es más o menos
41 como el **famoso** circuito de la comunicación, con el que empezamos, o se enseña en la
42 primaria, se enseña en el nivel medio, en los primeros años pero resulta que queda el
43 esquema **nada más**, del circuito de la comunicación y **no se** trabaja cuál es la utilidad o
44 cómo funciona eso en el habla cotidiana. Es más o menos como que no se toma
45 conciencia que lo que enseñamos nosotros es un idioma, habría que crear conciencia,
46 principalmente entre varios de los colegas, y cómo nosotros enseñamos, que nosotros
47 enseñamos un idioma y que es el idioma que hablamos, entonces cuesta un poquito más
48 entender, se **desvirtuó** la materia cuando se la llama, desde mi punto de vista, "lengua",
49 si el nombre sería "castellano", sería otra situación. Es increíble pero yo lo veo así, y con
50 la titulación de la materia y decirle "castellano" cambia totalmente a decir "lengua",
51 porque el mismo chico no toma conciencia, el alumno, que... es un idioma y es el idioma
52 que habla y que lo está analizando y **lo tiene que mejorar**, o sea, cuando yo digo "**ampliar**
53 competencia" es **mejorar** el castellano que el estudiante tiene, y bueno, y poder tener en
54 castellano que él habla en la familia y el castellano que se habla en un ámbito académico,
55 que eso le **va a permitir** una movilidad ¿no?

APRECIACIÓN
– Producto: lineamientos
curriculares

COMPROMISO
intra-vocalizado cerrado
+ Gramática Estructural

APRECIACIÓN
+ Proceso: Gramática
Generativa

APRECIACIÓN
– Proceso: enseñanza
mecanicista de la Gramática
Textualista

APRECIACIÓN
– Proceso: políticas
lingüísticas

APRECIACIÓN
+ Proceso: variedad
estándar

56 **Bien eh me llama la atención, en las técnicas se llama “castellano” ¿no? todavía**
57 **en algunas que no se homologaron, yo, por ejemplo, sigo teniendo “castellano”**
58 **eh ¿qué propósitos didácticos cree que cumplen los contenidos gramaticales?**
59 **aunque algo me dijiste que tienen que tener una funcionalidad...**

60 sí exacto, lo... lo que pasa que al hacer la selección de contenidos por más que ¡joj! lo
61 hubo y hay eh... yo esta última, **este último** cambio, lo vi **muy** direccionado desde la
62 política a qué contenidos debemos elegir, pero si nosotros manejamos los contenidos
63 conceptuales y nosotros tenemos que tener la suficiente cintura didáctica como para
64 saber qué contenidos trae ese contenido que me plantea desde la “oficialidad”, digamos,
65 de la política y yo como... trabajador de la educación, tengo que saber qué contenidos
66 voy a poner y que le sean útiles al estudiante ¿no cierto? siempre pensando qué
67 funcionalidad tiene para mejorar el habla, la escritura, la comprensión del texto, (del
68 estudiante) no solamente la comprensión del texto sino la comprensión en el habla.

APRECIACIÓN
– Producto: NAP

69 **Me llama la atención esto que me comentas, que los contenidos gramaticales están**
70 **direccionados desde las políticas oficiales ¿cuáles serían esos contenidos o cómo**
71 **sería?**

72 No, no los contenidos gramaticales no, porque directamente se los ha eliminado y...
73 **principalmente** lo que hace ... te digo que políticamente se direcciona, no tanto la.. los
74 contenidos gramaticales eh... sino que se encuadra desde qué bibliografía, cuáles son,
75 no tanto los contenidos gramaticales, porque evidentemente no son especialistas los que
76 diseñan esto, sino eh encuadrar hasta dónde podemos llegar con tales y cuáles
77 contenidos de la... de la lengua, de la ciencia del lenguaje, entonces uno ahí tiene que
78 ver, cómo puede ver la forma de que entren los otros contenidos y que sean útiles para
79 el estudiante según la cohorte que uno tenga ¿no? porque uno va a tener que bajar, va
80 a subir unos cuantos contenidos ¿no cierto? ¿por qué? porque llegan a veces los
81 estudiantes con cierta carencia que ni siquiera reconocen eh las clases de palabras,
82 porque justamente con esta onda de que decimos eh... “esto ya **no se usa**” esto... “esto
83 ya no está **de moda**” ¿no? porque hasta eso escuche decir en los colegas de primaria
84 “esto ya no está de moda” “esto **es antiguo**”, entonces se lo va sacando del (diseño).
85 Hacen desde ese criterio, desde ese criterio hacen la selección de contenidos, y no
86 viendo cuál es la necesidad del estudiante para el manejo del idioma.

APRECIACIÓN
– Producto: NAP

87 **Bien eh ¿qué consideración le merece el tratamiento curricular que se les da a los**
88 **contenidos gramaticales? aunque algo me estas contando acá ¿no? o se, por**
89 **ejemplo, en las NAP ¿cuál es su visión? por ejemplo, antes estaban los CBC**
90 **estee... si querés podés hacer una comparación...**

91 En cuanto a los CBC y los NAP, los CBC tenían los contenidos eh... explícitos digamos,
92 en los NAP están como implícitos, si se quiere los NAP son un poco más amplios porque
93 son eh... los aprendizajes que tienen que lograr, entonces creo que ahí yo me quedaría
94 con los NAP ¿por qué? porque los NAP al ponerme los eh... aprendizajes que el alumno
95 **tiene que lograr**, trae esos aprendizajes, yo **tengo que ver** como docente, qué contenido
96 voy a trabajar, en cambio los CBC como que venía ya estipulado qué contenidos tenía
97 que trabajar... y en cuanto del lugar que le dan a la gramática, siempre es mínimo, yo
98 no sé si por temor no... no entiendo cuál es el problema, la cuestión que yo veo que **cada**
99 **vez**, desde mis inicios, hace treinta años atrás a la fecha, **cada vez veo más** desdibujada
100 la gramática dentro de la enseñanza de la lengua, es paradójico porque, dentro de los
101 idiomas, cuando se enseña, siempre se aborda desde la gramática, entonces, bueno,
102 dejamos en caso concreto de los verbos copulativos, que a veces no lo ven en toda la
103 trayectoria de formación del secundario los alumnos, y resulta que eh... inglés, por
104 ejemplo, empieza con el verbo “to be” y el alumno no tiene el comparado para hacer en
105 el... en el idioma que él habla, ése es el gran problema, o sea ¿qué pasa? se produce
106 una desarticulación al no tener esos contenidos eh... fijados, o que yo lo arbitre, a ver
107 cómo lo puedo ir implementando.

JUICIO EXPLÍCITO
– Normalidad: Docentes de Lengua

JUICIO EXPLÍCITO
– Capacidad: Docentes de Lengua

APRECIACIÓN
– Proceso: lineamientos curriculares

108 **Bien, hay una creencia de que la gramática se ha dejado de enseñar ¿en qué**
109 **medida comparte esta creencia? o sea hay una creencia ¿no?**

110 si eh... con... una de las gramáticas que una vez tuve la oportunidad de charlar, de
111 Buenos Aires eh Laiza eh... y me acuerdo con Laiza charlábamos y veíamos que la
112 gramática sí se dejó de enseñar pero en un altísimo grado ¿por qué? porque han
113 confundido de tomar aspectos de la lingüística y han hecho una ensalada, porque

114 enseñan lingüística, pragmática, sociolingüística y este... la lingüística cognitiva o sea,
115 entonces hacen una **ensalada de todo** esto y enseñan. No tenemos a veces una **claridad**,
116 desde dónde estamos enseñando la lengua, si desde la sociolingüística, desde dónde
117 estamos (parados), y ¿qué pasa con esto? al ponerme a leer únicamente lo que me
118 ofrece la lingüística en **todos** sus aspectos eh desconozco qué es lo que **tiene** la
119 gramática y... la tomo como **obsoleta**, que **no me sirve**, que solamente para poner una
120 barrera ¿por qué? porque la enseñé, a la gramática, tal vez desde un tecnicismo y no
121 desde la practicidad, es como decir, bueno, no han descubierto que la lengua (es)
122 pragmática ¿no? y... gran chocolate por la noticia cuando (dicen) "ah había sido
123 pragmática", después que sale algo ¿no?, creo que abordarla, que es pragmática todo,
124 puede servir para el estudiante y no para mí que, bueno, yo soy el especialista de esto
125 y **tengo la obligación** de saber **toda** la técnica, **todo** el tecnicismo, **todo** lo académico de
126 esto, y ver de qué forma al estudiante, que no va a ser profesor de lengua tal vez, darle
127 el conocimiento instrumentarlo para que pueda manejar la lengua.

JUICIO EXPLÍCITO
– Adecuación: Docentes de Lengua

JUICIO IMPLÍCITO
PROVOCADO
– Adecuación: Docentes de Lengua

128 **¿Qué actividad gramatical supone que comprenden mejor o realizan mejor sus**
129 **alumnos?**

130 eh... la articulación, la articulación en cuanto a... verbos ¿no? al... a los números
131 gramaticales, todo cuando van redactando los textos, textos instrumentales como, por
132 ejemplo, una solicitud, de enseñarle a redactar la solicitud y manejar las personas
133 gramaticales, es lo que pueden llegar a comprender mejor ¿por qué? porque uno le hace
134 ver si te estás dirigiendo a tal persona y cuál es... es tu situación, tu postura también, si
135 es buena la relación, si es mala la relación vas a usar, tal vez, una primera persona o
136 vas a usar una tercera persona, depende del compromiso que vos quieras tomar, todos
137 esos aspectos hay que ver eh... cuando se redacta la nota, eh si le va a poner al final eh
138 "de... mi mayor consideración", "lo saludo atentamente" o "no la saludo atentamente", la
139 saludo y listo, se terminó porque no tengo ninguna atención, o sea todo eso hay que ir
140 explicando para que vean cómo funciona la gramática en la escritura y la puntuación,
141 que integra también la gramática ¿no? o sea a pesar de ser paratextual, pero está dentro
142 de la gramática y que tampoco se lo atiende ¿no? hay que ver ¿por qué? porque le sirve
143 principalmente, y los signos de puntuación, yo los trabajo principalmente cuando
144 hacemos la lectura en voz alta, a la que yo le digo "lectura pública", siempre hago yo una
145 lectura, y exagerando en los momentos que tengo los signos de puntuación ¿para qué?
146 para decirles cómo me sirve para mi subsistencia, porque si yo no respeto los signos de
147 puntuación eh no puedo articular bien o sea, esta todo, todo relacionado ¿no? que ahí
148 entra a jugar la fonética todo eso ¿no?

APRECIACIÓN
+ Proceso: Gramática Generativa

149 **¿qué problemas? habíamos dicho qué es lo mejor y ahora ¿qué problemas**
150 **observa en los estudiantes respecto de la comprensión de los contenidos**
151 **gramaticales?**

152 eh... los ven como distantes, los ven como que uno le está enseñando... cuando uno se
153 detiene (en) eso y quiere, nuevamente, enseña la parte teórica, y uno quiere trabajar la
154 práctica, ellos lo ven como otro idioma, como que uno estaría trabajando otro idioma.
155 Sorpresa para ellos porque nunca se hizo una metareflexión de esa lengua que se
156 enseña. Se le enseña desde una técnica, categorías de palabras, qué es un sustantivo,
157 qué es un verbo, muy bien con las definiciones, pero en la práctica eh... yo doy siempre
158 el caso concreto cuando enseñé, trabajo una subordinada ¿no? una subordinada
159 sustantiva. En la teoría traen ejemplos totalmente extraños a los de ellos, pero darles,
160 por ejemplo, trabajar un ejemplo de los, de la vida cotidiana de ellos y que dicen por
161 ejemplo "ahí viene la que te gusta" y trabajar esas expresiones y un montón de
162 expresiones del quehacer cotidiano, y es maravilloso ver cómo ellos manejan la
163 subordinada y la coordinada, y hacerles ver cómo ellos desde niñitos ya tenemos una
164 gramática incorporada, porque ellos recibieron la orden del papa "tráeme la pantufla que
165 está debajo de la cómoda que ayer estaba usando" y le da una coordinada, una
166 subordinada y entienden el mensaje, si entienden el mensaje quiere decir que hay algo
167 adentro que yo tengo que ordenar como técnico ¿para qué? para que ellos puedan
168 trabajar mejor.

JUICIO IMPLÍCITO
PROVOCADO
– Capacidad: Docentes de Lengua

APRECIACIÓN
+ Producto: Gramática Generativa

169 **Ahora ¿cómo aborda usualmente los contenidos gramaticales en el aula? pero**
170 **teniendo en cuenta estrategias, enfoques y recursos. Creo que algo me hablaste**

171 **de las estrategias un poco, el enfoque no sé si querés ampliarlo y me interesa**
172 **también esto ¿que recursos utilizas?**

173 Eh... bueno en cuento a recursos, recursos materiales uso... los videos, uso
174 grabaciones, uso los celulares mucho, a pesar de que hay una ley que los prohíbe pero,
175 también es una determinación política y no pedagógica de no usar los celulares, hay que
176 saber cómo enseñar a los alumnos a usar estos recursos, que usen la computadora eh...
177 ¿cómo lo hago yo? siempre desde una... yo diría una lingüística cognitiva porque parto
178 desde la experiencia que ellos tienen en cuanto al trabajo ¿no? ahora ellos están por
179 hacer una travesía fotográfica ¿no? y ¿cómo hago esta travesía fotográfica? de lo que
180 ellos pueden mirar, comentar en el común que hacen el comentario, y ver cómo, con
181 todo lo que... todo lo... lo que le brinda la ciencia del lenguaje, a ver cómo podemos
182 acomodar esto, y que sean las fotografías mostradas, no simplemente como muestreo
183 simple fotográfico, sino que tengan relato, que tengan entrevista, por eso lo uso en el
184 último curso. Y si tengo que trabajar en un... curso, en un primer año, por ejemplo,
185 también desde un comentario que traigan de la vida común, si hacen la lectura de un
186 libro, por ejemplo, que este... me comenten qué han entendido ellos y lo escriban, y
187 que me traigan a la vez – para hacer un paralelo – qué ha entendido el acompañante de
188 la lectura, que puede ser el papá, la mamá, el hermano, lo que sea, entonces me trae
189 esos dos textos y sobre esos dos textos vamos viendo cómo está estructurado y cómo
190 lo podemos mejorar.

APRECIACIÓN
+ Producto: Nuevas
Tecnologías

191 **Me llama otra vez la atención, lo que me dijiste sobre la prohibición del uso de los**
192 **celulares ¿por qué es más una estrategia política que pedagógica?**

193 ...y porque se determinó ¿en qué sentido? en que... hay muchos colegas que eh se
194 descontrola la clase, entonces el alumno o está escuchando música o le esta sacando
195 foto al mismo profesor en situaciones que no son adecuadas, o filmando, etcétera, si uno
196 instrumenta eso como una herramienta de trabajo, por ejemplo, el caso concreto, ahora
197 ellos van a tener que tenerlo al celular muy bien para hacer entrevistas, para sacar
198 fotografías, para filmar, porque van a hacer varios formatos que van a entrar en esta
199 trayectoria, o sea no es in situ un muestreo de foto, sino tienen que ver cómo
200 compaginamos: fotos, filmaciones, entrevistas, explicaciones que ellos van dando, y
201 cómo todo eso entra dentro de un solo texto, que va a ser esa travesía fotográfica, y ahí
202 va a usar el celular y durante el tiempo de clase, por ejemplo, eh que saquen fotografía
203 a lo que yo escribo en la pizarra, a un afiche que se expone, o que vayan sacando
204 fotografía al power que puedo ir proyectando, o me graben una... explicación que puedo
205 dar eh que incluso a veces las explicaciones pueden ser totalmente erróneas, como
206 estrategias, se le explica una vez, entonces les digo escuchen eso y que ellos me digan
207 qué es lo que vieron, qué les pareció todo lo demás, y nuevamente pasado un tiempo
208 les vuelvo a hacer el mismo tema, una explicación más coherente y adecuada y hago
209 que comparen entonces "ah pero usted dijo esto la primera vez" y "¿por qué lo dije la
210 primera vez?" y yo estoy usando el celular como recurso, que evidentemente los
211 diputados, que la mayoría, obvio, no... no son docentes, si fueron... no sé que trayectoria
212 pueden tener para determinar que es un elemento totalmente nocivo para la educación
213 ¿no? incluso hay hasta sanciones si ven al alumno con el celular, pero es un recurso
214 muy útil, ya que ellos lo manejan tan bien ¿para qué? para usarlo como herramienta, una
215 didáctica para que ellos puedan registrar, ver, trabajar y armar su trabajo ¿no?

APRECIACIÓN
+ Proceso: Nuevas
Tecnologías

216 **Bien ¿en qué referente o material bibliográfico se apoya para planificar la**
217 **enseñanza de la gramática?**

218 yo siempre... preparo, y por ejemplo, si tomo yo a Di Tullio, al alumno no se la voy a dar
219 a Di Tullio – del nivel medio, siempre hablando del nivel medio eh – que lo lea, yo tengo
220 que ver qué bajada didáctica hubo, qué adecuación hubo ¿no cierto? para ver ese
221 manual que esta destinado y ¡jojo! ese manual que está destinado al... al alumno, que
222 obviamente ya se han fijado en... los gramáticos para armarlo, yo también lo tengo que
223 analizar. Yo no me tengo que olvidar que "el que escribe ese manual" para nivel medio
224 es un docente como yo y que ha visto un solo contexto y no mi contexto, entonces yo,
225 ese manual también lo tengo que analizar, a ver, qué puedo tomar de ahí, y uso de pronto
226 dos o tres manuales y hago una adecuación, podría decir, algo equilibrado de lo que dice
227 uno y lo que dice otro, porque puedo encontrar o no puedo compartir tal vez eh...

JUICIO IMPLÍCITO
EVOCADO
– Capacidad: Docentes de
Lengua

228 algunas... adecuaciones que (han) hecho en ese manual, y bueno, las hago yo, porque
229 yo soy el responsable de esa cohorte y de lo que voy a formar.

230 **Ujum... ¿por qué prefiere esos materiales? ¿Por qué prefiere, por ejemplo, a Di**
231 **Tullio? me dijo ¿no?**

232 Para mí porque... es más accesible, puedo comprender ¿no? eso yo lo tomo a Seco,
233 hay una revolución en la gramática ¿no? desde la lexicología y todo lo demás, todavía
234 no lo estoy manejando bien entonces, sigo yo eh... utilizando esta otra gramática pero,
235 siempre y cuando la haga funcional, que le sirva al chico para ir creciendo y mejorar su
236 escritura eh su... lectura, su interpretación ¿no?

237 **Porque de alguna forma, digamos, viste que realmente es ¿efectiva? o que**
238 **¿funciona? no sé si decirlo con esas palabras...**

239 Yo... yo vi que sí, que sí funciona eh de los grupos que tengo, en todas las escuelas que
240 han estudiado, como yo siempre digo, es un peligro ya, porque tengo, el otro día hacía
241 un conteo eh en los treinta y cinco años, ya tengo casi treinta colegas que han sido mis
242 alumnos ¿no? eh digo bueno, alguito debo haber aportado yo, y sí me... llegan y me
243 dicen que estee se han inspirado y es un **gran** honor para mí porque dicen: "nos hemos
244 inspirado en Ud. profe" y... somos profes de lengua y he compartido estee... clases con
245 alumnos ya profesores, y bueno, creo que estee, eso a mí me da estee... la prueba de
246 que algo sirvió esto, que yo experimento día a día ¿no?

247 **¿Cómo evalúa el desempeño de sus alumnos en este campo de conocimiento? o**
248 **sea en la gramática ¿como sería la evaluación?**

249 eh yo hago una evaluación eh a través de... el proceso ¿no? cuando ellos hablan
250 conmigo... desarrollo la clase y voy registrando, me (acuerdo) tengo una gran memoria
251 para con mis alumnos, cómo van escribiendo ellos, y en trabajos prácticos ¿qué hago?
252 voy haciéndoles siempre la devolución, siempre, siempre le hago la devolución, y charlo
253 con ellos, y a veces tengo que ver, **rever** algunos temas cuando yo veo que están **mal**
254 utilizados, tanto cuando hablan como cuando escriben. Tenemos en cuenta que
255 nosotros **tenemos un problema** con el, no sé si problema, pero el regionalismo que tiene
256 cierta modalidad de expresión, y que va a costar, **va a chocar** con la gramática ¿no? (en
257 el) caso concreto de los pronombres personales, el uso de artículos, que **evidentemente**
258 **hay un problema** de sustrato lingüístico, que... ¿qué va a hacer? que se oponga a lo que
259 uno quiere enseñar, sí, el alumno no lo sabe eh no lo entiende, no sabe ¿por qué? porque
260 le cuesta decir "la pega, lo pego o le pego" usar el neutro, el femenino, el masculino, y
261 yo calculo que es por una situación del sustrato lingüístico y que... **evidentemente**, de
262 otras lenguas ha quedado esto de... que **no** había o **no** se usaba esto ¿no? entonces,
263 bueno, uno tiene que ver la forma de explicar, que está bien, sí se puede comunicar en
264 su entorno, estee de esa forma está muy bien, pero hay explicarle que él se va... tiene
265 que tener la **ambición de salir** de ese entorno y comunicarse en la forma más amplia, y
266 allí va a necesitar unificar esto.

267 **Según su opinión ¿qué propuestas pedagógicas mejorarían la enseñanza de la**
268 **gramática?**

269 Bueno, la propuesta pedagógica. Hay una situación – hablando de la formación del
270 profesor – una de las **grandes dificultades** es que en la formación de los docentes se
271 eliminó **prácticamente** la gramática, o **ha quedado a resabios** de cuatrimestres. No puede
272 el docente estar formándose en gramática en cursos posteriores, tiene que salir ya con
273 un conocimiento bastante amplio de la gramática, quiere decir que en la formación del...
274 docente tiene que haber mayor cantidad de formación en gramática, que no lo hay ¿por
275 qué? porque se ha saturado con eh materias que hacen a la didáctica, que hacen a la
276 pedagogía, que hacen a la psicología, y se ha dejado de lado prácticamente la
277 especificidad del docente. Y dentro ya del... del aula, y que le sirva al alumno eh
278 principalmente, por ejemplo, abocarnos más a los verbos, porque eh manejando, el
279 alumno, los tiempos verbales, puede armar un mejor discurso, (o sea) dirigiendo un
280 contenido específico de la gramática, para trabajar con el alumno... eh... yo trabajaría
281 principalmente el verbo, lo trabajé siempre.

282 **Bien, eh creo que un poquito te adelantaste a la pregunta que te iba a hacer ¿cuáles**
283 **considera son los principales obstáculos a los que se enfrenta un docente al**
284 **abordar la enseñanza de la gramática?**

AFECTO
+ Satisfacción: Carrera
docente en Lengua

APRECIACIÓN
– Producto: Variedad
Dialectal

APRECIACIÓN
– Proceso: Políticas
Educativas

285 El principal obstáculo, como decía yo, es el... habla, que trae el habla vulgar, el habla
286 familiar, el habla cotidiana, que cada vez – y aquí yéndome a la sociolingüística – eh...
287 no manejando este sociolecto, que hace tanta falta entonces ¿que hace? el alumno tiene
288 un único registro de habla que es el... yo diría, no es el familiar, sino el que usan en el
289 ámbito vulgar de la calle, lo trae a la familia, lo trae a la escuela, y no tiene una
290 adecuación, “ah estoy en este contexto, tengo que hablar de esta forma” y eso hace eh...
291 ¿por qué? porque no se ha ejercitado, ni se ha creado conciencia de cómo debo usar el
292 idioma, y que el idioma tiene distintas ubicaciones, según el contexto en el que yo esté,
293 ése es el gran problema que tenemos ¿por qué? porque me va a armar eh... una
294 expresión totalmente alejada de la sintaxis y que no eh responde a una sintaxis que
295 pueda ser entendida, entonces de ahí que el alumno dice “no, yo (no) me (expresé)”...
296 “bueno, yo expliqué, ahora si no me entienden”, “claro, no se lo entendió” ¿por qué?
297 porque no hay un ordenamiento, que ya evidentemente es innato en nosotros, al conocer
298 el idioma, y no lo podemos entender.

299 **Bien eh... ya es la última pregunta ¿qué actividad propondría a los alumnos para
300 hacer frente al problema de la comprensión lectora?**

301 Bueno eh... por lo general eh yo al alumno le pido que... por ejemplo, en comprensión
302 la lectora, parto siempre de la lectura de algún... texto y si es un... texto literario, si es
303 una pequeña novela, por ejemplo, que se ubiquen en el lugar del personaje, a ver cómo
304 puede eh... reescribir siendo él el personaje, por ejemplo, es una de las estrategias, y
305 al... parafrasear lo que dice eh la novela, y al armar su propio escrito, esto ayuda o será
306 el apoyo para el... la novela pasa esto, entonces le digo al final que él escriba ahora algo
307 parecido pero sin tener en cuenta este otro que armó, entonces, bueno es una estrategia
308 para que él vaya comprendiendo “¡ah! ¡le pasaba esto!”. Hay una exigencia ahí ¿por
309 qué? porque para la escritura y todo lo demás, tiene que haber una instancia de
310 investigación también, porque si les digo “escriban esto” o “escriban sobre el Chañi”, por
311 ejemplo, en Jujuy, y si el chico resulta que jamás tuvo la oportunidad ni siquiera de mirarlo
312 al Chañi, yo tengo que brindar qué investigación tiene que hacer para llegar a conocer
313 eso y poder narrar eso. Entonces hay que instrumentarlo ¿por qué? porque acá ¿en que
314 falla la comprensión? la comprensión, yo creo que falla porque no hay una articulación
315 de contenido interdisciplinar, porque seguimos diciendo que el título de la propiedad, de
316 la comprensión lectora, lo tienen los profesores de lengua. Que yo sepa, únicamente
317 enseña – comparada – ingles, francés, italiano, pero... geografía, matemática, historia,
318 se da en castellano, entonces esos profes lamentablemente se olvidan que ellos están
320 haciendo uso también de un idioma y que tendríamos que trabajar articuladamente para
321 que la comprensión sea mejor, o sea hay que darle la... estee... qué estrategias de
322 comprensión va a tener en lengua, qué estrategias va a tener en historia, qué estrategia
323 va a tener en biología. Si el chico maneja esas estrategias, después el mismo uso
324 habitual puede ir haciendo una variación, y usarla según la necesidad que él tenga.

325 **Me parece interesante esto porque según las últimas jornadas institucionales se
326 hablaba mucho de articular, justamente la comprensión lectora, pero ¿qué es lo
327 que falla? porque en realidad se les (exigió)... no sé si decir se les pidió, pero se
328 les pidió o se sugirió que las diferentes materias curriculares eh se enfoquen un
329 poco en esto de la comprensión lectora...**

330 Tal vez suene un poquito soberbio pero... no hay conciencia del docente, no se ha
331 creado la conciencia del docente que todos tenemos que apuntar a la comprensión
332 lectora. Entonces bueno, como qué texto... qué estee... estrategia de qué forma voy a
333 presentar yo situaciones, no solamente textos escritos, textos orales, hablando desde la
334 semiótica ¿no? distintos tipos de textos para el... que el chico pueda estee comprender.
335 Desde una plástica, por ejemplo, presentar una escultura y que el alumno pueda
336 contarme qué es lo que dice ese texto de la escultura ¿no? y qué significa, entonces
337 desde allí trabajar eso, y ese ejercicio va creando la conciencia y el hábito de la
338 comprensión lectora, porque si no hay un ejercicio para crear ese hábito y no tengo el
339 hábito de la comprensión lectora, lamentablemente no voy a crear la conciencia y no voy
340 a estee... tener necesidad de comprender, y hoy... sabemos que está abarrotado todos
341 los medios de otra información que al adolescente no le interesa, no le interesa en
342 absoluto, entonces de qué manera nosotros llegamos – con el mismo lenguaje que ellos

APRECIACIÓN
– Proceso: Variedad
Dialectal

JUICIO EXPLÍCITO
+ Capacidad: Docentes de
Lengua

343 manejan – a ellos para, desde ese lenguaje, nosotros formarlos al académico que ellos
344 puedan entender.
345 **Bueno, eso es todo, muchísimas gracias.**