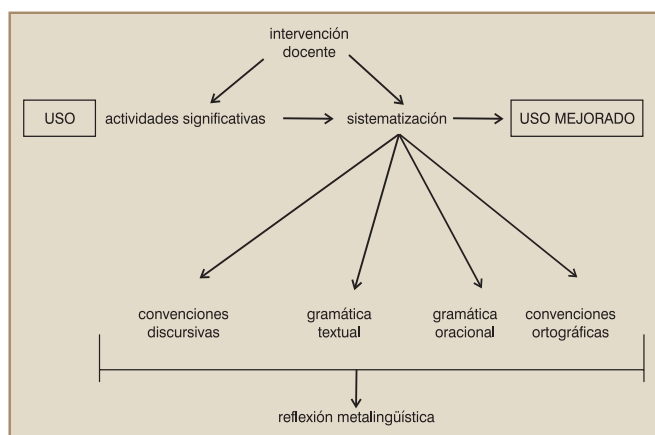


Enseñar a escribir y enseñar gramática¹

Marta Marín | Licenciada en Letras (UBA). Especialización: Lingüística aplicada a la enseñanza de la Lengua. Profesora Asociada e Investigadora en la Universidad de Buenos Aires. Docente de FLACSO en: la Maestría Psicología Cognitiva y Aprendizaje, y en el Postgrado Constructivismo y Educación.

Foto: Concurso Fotográfico QE / Olga Videverrigain

En el artículo anterior proponíamos el siguiente recorrido didáctico para que se produjeran aprendizajes acerca del lenguaje:



Decíamos también que por “uso” y “uso mejorado” debería entenderse cualquiera de estas cuatro actividades verbales básicas: habla, escucha, lectura y escritura. Y nos interesa subrayar que estas cuatro actividades forman parte de lo que llamamos “uso del lenguaje”, para evitar la creencia generalizada de que usar el lenguaje significa solo hablar. Por otra parte, nos parece importante enunciar explícitamente esas instancias

de uso lingüístico, porque cualquiera de ellas puede ser un momento propicio para el aprendizaje de la gramática textual y oracional, pero en especial la escritura (y sus momentos de revisión) puede ser una actividad especialmente significativa para que se produzcan esos aprendizajes.

Nos gustaría, en esta ocasión, ofrecer algunos ejemplos de cómo es posible enseñar temas gramaticales en el contexto de las prácticas de escritura de los niños para evitar, de este modo, las fórmulas mecanicistas y repetitivas que, a menudo, los docentes pensamos como ineludibles en la enseñanza de la gramática. Lo que proponemos es que no se enseñe esta bajo la forma de “instrucción directa”¹, sino mediante actividades que signifiquen la experimentación con el lenguaje y con los recursos que ofrece el sistema de la lengua. Como los momentos apropiados para estas prácticas lingüísticas son la escritura y la revisión de borradores, tendríamos que recordar brevemente a qué prácticas de escritura y revisión nos referimos; por lo tanto vamos a hacer una digresión para facilitar la lectura de este texto a aquellos lectores que no estén familiarizados con la *teoría de la escritura como proceso cognitivo*².

¹ Artículo publicado en la Revista *QUEHACER EDUCATIVO* N° 54, recientemente actualizado por la propia autora.

² Las formas de instrucción directa se oponen a las inductivas que buscan que los alumnos incorporen el objeto de conocimiento a sus esquemas mentales. Las formas llamadas “directas”, en general consisten en presentar un objeto de conocimiento en forma sistematizada y ofrecer oportunidades de repetición, aplicación y fijación hasta que los alumnos puedan reproducir ese objeto.

³ Puede consultarse: FLOWER, Linda; HAYES, John (1994): “La teoría de la redacción como proceso cognitivo” en *Textos en contexto 1*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. También: CASSANY, Daniel (1993): *Reparar la escritura*. Barcelona: Ed. Graó y CASSANY, Daniel (1991): *Describir el escribir*. Barcelona: Ed. Paidós; MARÍN, Marta (1999): “Teoría de la escritura como proceso” en M. Marín: *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Ed. Aique.

El proceso de escritura

Tradicionalmente se les ha pedido a los niños y adolescentes que escribieran sobre un tema impuesto, en un lapso predeterminado y que luego entregaran ese producto para que fuera evaluado y calificado por los docentes. Actualmente, los aportes de la psicología cognitiva han ayudado a concebir la escritura de otro modo, de un modo que considere la posibilidad de que el que escribe pueda confeccionar diversos borradores sucesivos y se le pueda dar así la ocasión -y también pautas para hacerlo- de revisarlos y de modificar así distintos aspectos de sus textos.

Ese proceso cognitivo está compuesto por los siguientes momentos:

Preparación y planificación de la escritura. En este momento, el escritor³ recoge material de otras fuentes -aun la escritura con fines estéticos necesita este paso- y averigua cuáles son las características del texto que tiene que componer. O bien, simplemente, recoge de su memoria de largo plazo no solo las informaciones acerca del contenido, sino también sus conocimientos acerca de ese tipo de texto y de cómo se compone. También prepara el plan de texto, es decir, establece cuál sería el “esqueleto” de lo que va a escribir, la organización que sería conveniente darle, y también hace un primer intento para distribuir el orden de los subtemas, o de los episodios, o de los argumentos, ya se trate de un texto explicativo, narrativo o argumentativo.

Puesta en texto o escritura. En este momento, quien escribe debe “traducir” al lenguaje escrito, los contenidos de su conciencia almacenados en la preparación, o bien debe convertir en enunciados fluidos y bien articulados, las anotaciones que ha podido producir durante ese período de pre-escritura. Poner por escrito esos contenidos supone no solo conocer qué decir, sino también supone: conocer el tipo de texto, saber organizar párrafos y conectarlos unos a otros; saber sintaxis, de modo de producir oraciones coherentes y cohesionadas; tener conocimientos de léxico, de cohesión léxica y gramatical, de ortografía y puntuación, de espaciamiento y disposición de la escritura en la página...

Atender al mismo tiempo todas estas demandas de la escritura implica una gran sobrecarga cognitiva y, en general, ofrece resultados mediocres. Para aliviar la sobrecarga y mejorar los resultados, la didáctica de la escritura propone atender cada uno de estos aspectos en sucesivos borradores. Así, por ejemplo, en el primero se puede atender la cantidad y la organización del contenido y, en cambio, los aspectos de sintaxis, cohesión y léxico posponerlos para borradores siguientes. Por otra parte, este modelo también propone que sea el escritor mismo quien autocorrija su texto, o bien se proponen correcciones mutuas o co-correcciones con los pares. En ambos casos, los alumnos se ayudan con listas de control que se pueden establecer grupalmente en el momento de la preparación y la planificación⁴. De este modo, si la “lista de control” surge del mismo grupo y no constituye una imposición externa, habrá una mayor adecuación entre las posibilidades del grupo y los logros que se esperan.

Esos momentos de corrección y modificación de los textos son momentos privilegiados para enseñar sintaxis y cohesión⁵. La puntuación no es un tema menor, pero consideramos que no debería tratarse desligado de la producción del texto; por el contrario, es inseparable de la construcción de enunciados propios. De modo que combinar las palabras para constituir sintagmas, enunciados con sentido, implica necesariamente proporcionar al lector ciertas indicaciones de cómo interpretarlos. Entre esas indicaciones están las marcas de cohesión y la puntuación.

Revisión y edición final. Después de varios borradores, los escritores preparan sus textos para ser leídos, y acá aparecen las preocupaciones formales relacionadas con la legibilidad del texto: el último ajuste cohesivo, la última revisión ortográfica, la distribución del texto en la página, la claridad de la letra, la utilización de recursos gráficos como el subrayado, etc. Lo que tradicionalmente se ha conocido como “prolijidad” adquiere, en este marco, el valor de hacer legible el texto, es un modo de consideración del escritor hacia su lector potencial y un modo más de asegurarse la comprensión.

⁴ En el contexto de la teoría de la escritura, la palabra escritor significa “el que escribe” y no “escritor profesional”.

⁵ Cuando se revisan (o se enseñan, si son nuevos) los conocimientos acerca del tipo de texto que es necesario producir, todo el grupo en conjunto puede elaborar una lista de rasgos del texto que deben aparecer. Esa “lista de control” sirve para guiar las primeras correcciones. RIBAS SEIX, Teresa (1997): “Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura” en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Nº 11 (enero). Barcelona: Ed. Graó.

⁶ Dicen los teóricos de la escritura que la ortografía debe ser lo último que se atiende, pero no por ello deberíamos desatenderla totalmente durante todo el proceso, sino hacer observaciones ortográficas o responder consultas con toda naturalidad.

Como dijimos al principio, a través de un proceso de escritura como el que acabamos de explicar pueden enseñarse algunos temas que suelen aparecer en los repertorios curriculares. Nos gustaría mostrar ahora cómo pueden enseñarse algunos aspectos de la sintaxis.

Enseñanza de la sintaxis

Como a través de los años se ha ido instalando una cierta confusión entre sintaxis y análisis sintáctico, nos parece útil delimitar ambas nociones, aunque por ello debemos repetir conceptos ya enunciados en el artículo anterior. Sintaxis es la combinatoria de las palabras con el fin de producir enunciados aceptables, es decir, el conjunto de normas que regulan cómo ciertas palabras pueden o no unirse a otras y en qué condiciones. Por ejemplo, son las normas de la sintaxis del español, las que establecen que los sustantivos son modificados por adjetivos (mesa sólida) o por complementos (mesa de madera), y no por otros sustantivos (no es gramatical decir ‘mesa-comedor’ o ‘mesa-café’). Son, asimismo, las normas de la sintaxis del español las que establecen que si una construcción nominal está compuesta por un sustantivo y un artículo en grado superlativo (comida riquísima), solo puede admitir un artículo indefinido (una comida riquísima), ya que si se le coloca un artículo definido, la construcción necesita un complemento (la comida riquísima de ayer). Ahora bien, el análisis sintáctico no atiende a estas normas ni tampoco ayuda al escritor en forma directa a construir enunciados más eficaces o más ricos; simplemente, el análisis se limita a describir los enunciados ajenos: el análisis dice dónde otra persona colocó el sujeto y cómo lo ha compuesto. Pero esto no ayuda al escritor inexperto a construir mejores y más eficaces enunciados propios.

Una forma de hacer que la enseñanza de la gramática influya en el uso del lenguaje es recoger enunciados defectuosos de los alumnos, es decir, de los escritores inexpertos, y utilizarlos para que todo el grupo aprenda más de sintaxis y aprenda a autocorregirse, o bien, por lo menos, a tomar conciencia de las dificultades que una sintaxis poco clara acarrea a los lectores. En general, las oraciones que se pueden recoger de las producciones de escritores inexpertos adolecen de dos males: o bien son extremadamente sintéticas y simples, o bien son largas y enredadas, de modo que resultan difíciles de entender. Y para eso podrían recomendarse algunas estrategias que desarrollaremos en lo próximos apartados.



La redacción de sintagmas mínimos

Nos referimos a enunciados como *La casa es blanca. El perro corre. Mi gato se llama Michi*. Están originados en prácticas tradicionales de gramática y escritura, que consisten en presentar por instrucción directa un tema de gramática (puede ser sufijos para formar familia de palabras, o los artículos o la concordancia entre sustantivo y adjetivo, o cualquier otro), y luego hacer escribir oraciones como ejercicio de “aplicación”. Esta tarea es totalmente opuesta a la concepción de la escritura como comunicación de sentidos, de contenidos de la conciencia del escritor. Es una tarea mecanicista, en la cual el único objetivo del que escribe es poder incluir, en sus enunciados, las palabras o las normas gramaticales supuestamente aprendidas. Incluso, muchas veces, ese objetivo no se logra. Es así como podemos encontrar ejercicios muy pautados, donde los niños deben llenar espacios en blanco correspondientes al artículo. Entonces, bajo un dibujo apropiado aparece la palabra “mariposa”, “pajaritos”, “reloj”, etc., y ellos escriben cuidadosamente “la”, “los”, “el”, etc. Más abajo suele aparecer otra ilustración más desarrollada o bien separada en varias viñetas narrativas y los niños deben escribir algunas oraciones que representen lo que ven en las figuras. Un caso bastante generalizado es que en esa escritura no utilicen el conocimiento gramatical que supuestamente acaban de



Foto: Concurso Fotográfico QE / Natalia Laborite

adquirir; esto probablemente se produzca porque toda su cognición está enfocada en la representación verbal de la figura, están abocados a un problema de contenido. En estos casos, la solución no es que el maestro repare el error con color, sino que debería modelarse en el pizarrón una forma de corrección: el maestro debería copiar sucesivamente dos o tres trabajos con errores para enseñar a los alumnos a buscar los artículos, y luego controlar si concuerdan con la palabra que le sigue a cada uno de ellos. Esta acción del maestro debería servir como modelo para que los niños realicen un trabajo de autocorrección, focalizado en ese aspecto de sus textos.

Esta podría ser una forma más productiva de trabajar ese tipo de ejercicios tan corrientes aunque, en realidad, lo mejor sería no solicitarlos, sino promover otras formas de escritura más personal y menos mecánica⁶. Pero, como de todos modos esa ha sido durante mucho tiempo, y es todavía, una práctica sumamente corriente, este tipo de enunciados sintéticos y “pobres” aparecerá en la escritura infantil y adolescente, aunque se empiecen a emplear otras motivaciones para escribir.

En esos casos sería muy conveniente utilizarlos para producir expansiones de sentido y dar ocasión a aprendizajes sintácticos al mismo

tiempo. Para ello es conveniente escribir uno de estos enunciados en el pizarrón (por ejemplo, “La casa es linda”); identificar el sujeto (depende de la edad de los niños para llamarlo o no de esta manera) y pedir a los niños que proporcionen más información sobre el objeto nombrado por el sustantivo. Aparecerán así adjetivos, complementos y proposiciones subordinadas adjetivas. Con ellos -o con solo una clase de ellos, por ejemplo, solo con adjetivos o solo con complementos- se puede proceder a construir enunciados diversos y a parafrasearlos. Por ejemplo, se puede indagar por qué es linda la casa, cuáles serán sus rasgos para que el emisor escriba así, y esa será ocasión para que aparezcan algunos adjetivos y complementos, y también sintagmas con núcleo adjetivo (*blanca, con techo azul, pintada de colores, con flores*).

Otra actividad consiste en comparar sintagmas como *La casa; La casa blanca; La casa de la esquina; La casa blanca de la esquina; La casa abandonada de la esquina*; etc. A posteriori se pueden plantear problemas como: ¿es posible decir *La blanca casa abandonada de la esquina*? ¿Por qué sí?, ¿por qué no? ¿Qué adjetivos pueden acompañar juntos a un sustantivo? ¿Cuáles no? ¿Qué cambios produce un adjetivo antepuesto o pospuesto al sustantivo? ¿Qué diferencias de significación para el sustantivo produce el uso de un artículo determinante o de un indeterminante? ¿Los adjetivos pueden aceptar complementos? ¿Qué cambios de sentido se producen cambiando de lugar la mayor parte de las palabras del sintagma? ¿Cuáles pueden cambiar de lugar y cuáles no?

Una observación importante: es necesario regular y elegir qué problemas se plantearán para esta reflexión metalingüística, porque a ella debería seguir una sistematización. Es decir que la estrategia debería tener estos pasos:

- 1) Juegos de expansión respondiendo a las preguntas: “¿Qué otra información puedo dar al receptor?” “¿Qué clase de palabras se agregan?”
- 2) Juegos de paráfrasis respondiendo a las preguntas: “¿De qué otra manera puede decirse esto?” “¿Qué cambios de sentido se producen al cambiar el modo de decir?”
- 3) Reflexiones metalingüísticas guiadas.
- 4) Una sistematización de lo aprendido para que sea la base de recordaciones y usos posteriores.

⁶ Numerosas estrategias para favorecer este tipo de escritura con alumnos de distintas edades pueden encontrarse en McCORMICK CALKINS, Lucy (1992): *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Ed. Aique.

Si el docente se plantea cuál es la sistematización a la que se propone arribar, entonces proyectará su clase de tal modo que surjan usos del lenguaje, actividades significativas, reflexiones metalingüísticas guiadas para alcanzar ese objetivo. Sin embargo sería conveniente evitar las reflexiones y los juegos profusos a los cuales el lenguaje puede prestarse tan bien, con innumerables paráfrasis y gran cantidad de combinaciones verbales, ya que pueden resultar muy satisfactorias para niños y maestros en el momento de realizarlas, pero también más apropiadas para aprendizajes informales.

Las oraciones largas y “enredadas”

En estos casos también proponemos el trabajo en el pizarrón. Recordemos, por otra parte, que para que un trabajo de este tipo se pueda desenvolver apropiadamente es necesario crear un clima de aula propicio, no competitivo, colaborador, y centrar el trabajo en la modificación de la escritura y no en la corrección. Esto es: que todo el grupo esté acorde en que el trabajo no consiste en señalar los errores que hubiera cometido un alumno, sino en ayudarlo a modificar su texto para mejorarlo. En el caso de que circunstancias de diverso origen impidieran trabajar con los borradores de los niños, también es posible enseñar gramática con textos o fragmentos de textos escritos por otros grupos y que el maestro haya reservado previamente.

Cuando se escriban enunciados muy confusos en el pizarrón, es conveniente guiar a los niños para que:

- 1) se puedan separar distintas ideas en el mismo enunciado;
- 2) se escriban cada una por separado, como telegramas, incluso al estilo “Tarzán”, por ejemplo: “mi abuelo regalar camión”;
- 3) vuelvan a escribir cada idea en una oración que sea un enunciado separado, completo y con sentido;
- 4) conecten las oraciones construidas (aprendizaje de cohesión conectiva), solucionen las repeticiones (aprendizaje de cohesión referencial), los problemas de concordancia y otros;
- 5) finalmente obtengan varias oraciones no tan breves, es decir, no “telegráficas”, pero con las ideas claramente separadas, de modo que otros puedan leer y comprender lo que el escritor quiso comunicar.

A modo de conclusión

Hemos pretendido ofrecer hasta aquí algunas de las posibilidades que se presentan para enseñar temas gramaticales a partir de la escritura de los niños, y procurando que esta enseñanza cumpla un recorrido constructivista y que los objetos de conocimiento no sean ajenos al uso del lenguaje que se haga diariamente. Uno de los requisitos para que esto se cumpla es que aparezca, en el aula, la escritura real: las listas para el supermercado, la cartita, el relato para comunicar a otros una experiencia, la invitación, la ficha de biblioteca, la nota pegada en la puerta de la heladera, el resumen de la lección de historia.

El analfabeto funcional es el que ha aprendido a leer y escribir, pero no usa esos conocimientos en su vida cotidiana. Al mismo tiempo, muchas personas (por ejemplo, profesionales alejados de las ciencias humanísticas) usan esos conocimientos, pero de una manera vacilante y con cierta conciencia de torpeza. Ahora bien, mientras la escritura escolar consista en ejercicios de composición escritos solo para ser corregidos por el maestro; en oraciones aisladas, escritas para mostrar que se aprendió un tema de gramática o de ortografía; en respuestas copiadas de los libros y manuales para contestar preguntas literales de historia, ciencia o geografía, es decir, mientras la escritura sea un acto mecánico, más motriz que cognitivo, no va a ser incorporada como una actividad habitual de la vida. Y cuando no es así incorporada, cuando la escritura solo es el lugar del fracaso y del error, no es significativa, se pierde, se olvida. Y los alumnos, según sea su extracción sociocultural, serán futuros analfabetos funcionales, o bien profesionales con grandes dificultades para comunicarse eficazmente por escrito.

Una última observación: los cambios en el modo de enseñar no responden a la necesidad de lo novedoso, sino que responden a la necesidad de educar mejor. 