

Enseñar lengua en la virtualidad en cuarentena

Dora Riestra | Maestra. Profesora en Letras y doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de Ginebra). Profesora de la cátedra “Usos y Formas de la Lengua Escrita”, Centro Regional Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. Fue profesora titular del IFDC (Instituto de Formación Docente) de Bariloche que forma a los maestros de primaria, y Profesora titular de Didáctica de la lengua y la literatura en la Universidad Nacional de Río Negro, donde actualmente es profesora consulta en Posgrado e investigación.

De repente, un día quedamos atrapados sin salida y los teléfonos celulares fueron casi la única posibilidad de sobrevivir.

La realidad nos impuso no viajar más, no salir de casa y sobrevivir en cuarentena, pero la necesidad de comunicarnos agudizó todas las posibilidades existentes. Fue así que la comunicación entre padres e hijos y nietas debió adaptarse para seguir existiendo.

En este contexto surgió espontáneamente, por necesidad afectiva y comunicativa, una experiencia de clases de *Lengua* o *Prácticas de lenguaje*, como se llama en alguna jurisdicción de Argentina, o clases de *Idioma Español*, como se llama en Uruguay.

Independientemente de la denominación, para mí se trata de Castellano, la lengua materna, de la que dos nietas de ocho y diez años, en cuarentena en Buenos Aires, le pidieron a su abuela, en cuarentena en Bariloche, a más de 1500 km, que les diera unas clases mediante videollamadas. Este contexto era nuevo para las interlocutoras, puesto que el aparato y la función instrumentada habían sido usados para mensajes cotidianos en un contexto espontáneo de afectividad familiar, nunca para trabajar. Pero allí surge algo interesante de

resaltar en primer lugar: cómo el contexto determina la comunicación y no a la inversa.

Ante la propuesta de enseñanza de la abuela solicitada y aceptada por las niñas, se instaló un nuevo contexto comunicativo entre las tres: el trabajo de enseñar y aprender a distancia. Como toda instancia contextual fue necesario aclarar un encuadre: para qué y cómo íbamos a trabajar y los roles (docente-alumnas) que íbamos a asumir.

Una aclaración importante del contexto fue la de “no obligatoriedad” de la actividad, sino la voluntaria decisión de trabajar juntas. Esto es parte del contexto y, a la vez, fue el encuadre en un contrato aceptado por ellas.

La primera actividad tuvo un carácter medianamente espontáneo, debido a la novedad de dicho encuadre y la incierta posibilidad de la tarea a proponer.

Un breve cuento de León Tolstoi, “El gatito”, muy conocido, muy simple, fue el texto elegido, leído en voz alta por mí y enviado por WhatsApp como mensaje de audio.

La tarea propuesta a partir del audio del cuento tuvo dos consignas: 1) Escuchar el cuento y anotar en un papel las palabras desconocidas que aparecieron. Escribir un resumen del cuento muy cortito. 2) Buscar en Internet cuántas clases de palabras tenemos en castellano.



Esta breve clase fue el disparador de un proceso de comunicación y de trabajo. La consigna 1 permitía evaluar qué entendieron del cuento y la consigna 2 las dirigía a buscar algo que no habían pensado nunca antes y que, por eso mismo, no les significaba nada. Para la abuela docente era instalar la Gramática desde la búsqueda que ellas hicieran en Internet con el buscador Google, sin otras explicaciones, ya que están acostumbradas a buscar información cuando les interesa un tema, como es usual entre los niños y jóvenes.

La de diez años buscó y anotó nueve clases de palabras de las cuales solamente dijo conocer verbo y sustantivo; la de ocho años no reconocía ninguna clase de palabra, ni siquiera el término le era conocido. El reconocimiento del verbo para la mayor era el de “acción como correr y cantar”. Es decir, tenía una sustantivación del verbo como acción, de carácter descriptivo semántico, completamente ajena a la Gramática. Lo mismo sucedió con el concepto de sustantivo como “nombres propios y comunes”, que conocían ambas. Los conceptos vagos o sin significado preciso mostraron el desconocimiento y el consecuente desinterés por la Gramática de su propia lengua, es decir, para mí, docente, un campo nuevo a ser explorado y, ante todo, propagandizado. Eso fue valorado como dato positivo, puesto que excepto

el error del concepto de verbo tenían menos nociones equívocas adquiridas desde el sentido común o desde una mala información recibida.

Al revisar los diseños curriculares de diversas provincias argentinas puede observarse el lugar residual y confuso otorgado a los contenidos gramaticales. Esta posición deriva de una concepción instalada en la formación de profesores de adquisición espontánea de las lenguas, que atribuye un escaso valor a la reflexión metalingüística, que algunos llamamos gramática casual, porque no se registra como conocimiento imprescindible que deben adquirir las niñas y los niños en la escuela primaria.

Al preguntarles a mis nietas si conocían la Gramática, la menor respondió que “doña gramatiquita era un personaje que retaba a los chicos”, por lo que se refería a un personaje poco simpático que había visto en un relato televisivo, no a un campo de conocimiento escolar.

Aquí comenzó la clase de lengua articulando el texto y la Gramática, como dos órdenes del actuar *lenguajero* que llevan a desarrollar dos lógicas diferentes: la lógica praxiológica del hacer textual como una cadena de sentido, pragmático (según el interlocutor o destinatario) y lineal (coherencia y cohesión temática) a la vez (a *quién* le digo y *cómo* se lo digo) y la lógica epistémica del conocimiento gramatical reflexivo, que incluye la funcionalidad y la selección de las formas disponibles en una lengua para construir la textualidad buscada.

Este conocimiento de la doble lógica que implica elaborar un texto discursivamente, tanto en la oralidad como en la escritura, es un saber didáctico del que necesitamos disponer los enseñantes para poder organizar equilibradamente la enseñanza de las lenguas, ya sea la materna o una segunda lengua.

Después de leer los resúmenes breves del cuento, que hicieron ambas en cursiva y me mandaron fotografiados por WhatsApp, fue posible evaluar dónde y cómo nos situábamos ante la tarea a distancia. Con esa primera producción escrita podíamos contar con un objeto concreto entre las participantes: la docente y las alumnas. La anotación de palabras desconocidas fue importante como actividad de registro y listado de palabras, porque permitió la búsqueda en el diccionario y el ingreso a la reflexión léxica lingüística necesaria para la explicación gramatical (las abreviaturas de las clases de palabras figuraban –con sorpresa para las alumnas– en el diccionario).

Con el propósito de que enfocaran las palabras como *formas con significados* en el texto, la consigna siguiente fue: hacer un cuento con las palabras que más les habían gustado del cuento escuchado y elegir algunas palabras nuevas. Se trató de reescribir sin mencionarlo en esos términos y la entrada en el género cuento se produjo por la imitación, que es la que naturalmente tenemos incorporada en la interacción humana. La finalidad de esta tarea consistía en utilizar la actividad de escritura como capacidad desarrollada por cada una para poder comunicarme con las alumnas como interlocutoras, es decir, partir del *desarrollo real* de cada una para poder avanzar hacia el *desarrollo próximo posible* (Vigotski, 2005).

La corrección de los errores ortográficos les fue devuelta para que me enviaran un texto con las correcciones hechas por ellas (en realidad era reescribir, sin mencionarlo porque no están acostumbradas a corregir los errores).

Ante la pregunta acerca de las clases de palabras registradas y por las que querían empezar a conocer y trabajar eligieron el verbo, ya que el sustantivo les resultaba “conocido”. Para salir de la concepción reduccionista instalada sobre el verbo como “acción” fue necesario mostrarles la flexión personal y posteriormente el tiempo verbal como conceptos que había que identificar. Les costó entrar en la lógica de la flexión pronominal del verbo conjugado (singular/plural), no podían registrar el pronombre y eso sirvió para introducir un concepto que permitiera tomar conciencia de la flexión personal del verbo conjugado, además de la flexión temporal. El término nuevo introducido fue *pronombres personales*. Se dictó el listado con las formas del castellano de la segunda persona rioplatense incluidas (tú, vos – vosotros, ustedes) como criterio de explicación didáctica desde el uso a la forma, ya que conocían los diferentes usos regionales muy actualizados por la comunicación de las redes sociales y las series internacionales.

Para las clases siguientes se fueron incorporando los conocimientos gramaticales desde la funcionalidad de las palabras. El fundamento es el siguiente: instrumentamos el trayecto didáctico del uso a la forma y de la forma al uso, que es imprescindible para incorporar los conceptos gramaticales en la funcionalidad de la lengua. El ejemplo cotidiano muestra el concepto gramatical “verbo conjugado” en uso (juegan entre sí el pronombre y el verbo, se ponen de acuerdo, concuerdan) e introduce la reflexión

sobre la función, por lo que este conocimiento gramatical es imprescindible y, a la vez, es necesario transmitirlo explícitamente en la clase, mostrarlo con ejemplos y solicitar nuevos ejemplos breves de verbos conjugados para lograr entender los cambios desinenciales.

El reconocimiento de los adjetivos que aparecieron en el cuento fue registrado con facilidad por las niñas e hicieron oraciones lúdicamente con los adjetivos (agazapado, regocijado, precedido) cambiando el género y el número espontáneamente en las oraciones inventadas por ellas, escritas y leídas durante la videollamada.

Para explicar el sustantivo como categoría gramatical presenté la clase de palabra artículo con las dos posibles versiones, la que determina (la, el, los, las) y la indeterminante (un, una, unas, unos), la que define y la indefinida, como sinónimos. También se hizo referencia a sinónimos y antónimos (conocimiento que dijeron tener adquirido ya). Esto puso de manifiesto que no saben qué conocimientos lingüísticos poseen, son conceptos, por lo general, aislados, no están sistematizados, ni en tercer grado, ni en sexto. Es notable la falta de sistematización y pone de manifiesto que debíamos tener unas propuestas didácticas más ordenadas sobre contenidos gramaticales. Este es uno de los efectos causados por los aplicacionismos de teorías lingüísticas sucesivas en el desplazamiento de la enseñanza de la Gramática que en Argentina ocurre desde 1980.

La noción de artículo ha dejado de enseñarse y de transmitirse, lo mismo que las nociones de preposición y conjunción, por lo que tardíamente estas clases de palabras invariables que tanto valor discursivo tienen en nuestra lengua, deben ser introducidas con mucho trabajo, detenimiento y concientización respecto del uso. Por este motivo, al presentarles la noción de artículo, opté por detenernos en la concordancia entre sustantivo y adjetivo, a la vez que profundizar la concordancia entre artículo y sustantivación (el correr, el saltar, el agazapado, un mirar). Allí cobró importancia el artículo, que en una primera instancia no podían observar como forma. Esta complejidad las entusiasmó porque se hizo hincapié en la importancia de reflexionar sobre el uso de las palabras del castellano.

Con posterioridad reconocieron género y número como variables que etiquetan tanto a los sustantivos como a los adjetivos, aunque estos últimos “dependen, acompañan o se refieren a un sustantivo” (la gatita *agazapada*, unos gatos *rabiosos*).



En el tercer encuentro, para revisar la autorreflexión y evaluar si las nociones gramaticales conocidas eran reconocidas en concreto en el cuento de cada una, la pregunta reiterada fue: ¿Cuántas clases de palabras conocemos? Tuvieron que volver y revisar sus anotaciones escritas en un cuaderno, elemento fundamental desde el comienzo de la experiencia. El cuaderno fue el «*cerebro externo*» (cf. Del Río y Álvarez, 2003) organizador de las clases, muy importante para la continuidad del proceso, y para escribir los ejemplos y las definiciones dictadas por mí, hacer tablas o esquemas (cada una tuvo su estilo de anotaciones). Reconocieron el sustantivo, el verbo, el adjetivo y los pronombres personales. La recuperación de las clases de palabras fue una constante que en las sucesivas llamadas iban siendo recuperadas. Cada encuentro virtual tuvo un máximo de duración de una hora.

Después fueron incorporados los pronombres posesivos porque ellas los detectaron y preguntaron “qué clase de palabra eran *mi, tu, nuestras*” (Mi gata Laurencia, nuestras gatas Laurencia y Amancay, sus gatas, etc.) y aparecieron también los pronombres demostrativos. En este momento, a partir de la experiencia vi que el criterio de presentar series es importante para agruparlos funcionalmente y recordarlos en serie porque los incorporan desde la

autorreflexión de las formas. Se trata de una sistematización parcial que permite ordenar las nociones conocidas con las que van incorporando.

Cabe decir aquí que la noción de sistema está implícita cuando enseñamos, por eso al introducir una clase de palabras se muestran las categorizaciones que la componen (tipos de sustantivos y tipos de adjetivos), aunque en particular en esta experiencia opté por no desplegar los tipos de adjetivos para que la concordancia fuera el concepto a internalizar. La acumulación debe realizarse progresivamente para que exista la reflexión y para que el desarrollo sea un proceso de integración de conocimientos, por eso la necesidad de revisar lo aprendido y lo entendido es fundamental para ejercitar el razonamiento gramatical. Incorporar este razonamiento es un proceso que debemos acompañar con ejercicios de lectura y de escritura, con la revisión en el trayecto didáctico de uso-sentido-forma.

Como había detectado la dificultad para entender el verbo como una clase de palabra que necesariamente se articula con otras (sustantivo, pronombre, adverbio) y sobre todo para percibir la funcionalidad de la conjugación, al no poder registrar la flexión personal y la flexión temporal como dos variables simultáneas, insistí en el reconocimiento de la persona y el tiempo como pasado, presente, futuro, sin incorporar los tiempos verbales.

En realidad, estos cambios de las terminaciones de los verbos conjugados no resultaron complicados para el razonar de niñas de ocho y de diez años, pero el infinitivo del verbo resultó casi incomprendible porque era justamente esa forma la que usaban para nombrar el verbo (la significación de la acción) desde una concepción semántica y no funcional.

Cómo salir de una concepción equívoca en la explicación del funcionamiento gramatical es muy costoso como trayecto didáctico, porque implica cuestionar una noción aprendida erróneamente y, al mismo tiempo, mostrar una relación compleja con las flexiones del verbo: la personal y la temporal, que no habían sido formuladas en la escuela hasta el quinto grado de primaria. Esto no significó una novedad porque sabíamos que las concepciones comunicativas y las propuestas de ellas derivadas dejaron en un segundo o tercer plano las sistematizaciones gramaticales, y consideramos que este proceso colectivo del espontaneísmo en la enseñanza de la lengua primera o materna no es un problema sencillo para resolver, en la medida en que hay una disociación entre el uso de la lengua y la reflexión gramatical. Por lo tanto, estos temas conflictivos de “reaprendizaje” del verbo y el sistema verbal deben planificarse como pasaje desde el texto empírico para iniciar la reflexión desde el uso y el sentido a la forma.

La cuestión que se plantea aquí es la de los razonamientos gramaticales como procesos lingüísticos individuales del desarrollo de los alumnos que, a la vez, deben ser objeto de enseñanza formalmente diseñados en la relación entre los procesos psíquicos y los contenidos gramaticales en cada nivel de la escolaridad.

A modo de autoevaluación

Esta situación de reenseñanza (cf. Riestra, 2006) a distancia con dos niñas en dos edades diferentes, una en el primer ciclo (tercer grado) y la otra en el segundo ciclo (sexto grado y penúltimo año de la escuela primaria) me colocó frente a la disyuntiva de trabajar con ambas para ir sistematizando de acuerdo con sus conocimientos y sus desarrollos individuales. El cuento breve de Tolstoi fue una elección pertinente para trabajar a distancia, sobre todo para mantener la atención frente al audio con el cuento leído. En el mismo audio estaba la consigna de escribir en cinco renglones el resumen del cuento después de escucharlo. Los resúmenes permiten evaluar la mínima

comprensión y la escritura de cada alumno en su real desarrollo. La escritura de un cuento propio fue planteada con posterioridad, ya que el resumen es un índice de la actividad de lectura en la medida en que se propone dar cuenta de lo entendido al leer o escuchar el texto de otro, en este caso; mientras que la propuesta de escribir es la actividad de desplegar discursivamente el propio texto.

La introducción de “clases de palabras” como estrategia didáctica fue orientada en la necesidad de explicar algo nuevo sobre algo conocido, aunque con desconocimiento del estado de cada una sobre el concepto de clase de palabra que, según De Mauro es inherente a todas las lenguas, en la medida en que *«la gramática divide las palabras de una lengua en clases, las partes del discurso y puede distinguir características que las hacen pertenecer a una u otra clase»* (De Mauro, 2005:116).

De aquí surgió la idea de sistematizar cada clase de palabra (para ellas, todas desconocidas como categorías) y tratar de articularlas desde las funciones y los cambios por la concordancia (“concuerdan” o “se ponen de acuerdo entre género y número”). Este aspecto de la familiarización con la terminología es un punto clave a considerar para que se organice el razonamiento gramatical desde la funcionalidad, sin perder la significación y el sentido.

Dicho de otra manera, esta propuesta plantea la funcionalidad como eje didáctico para enseñar gramática desde el uso y el sentido, que articula: a) significado y b) concordancia para entender el sintagma, sin que hagamos análisis sintáctico, sin plantear sujeto/predicado. Para adquirir el razonamiento gramatical en la funcionalidad de las palabras/signos, los cambios morfológicos (prefijos y sufijos) son más eficaces porque permiten articular significado y sentido, es decir, la direccionalidad del texto. Por lo tanto, la coherencia pragmática y la coherencia temática se realizan simultáneamente al textualizar, pero esta terminología tan complicada e incomprensible que –lamentablemente– repiten los estudiantes sin saber de qué se trata no es un contenido gramatical a enseñar en la escuela.

Los términos técnicos que sí debemos incorporar son los de concordancia y conjugación para esclarecer el movimiento en la linealidad y la morfología de las palabras; dicho de otro modo, tenemos que enseñar cómo las palabras se ordenan una detrás de la otra en el tiempo (habla) y en el espacio (escrito). Esta es una de las consecuencias semiológicas de las lenguas, en el sentido de la linealidad



y la discrecionalidad de los signos, la oposición y la asociación que fueran formuladas por de Saussure, muy poco comprendidas y utilizadas en la enseñanza, aun cuando tenemos muchas posibles entradas desde allí para explicar el orden discursivo. Pero ese orden debe ser explicado desde la noción gramatical de *concordancia* (“concuerdan, se ponen de acuerdo” “coinciden en género y número”, dos conceptos necesarios y organizadores de la reflexión gramatical desde el primer momento, en el caso de los artículos, sustantivos y adjetivos).

Con los pronombres personales y los verbos necesitamos introducir el concepto de *conjugación* (“verbos conjugados”, “conjuguar, jugar con”, “juegan con pronombre, número y necesitan un tiempo”). Estos mecanismos de la lengua son los que debemos desmontar en los razonamientos gramaticales para que las relaciones entre las palabras puedan explicarse como formas que cambian pedacitos (prefijos y sufijos, infijos): en realidad, se trata de trabajar la Gramática desde los morfos o morfemas o monemas, que nos permiten crear palabras infinitamente: *«la indeterminación es la matriz de la ampliabilidad semántica de las palabras»* (De Mauro, 2005:125).

Pequeña conclusión

Esta búsqueda comunicativa intenta superar la distancia que se nos impuso como una suspensión o una interrupción de la vida cotidiana, por eso estamos buscando nuevos senderos entre la emoción de la literatura y la racionalidad de la reflexión gramatical para mejorar el dominio de la lengua como herramienta del *lenguaje* (de lenguaje).

Desde el trayecto didáctico de uso-sentido-forma (Riestra, 2006 y 2009), el pasaje necesario entre el orden de la textualización y el orden de la gramaticalidad consiste en entrar y salir del sentido a la forma en el reconocimiento metalingüístico desde la concepción de ampliar los significados de las palabras por necesidad comunicativa, exclusivamente.

Nuestra conclusión didáctica provisoria, por ser extraída de la práctica, en un contexto de urgencia comunicacional en que debimos instrumentar un dispositivo a distancia, llamado formalmente educación virtual, se nos impuso por necesidad. La modalidad virtual que usábamos habitualmente a nivel de grado universitario y de posgrado, jamás la habíamos imaginado para el nivel escolarizado del secundario, menos aún para el primario. No obstante nos adaptamos por la presencia misma de la necesidad, que nos llevó a adaptarnos, como nos sucedió y vuelve a sucedernos siempre a los humanos. 

Referencias bibliográficas

- DE MAURO, Tullio (2005): *Primera lección sobre el lenguaje*. México: Siglo XXI editores.
- DE SAUSSURE, Ferdinand (2004): *Escritos sobre Lingüística General*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, Amelia (2003): “Los futuros humanos desde el pasado: Genética Cultural y Diseño Cultural (Exploraciones desde el potencial no desarrollado de la perspectiva histórico-cultural)” en *Revista CEPAOS*, N° 4, Vol I.
- RIESTRA, Dora (2006): *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- RIESTRA, Dora (2009): “El razonamiento gramatical, la enseñanza entre el uso y el sentido de los textos” en H. M. Manni (ed.): *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- TOLSTOI, León (2015): “El gatito” en L. Tostoi: *Los mejores cuentos para niños de León Tolstoi*, pp. 20-22. Madrid: Ed. Verbum.
- VIGOTSKI, Liev Semionovich (2005): *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.