

AV. CARRERA 50
CALLE 86A

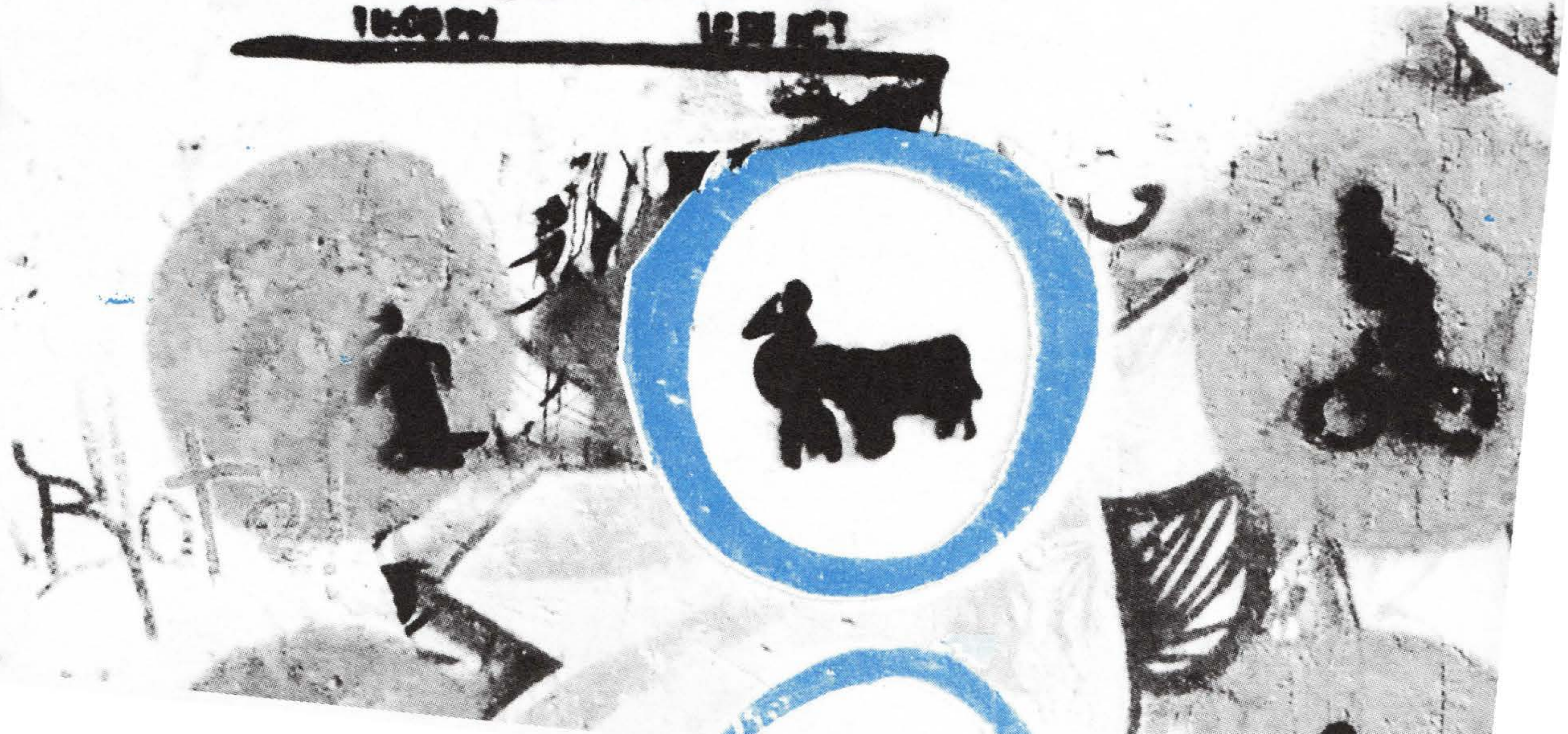
La gramática y su relación con la lectura y la escritura

Ligia Ochoa Sierra

50421-95

LLEGAN LOS PREMIOS
DISCULPE LAS MOLESTIAS
10:00 PM 1828 UC

LLEGAN LOS PREMIOS
DISCULPE LAS MOLESTIAS
10:00 PM 1828 UC



Ligia Ochoa Sierra es licenciada en español-lenguas clásicas de la Universidad Nacional de Colombia; magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo; doctora en gramática general y comparada de la Universidad Autónoma de Madrid y doctora en didáctica de la lengua materna por la UNED. Profesora titular del departamento de lingüística de la Universidad Nacional de Colombia. Coordinadora del grupo de investigación “*Estudios de gramática general y comparada y su aplicación a la didáctica de la lengua*”, dentro del cual se inscribe este trabajo. Autora, entre sus obras, de *How To Write in Spanish* (Mc-Graw-Hill); *El español en la educación básica y media* (Cooperativa de profesores de la Universidad Nacional de Colombia); *Procesos de comprensión y producción de textos* (Universidad Santo Tomás) y “*Unidades didácticas para el programa de lectura de California*” (Mc-Graw-Hill). Coautora del documento *Estándares de lenguaje* (Ministerio de Educación Nacional). Correo electrónico: lochoas@unal.edu.co

Resumen

La autora presenta los resultados de una investigación en torno a la enseñanza de la gramática en la escuela. Se busca indagar cómo se trabaja la gramática en la educación básica y media. Para responder estas preguntas se analizaron cincuenta (50) cuadernos de estudiantes de planteles de educación oficial básica y media. Se partió del supuesto de que los cuadernos son un buen indicio para ver lo que ocurre en las aulas. El análisis se hizo desde el modelo teórico de la Gramática funcional en la versión de S. C. Dik (1997) y desde los planteamientos de la psicolingüística y de la lingüística relacionados con el papel de la gramática en los procesos de la comprensión y producción de textos, según los cuales la gramática es un instrumento esencial para el desarrollo de los procesos de lectura y escritura.

Palabras claves: **Comprensión y producción de textos, coherencia y cohesión, gramática funcional**

Abstract

This article includes the results of a research project developed about the teaching of grammar at primary and secondary schools. The research group included the notebooks of (50) students belonging to government schools. Students' notebooks represent an adequate source of information in order to identify the developments within the classrooms. The theoretical framework was based on the functional grammar model according to S. C. Dik (1997) and on the psycholinguistic and text linguistic proposals related to the role grammar plays in the understanding of texts; grammar is an essential instrument in order to develop reading and writing processes among the students.

Key Words: **Text production, Functional grammar**



En el año 1998 se publicó el documento de los lineamientos curriculares del área del lenguaje y en el año 2003, se entregó al público el documento de los estándares de lenguaje propuestos y promovidos por el Ministerio de Educación Nacional. Ambos documentos hacen énfasis en el lenguaje como significación y en la estrecha relación entre lenguaje y comunicación. Desde esta mirada, la gramática aparece como una herramienta para apoyar los procesos de producción y comprensión de textos. Por ejemplo en el documento de los estándares de lenguaje, que están organizados en torno a cinco ejes (comprensión de textos, producción textual, otros sistemas simbólicos, la literatura y la ética de la comunicación), las nociones gramaticales aparecen en el eje de la producción textual como insumos para la elaboración textual. Teniendo en cuenta este marco institucional nos preguntamos ¿qué ha pasado en las aulas desde entonces?, ¿las prescripciones oficiales han incidido en las prácticas de enseñanza? Para responder estas preguntas, se tuvieron en cuenta, en el análisis de los cuadernos, los contenidos gramaticales, el modelo teórico empleado y el proceso metodológico que se podía vislumbrar.

Es preciso señalar que la revisión bibliográfica no identificó ningún trabajo que tuviera como objeto de estudio la enseñanza de la gramática en la escuela. Identificamos dos investigaciones sobre el tema¹, en una se analiza el componente gramatical en textos escolares y otra², indaga acerca de lo que manifiestan los cuadernos de los escolares en relación con el desarrollo de la escritura. A continuación se presentan unas breves consideraciones teóricas y los resultados obtenidos de esta pesquisa seguidos de una discusión, recomendaciones y conclusiones.

Consideraciones teóricas

La función principal del lenguaje es la comunicación entre los seres humanos. La lengua es un instrumento de interacción social, usada con el objetivo primordial de establecer relaciones de comunicación entre hablantes y destinatarios³. Por lo tanto, requisitos pragmáticos de la interacción verbal guían la descripción de las lenguas y esto, como lo señala Velasco⁴, sin renunciar a la formalización. De acuerdo con este principio, el componente gramatical debe integrarse en una teoría de la interacción verbal, pues las reglas que rigen las expresiones lingüísticas son instrumentos para el desarrollo de la competencia comunicativa.

- 1 Monroy, E y Mora, A. *Las categorías gramaticales en los textos escolares de la primaria del INEA*. Tesis de grado. UNAM. México y Posada, E. *La gramática en la básica secundaria: una revisión descriptiva*. Tesis de pregrado dirigida por Ligia Ochoa. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2008.
- 2 Cuervo C. *et al*, *La enseñanza de la escritura en la educación básica: ¿Qué dicen los cuadernos de los estudiantes de tercer grado?* Tesis de maestría dirigida por Mauricio Pérez. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2007.
- 3 Dik, S.C. *The Theory of Functional Grammar*. Part I: *The structure of the clause*. Berlín: Mouton de Gruyter, 1997, Pg.5.
- 4 Velasco, D., *Funcionalismo y Lingüística: la Gramática Funcional de S. C. Dik*, Oviedo, España: Universidad de Oviedo, 2003, Pg. 62.

La gramática, vista desde esta perspectiva, posee una estrecha relación con la coherencia y sobre todo con la cohesión de los textos. En relación con la escritura, la gramática aparece para comprender cómo se dice mejor un asunto, qué hace falta, qué sobra y todo ello guiado por el tipo de texto que se está escribiendo (científico, literario, cotidiano, pedagógico, didáctico, etc.). Por ejemplo, al producir textos argumentativos,⁵ muchos estudiantes manifiestan problemas en relación con los conectores; es preciso que alumnos y profesores estudien esta categoría en términos de las presuposiciones e implicaciones que ellas tienen: si aparece un *pero* debe entenderse que el antecedente tiene una validez parcial (Juan es millonario pero...) y que es el consecuente el que el emisor quiere dejar en la mente del receptor (Juan es millonario pero es infeliz). El emisor debe elegir entonces si emplea este conector o es preferible emplear otro. En la comprensión, la gramática se emplea para comprender las relaciones entre palabras (concordancia), las relaciones entre frases (preposiciones y conjunciones), las relaciones entre oraciones (coordinación y subordinación).

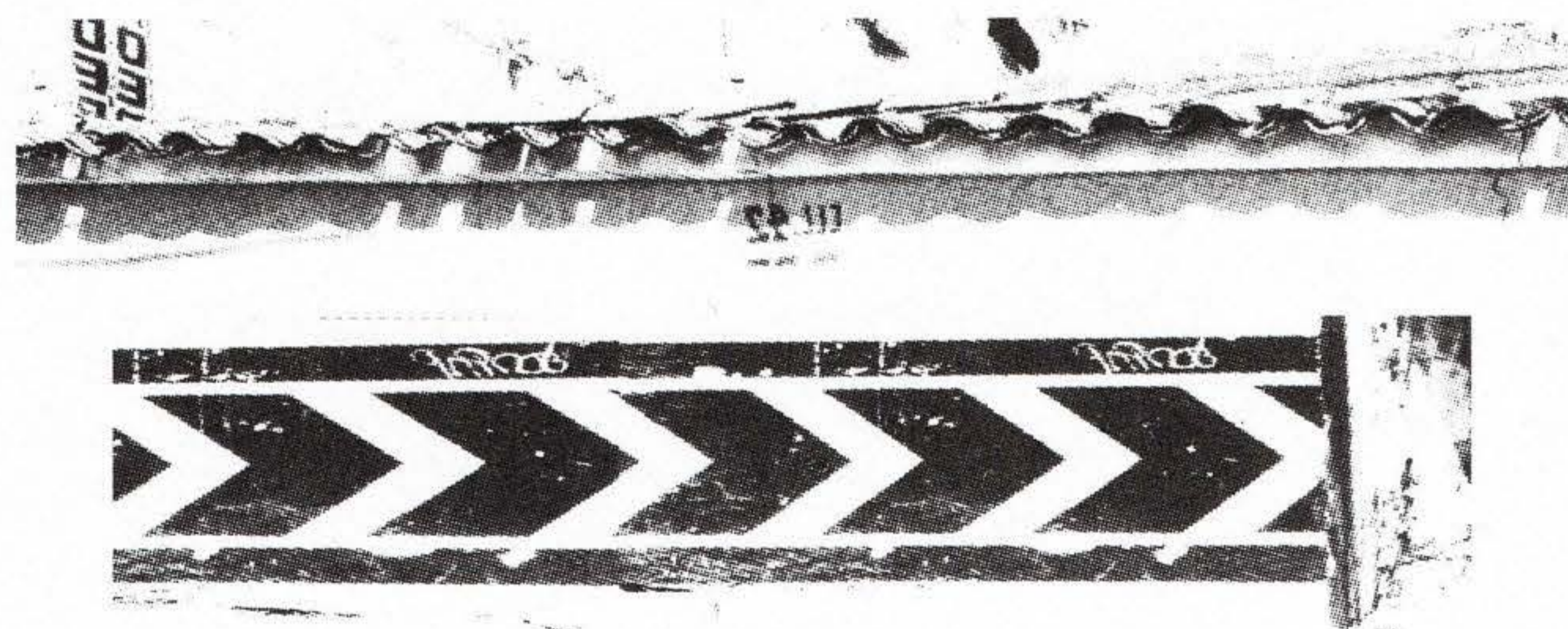
Cuando se comprende un texto el proceso desarrollado significa hacer presente de un modo claro el contenido del texto, es decir, comprender las interconexiones en el texto, poner en claro la estructura de las relaciones presentes en él. Estas relaciones e interconexiones están dadas por los elementos de la lengua: los pronombres, el verbo, las funciones sintácticas, etc. En este contexto, entonces,

cobra valor la reflexión de la gramática; preguntas como ¿a qué se hace referencia con la palabra *ellos*? ¿Qué está reemplazando el pronombre *se*? ¿Qué función tienen estas palabras?, orientan el proceso de la comprensión. Muchos procesos inferenciales están mediados también por unidades gramaticales. Desde esta mirada, la gramática aparece como una herramienta para apoyar los procesos de producción y comprensión de textos y no como un saber a desarrollar en sí mismo. El no trabajarla de esta manera impide el desarrollo de la competencia comunicativa.

La gramática así concebida se relaciona con el cambio en los paradigmas lingüísticos: las investigaciones cambiaron sus énfasis a lo largo del siglo pasado. De un trabajo eminentemente centrado en las formas y en los componentes fonético-fonológico y morfosintáctico, la lingüística ha centrado su atención en los niveles significativos y comunicativos del signo. La lingüística “ha desplazado su eje desde lo más *sensoperceptual* y *episódico* hasta lo *esencialmente cognoscitivo, intersubjetivo* y *social*”⁵. Del fonema, como unidad de análisis, el lingüista pasó a la palabra, a la oración y después al texto. Así mismo, ha incursionado cada vez más en trabajos *aplicados* y claramente *interdisciplinarios*. La *actuación*, los *microepisodios comunicativos* y en fin, las *prácticas discursivas* de diversas comunidades de habla son el motivo principal de investigación de varios lingüistas.

5 Moreno, J., “Lenguajización y comunicación”. En *Papeles*, N°2. Bogotá: Universidad Antonio Nariño, 1996.

Una de las temáticas más abordadas por las interdisciplinas lingüístico-discursiva, esto es la psicolingüística, la sociolingüística y la etnografía del habla, es la relacionada con los procesos de comprensión y producción de textos. Así, la psicolingüística ha tratado de explicar cómo los seres humanos procesan la información que perciben ya sea en forma oral o escrita y cómo la producen; la sociolingüística ha mirado el problema desde los factores sociales que determinan las prácticas comunicativas; la etnografía ha focalizado el trabajo a las comunidades de habla, a descubrir las reglas que los hablantes manejan para establecer sus interacciones verbales y no verbales. Son particularmente importantes para esta investigación los estudios de la escuela funcionalista británica y especialmente el trabajo de Halliday⁶ sobre cohesión, pues suministra el esquema más exhaustivo para el análisis de las relaciones semántico-lingüísticas de los textos orales y escritos. Así mismo son esenciales las consideraciones relacionadas con la lectura y la escritura como proceso.



Los planteamientos pedagógicos actuales en relación con la escritura ponen un gran énfasis en las etapas de la escritura. Existe un acuerdo en considerar que el proceso de escribir es muy complejo pues exige del escritor: ser consciente del contexto comunicativo en el que actuará el texto; ser capaz de generar y ordenar ideas sobre este tema para planificar la estructura global del texto; tener muy claro qué efecto quiere lograr y qué estrategia utilizar, manejar las convenciones del código (gramática, léxico), tomar decisiones sobre mecanismos de estilo, asegurar la coherencia y la lógica del texto, no cometer errores de ortografía, producir un texto claro, utilizar adecuadamente la puntuación para comunicar los significados deseados, etc. Además, para alcanzar la versión definitiva del escrito el emisor deberá redactar, en ocasiones, varios borradores y los tendrá que revisar y corregir más de una vez. Para hacer esto tiene que estar acostumbrado a releer y repasar cada fragmento que escribe: aclarar las partes oscuras, completar las ideas incompletas, modificar el orden de los párrafos, evitar repeticiones, etc.

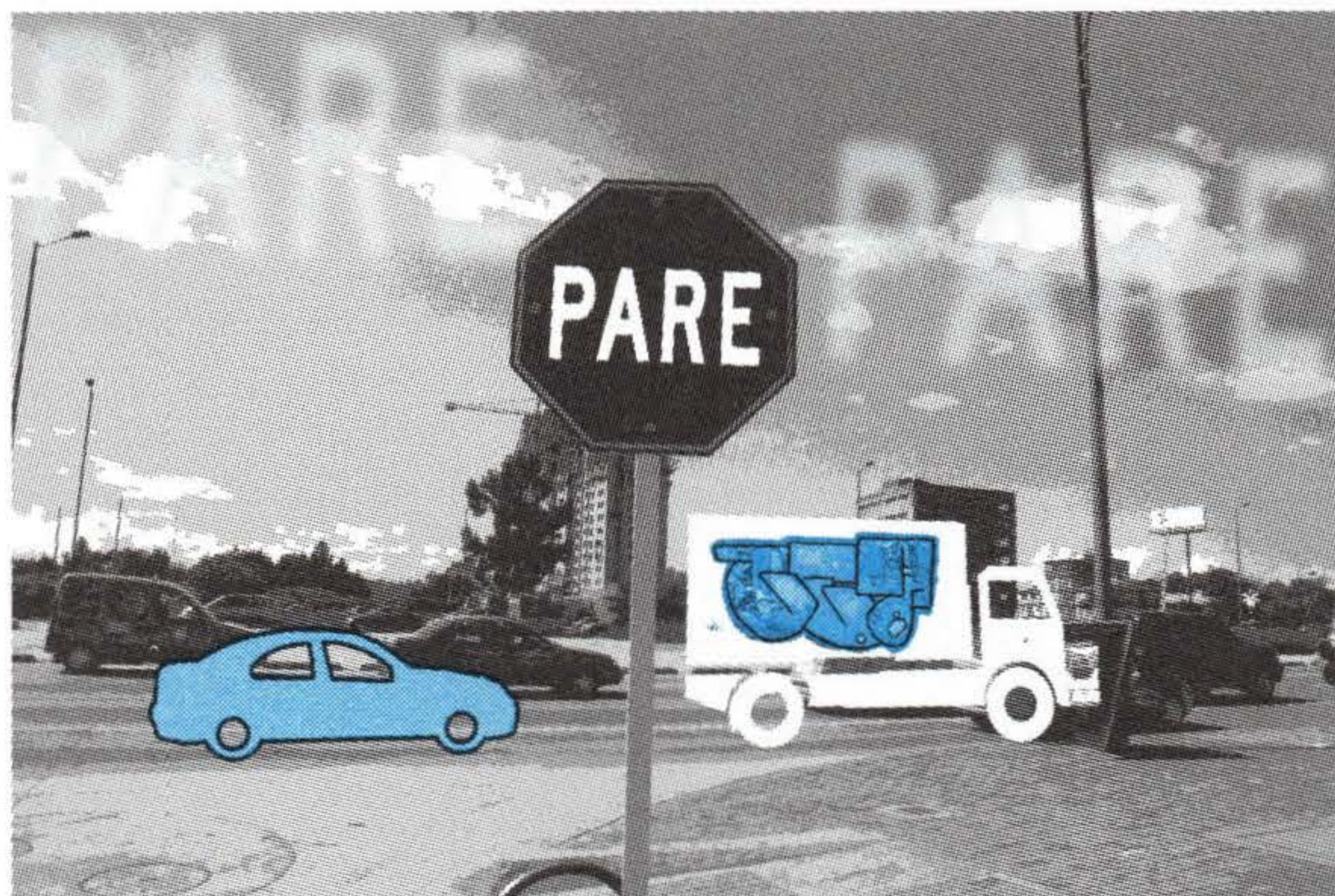
Uno de los graves problemas de la enseñanza de la escritura es que se convierte en una actividad espontánea donde se le pide al estudiante, en el mejor de los casos, que escriba un texto sin una planeación previa y sin un proceso de revisión, corrección y edición, en el cual la gramática juega un papel esencial. Un trabajo consciente en relación con la corrección (explicitud de los errores y la explicación de ellos) no sólo asegura la calidad del texto que se está produciendo sino ofrece al estudiante herramientas para seguir escribiendo fuera de la institución escolar, pues le permite adquirir un *modelo* de escritura.

Según Gimeno et. al. y Alonso Mateos, citados por Cassany⁷ las exigencias de la escritura pueden agruparse en dos tipos: aquellas de alto nivel asociadas con la composición del texto (discriminación entre información relevante e irrelevante, planificar la estructura del texto, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector, etc.) y las de bajo nivel que apuntan a los procesos más básicos y mecánicos, como hacer la caligrafía clara, dejar los espacios necesarios entre palabra y palabra, aplicar correctamente las reglas gramaticales y ortográficas.

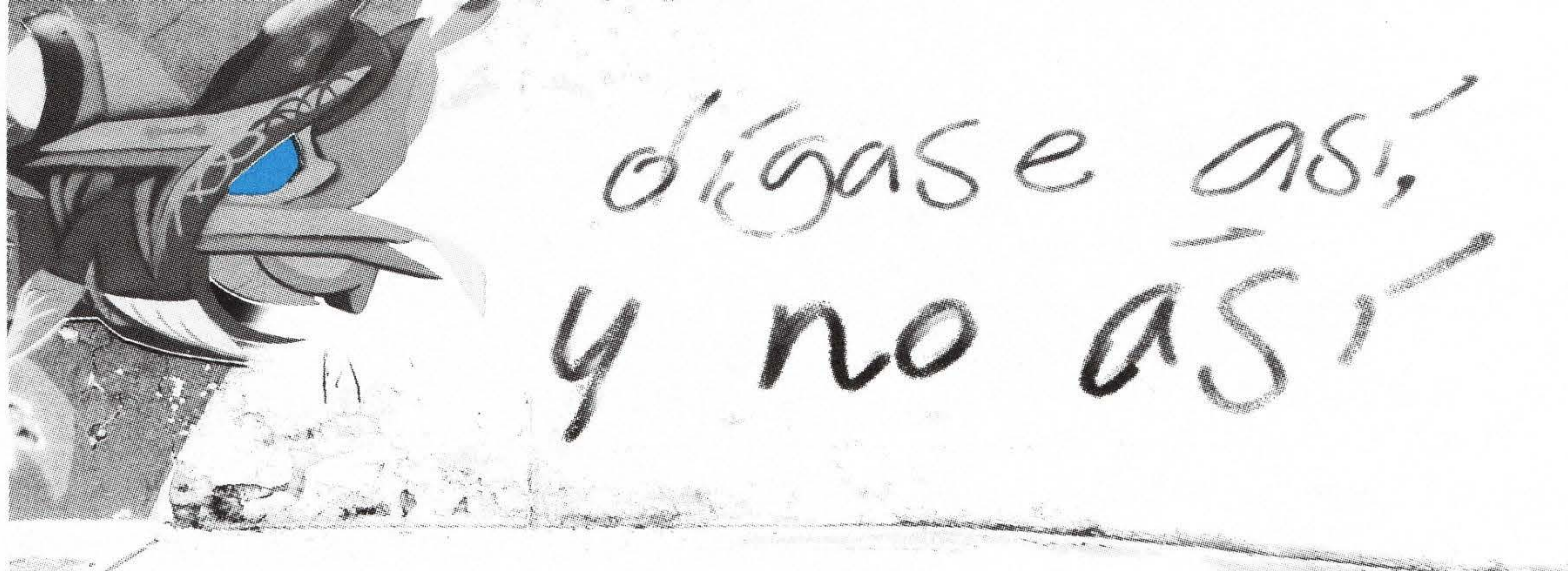
Considerar los aspectos gramaticales como exigencias de bajo nivel es un error ya que tanto la coherencia como la cohesión de un texto están determinadas en gran medida por la estructura de la lengua; son indispensables para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita y no sólo hacen parte de ella sino que son una condición para el éxito o fracaso comunicativo. Puede no lograrse el propósito comunicativo con un texto mal estructurado.

De igual manera, la estructura de un texto determina la comprensión del mismo. En el proceso de comprensión, el texto es interpretado primero como una hipótesis, un hecho tentativo. Nuestras especulaciones iniciales generan un marco de referencias dentro del cual se interpreta lo que viene a continuación; cada nueva frase u oración abre nuevos horizontes. El lector va construyendo el sentido a medida que el conjunto de las proposiciones pasa por su conciencia; va emitiendo juicios y reacciones suscitados por el texto, por lo ya leído. El texto mismo, entonces, modifica o precisa sus predicciones y guía la comprensión.

En tanto acto comunicativo, leer supone desentrañar las intenciones del escritor, descubrir la estructura y la estrategia del texto y reconocer su valor o su carencia de valor, su pertinencia o la ausencia de ella. La interpretación que hace el lector se activa gracias a las características y condiciones del texto. El texto le abre posibilidades para que active su potencial pero a la vez limita su participación, pues tiene una propuesta que espera ser comprendida y aceptada o debatida por el lector.



7 Gimeno et. al. y Alonso Mateos ,1985, citados por Cassany, Daniel, Describir el escribir. Madrid: Paidós, 1994.



Los contenidos gramaticales, enfoque teórico y proceso metodológico

a. Contenidos gramaticales y modelo teórico

En setenta y cinco por ciento de los cuadernos de los alumnos, los contenidos que aparecen son definiciones de las categorías gramaticales (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbios, preposición, conjunción) y de las funciones sintácticas (sujeto, complemento directo, indirecto y circunstancial), hechas desde la gramática tradicional o estructural. En cinco por ciento de ellos aparecen reglas gramaticales del tipo *no se dice hubieron sino hubo*; ello vislumbra una mirada prescriptivista del lenguaje. En cinco por ciento aparecen algunas nociones propias del análisis textual como qué es cohesión y coherencia. En otro cinco por ciento se presentan análisis lingüísticos de oraciones reflejados en árboles y aparentemente basados en la gramática generativa. En un diez por ciento restante no aparece ningún contenido gramatical. Algunas nociones gramaticales son ambiguas o imprecisas, por no decir falsas; por ejemplo, se señala que el sujeto de la oración es de quien se habla en la oración, definición que coincide mejor con la idea de “tema” o tópico. Así mismo se confunde la noción de categoría con función.

Este tratamiento refleja una mirada simplista y mecánica de la gramática pues los conceptos suelen aparecer en forma aislada, sin ninguna relación. La mirada “normativista” expresada por medio de reglas del *buen decir* afortunadamente manifiesta un porcentaje mínimo.

b. Proceso metodológico

En relación con la mirada prescriptiva (*dígame así, y no así*) no hay ningún proceso metodológico; el alumno copia las frases que le dicta el profesor. Sobre las representaciones arbóreas, el maestro presenta algunos ejercicios en el tablero, luego pide a los alumnos que los copien y por último solicita que analicen tres oraciones de la misma manera. En los contenidos donde prima el componente tradicional, estructural e incluso *textual*, inicialmente aparece la definición de la categoría o función gramatical, luego unos ejemplos que se quedan a nivel de la palabra u oración y por último se presenta la tarea dada en los mismos términos que el ejemplo. La gramática se convierte en el punto de partida y el punto de llegada.

En resumen, por lo general, el tratamiento pedagógico se realiza con base en el modelo de ambientación-motivación, explicación del concepto; ejemplificación y mecanización. Con este procedimiento metodológico no es posible la asimilación, apropiación y sobre todo la interiorización por parte del estudiante de las nociones gramaticales pues tiende a la reproducción de conceptos agregados y por supuesto no cumplen ningún papel en relación con lo proceso de comprensión y producción de textos. A lo anterior se suma el hecho de que no se presente una diferencia entre lo que aparece en los cuadernos de tercero o de sexto grado; el tratamiento es exactamente el mismo en los distintos niveles escolares, esto es evidencia de un desaprovechamiento no sólo del espacio escolar sino de las potencialidades de los estudiantes.

Discusión y sugerencias

Los resultados anteriores coinciden con lo que señalan Cuervo *et al*⁸, Mora y Monroy⁹ y Posada¹⁰ donde se incluye el trabajo por categorías y funciones y errores conceptuales asociados a ellos.

En relación con la enseñanza de la gramática se presentan dos actitudes que caracterizan la práctica pedagógica. Una es aquella de los maestros que dedican la mayor parte del tiempo del ejercicio docente a enseñar temas gramaticales con el supuesto de que aprendiendo conceptos gramaticales y haciendo ejercicios constantemente se aprende a hablar y escribir. Otra es la de los docentes que tienen dificultades para acercarse a estas temáticas y optan por no ocuparse de ellos. La mayoría de los maestros cuentan con una deficiente formación en este campo de estudio, los paradigmas teóricos a partir de los cuales se orientan son demasiado tradicionales y desvirtúan la naturaleza de los hechos gramaticales. Así por ejemplo, los convierten en un recetario del *buen decir* (no se dice hubieron sino hubo), los definen desde una perspectiva semántica, confundiendo así objetos de estudio diferentes o se ocupan únicamente de palabras o frases y no del texto como unidad de análisis.

Algunos maestros han abandonado los modelos prescriptivos del lenguaje y trabajan la gramática desde el paradigma estructural (postulados de Ferdinand de Saussure y sus seguidores) o generativo (planteamiento teórico del lingüista norteamericano Noam Chomsky).

Desafortunadamente, la renovación estructural se ha limitado a un cambio de terminología y a un uso confuso de esta. Las aplicaciones en la escuela se han limitado a un formalismo vacío y a una representación demasiado esquemática y simplista de los hechos.

Por ejemplo, en relación con la gramática generativa no se han tenido en cuenta, por lo general, sus aspectos claves, como la concepción global del sistema, el aspecto creador del lenguaje, la competencia lingüística del hablante, etc. sino se ha restringido al uso de nuevas fórmulas o reglas abstractas, lejanas al mismo lenguaje. El énfasis ha sido puesto en los sistemas arbóreos: se les pide a los alumnos que representen por medio de árboles oraciones que el maestro propone. El alumno sin tener una idea clara de lo que significa el árbol, los constituyentes y las relaciones que refleja, se limita a memorizar unos y a realizar los otros a partir de estos modelos¹¹.

Esta situación trae como consecuencia que al estudiante se le propongan una serie de ejercicios mecánicos y sin sentido que le imposibilitan interesarse por la lengua como objeto de estudio, explicar algunos fenómenos lingüísticos de manera racional, desarrollar procesos de construcción de conocimiento en esta disciplina y lo que es más importante, poner al servicio de los procesos comunicativos los contenidos gramaticales: los temas propuestos no desembocan en los problemas que el alumno encuentra cuando desea expresarse oralmente y por escrito; de ahí su desinterés por una disciplina cuyo papel no comprende.

8 Cuervo *et al*, op. cit

9 Mora y Monroy, op. cit

10 Posada, E., *La gramática en la básica secundaria: una revisión descriptiva*. Tesis de pregrado dirigida por Ligia Ochoa. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, D.C. 2007.

11 Fernández, S., *Didáctica de la gramática*. Madrid: Narcea, 1983.

El objetivo final de toda actividad de la clase de lengua es el desarrollo de los procesos comunicativos. El dominio de las estructuras gramaticales y la reflexión sobre ellas pueden sin duda favorecer este desarrollo si se parte de los textos que se leen y escriben en el aula de clase. Para ello es preciso que los conceptos gramaticales sean contruidos por el estudiante en el marco de situaciones de producción y comprensión de textos y a partir de la interacción grupal. Por ejemplo, los conectivos (*pero, sin embargo, etc*) no se trabajan para que los estudiantes los sepan de memoria sino en relación con la lectura, para indicar las relaciones que se establecen en el texto (por ejemplo los conectores *porque, pues, ya que* expresan causa, razón o motivo y en la escritura, para lograr la cohesión entre oraciones y párrafos y de este modo transmitir la idea precisa que se tiene en mente.

La enseñanza de la gramática se orientará a partir de los problemas que surgen al leer o escribir un texto, de tal modo que el estudiante empiece a plantearse problemas que hasta ese momento no tenía y que contribuirán al desarrollo de su competencia comunicativa y su competencia lingüística. En este marco es recomendable hacer algunos talleres de sistematización de la gramática que tengan estrecha relación con el tipo de texto que se está trabajando y con los mecanismos de coherencia y cohesión que lo caracterizan.

Enfrentándose a la necesidad de hacerse entender es como el emisor poco a poco irá comprendiendo las estructuras de la lengua y resolviendo sus dificultades al producir un texto. Y como bien señala Delia Lerner¹², a propósito de la adquisición del código por parte de los niños, no es posible lograr esto a través de *repeticiones* de palabras ni con la memorización de reglas ortográficas, estrategias que no conducen sino a retener momentáneamente algún dato o información -mal llamado conocimiento- que el niño pierde rápidamente, o si lo conserva, no puede generalizar.

No tiene ningún valor, entonces, enseñar las reglas gramaticales o los conceptos gramaticales por sí mismos, para ser memorizados sino para ayudar al alumno a expresar sus ideas o a comprender las ideas de otros, a identificar sus fallas y la de otros, a comentar y proponer estrategias de solución. El escritor debe cubrir la necesidad de comprensión del lector a través de su texto. Por ello debe identificar qué dice el texto y qué quisiera él como autor que dijera, precisar cómo reaccionará el lector y cómo quisiera que reaccionara, etc. y hacer las correcciones necesarias: transformar las ideas sueltas, aumentar o quitar información, reestructurar el texto, revisar la relación entre los párrafos, aclarar las partes oscuras, completar las ideas, etc. En relación con la comprensión, el lector debe reconocer las claves que muestran la intención del autor y la organización de la información. El sujeto emitirá hipótesis en función de sus conocimientos previos

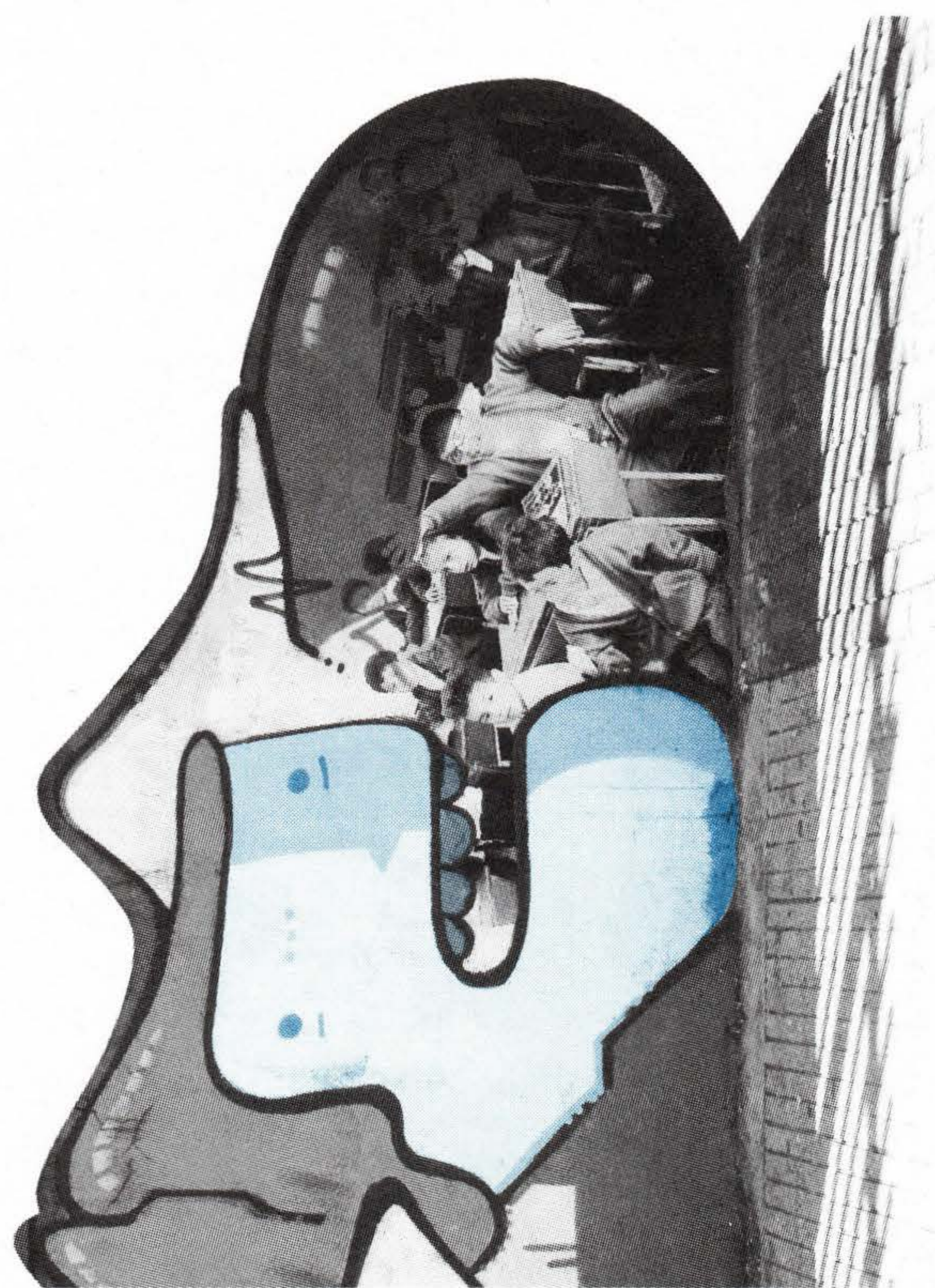
12 Lerner, Delia y otras, *Comprensión lectora y expresión escrita*. Buenos Aires, Argentina: 1987.

(relacionados con el tema, la vida en general, la *lengua* y lo que es un texto) y buscará verificarlas a partir de la información provista por el texto (información semántica, sintáctica, pragmática y fonético-fonológica).

Es necesario crear un clima donde el estudiante se sienta tranquilo de hacer cualquier pregunta para resolver alguna dificultad gramatical o de cualquier otra clase. En un primer momento todas las dificultades se hacen explícitas y se dan las soluciones correspondientes, en un segundo nivel se hace explícita la dificultad pero sin dar la solución, para que ellos la busquen. La reconstrucción de las normas que reglamentan el uso de los signos llevará tiempo, los estudiantes enfrentarán problemas que sólo se solucionarán a lo largo de la escolaridad.

Uso y reflexión son los dos aspectos que van a favorecer el proceso comunicativo. En una programación gramatical, los primeros cursos incidirán especialmente en el uso y dominio de las estructuras lingüísticas y progresivamente se avanzará hacia la observación de las relaciones, análisis y finalmente a la síntesis y abstracción de esos análisis. En cualquier nivel, además, la reflexión teórica deberá partir del uso, de realizaciones concretas que se desprendan de una situación de comunicación. Dado que la comunicación se establece fundamentalmente en términos de textos completos y no de frases aisladas o palabras sueltas, es recomendable que el trabajo lingüístico se realice a partir del texto como unidad de análisis y con los textos que son esenciales para ser competente en una lengua, es decir, con los principales textos que se emplean en una sociedad. Únicamente así es posible la reflexión

sobre las distintas funciones del lenguaje y sobre diversos fenómenos lingüísticos que no se presentan en unidades inferiores al texto (por supuesto que una palabra puede ser en sí misma un texto). El trabajo desde el texto permite también una mejor comprensión del papel de los niveles léxico, frástico¹³ y oracional. El trabajo será coherente con la idea de que la teoría lingüística es una reflexión posterior sobre las lenguas¹⁴. La gramática que el alumno empieza a descubrir en la escuela debe responder a una presentación sistemática, global, coherente y económica de los diferentes hechos de la lengua¹⁵.



13 Estos vocablos los acuñó R.M Hare en un ya lejano 1952. Pretendía distinguir el contenido (frástico), del tono (néustico) que alberga una oración. De esta manera, enunciados y órdenes podrían diferir néusticamente y a la vez coincidir frásticamente. Se da una inconsistencia entre echar una carta al correo y echarla al fuego. Mera y radical diferencia lógica que afecta a los deseos, a las órdenes o a los mandatos. Tomado de: <http://lisis.wordpress.com/2007/09/26/neustico-y-frastico/>. Cons. Nov. 26 de 2008.

14 Not, Louis, "La enseñanza de la lengua materna", en *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

15 Fernández, S. *Didáctica de la gramática*. Madrid: Narcea, 1983.



Conclusiones: los conceptos gramaticales

De acuerdo con los cuadernos de los alumnos, ni los documentos oficiales del MEN ni los planteamientos actuales de la lingüística han modificado algunas prácticas docentes. El énfasis continúa en el qué enseñar y no en para qué sirven los conceptos **gramaticales** y cómo han de ser abordados. Esto puede explicar parcialmente los resultados **obtenidos** por los estudiantes en las pruebas de estado en relación con la comprensión lectora, los bajos niveles de competencia comunicativa con la que los estudiantes ingresan a la universidad y el comportamiento de los colombianos en el concurso nacional de cuento, organizado por el Ministerio de Educación y la cadena de emisoras y televisión Radio Cadena Nacional RCN, en el cual se ha visto que estudiantes de distintos niveles educativos tienen problemas relacionados con la cohesión textual, tales como empleo inadecuado de las preposiciones; incoherencia de párrafos y de oraciones, poco o ningún uso de conectores, problemas de concordancia de tiempos verbales, escasa pronominalización o abuso en el uso de los pronombres; entre otros.

La ausencia de bibliografía sobre la relación entre gramática y competencia comunicativa, la escasa formación de los maestros sobre esta relación, la valoración negativa que han impulsado asesores y formadores pedagógicos en relación con la gramática y la consideración errada de que se puede desarrollar procesos de comprensión y producción al margen de las estructuras de los textos, pueden explicar los resultados obtenidos.

Es importante señalar que el desarrollo de la gramática en el estudiante no sólo contribuye a los procesos de comprensión y producción de textos sino que desarrolla complejos procesos de pensamiento racional, tales como abstracción y generalización, y de esta manera consolida las formas de pensar; sirve también como instrumento para reflexionar sobre la lengua y aprender una nueva (Colombia bilingüe), ya los conocimientos y competencias adquiridos en una lengua se transfieren en la adquisición de otra, sobre la base de una reestructuración conceptual. Por último, enseñar lo formal de la lengua es una estrategia política de defensa de la lengua, es una medida de proteccionismo lingüístico.

Bibliografía

- Cassany, Daniel. *Describir el escribir*. Madrid: Paidós, 1994.
- Cuervo, C. *La enseñanza de la escritura en la educación básica: ¿Qué dicen los cuadernos de los estudiantes de tercer grado?* Tesis de maestría dirigida por Mauricio Pérez. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana, 2007.
- Dik, S.C. *The Theory of Functional Grammar. Part I: The structure of the clause*. Berlín: Mouton de Gruyter, 1997.
- Fernández, S. *Didáctica de la gramática*. Madrid: Narcea, 1983.
- Halliday, M. 1982. *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Lerner, Delia y otras. *Comprensión lectora y expresión escrita*. Buenos Aires, Argentina: 1987.
- Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares lengua castellana*. Bogotá, D.C.: MEN, 1998.
- Ministerio de Educación Nacional. *Estándares básicos de lenguaje y matemática*. Bogotá, D.C., 2003.
- Monroy, E y Mora, A. *Las categorías gramaticales en los textos escolares de la primaria del INEA*. Tesis de grado. México: UNAM. s.f.
- Moreno, J. “Lenguajización y comunicación”. En *Papeles*, N°2. Bogotá, D.C.: Universidad Antonio Nariño, 1996.
- Not, Louis. “La enseñanza de la lengua materna”. En *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- Ochoa, Ligia. “Posibilidades del receptor”. En *revista Colombiana de lingüística*. N°7. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia. 1994.
- Posada, E. *La gramática en la básica secundaria: una revisión descriptiva*. Tesis de pregrado dirigida por Ligia Ochoa. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia, 2008.
- Velasco, D. *Funcionalismo y Lingüística: la Gramática Funcional de S. C. Dik*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo, 2003.

