

**Ingrid Viñas Quiroga  
(Coord.)**

## **Dimensión ELSE**

Notas teóricas y contribuciones  
didácticas en español como lengua  
segunda y extranjera



## **Dimensión ELSE.**

Notas teóricas y contribuciones  
didácticas en español como lengua  
segunda y extranjera

Ingrid Viñas Quiroga  
(Coord.)

Colecciones  
del CIFYH 

Dimensión ELSE. Notas teóricas y contribuciones didácticas en español como lengua segunda y extranjera / Daniela Alejandra Nigro... [et al.]; coordinación general de Ingrid Viñas Quiroga.- 1a ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1717-4

1. Lenguaje. 2. Didáctica. 3. Medios de Enseñanza. I. Nigro, Daniela Alejandra. II. Quiroga, Ingrid Viñas, coord.

CDD 371.3028

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

**Publicaciones**

Diseño de portadas: Manuel Coll y María Bella

Diagramación: María Bella

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



## Tras las pistas de la enseñanza de la gramática en los manuales de español lengua primera y lengua extranjera

Ingrid Viñas Quiroga\*

### Resumen

Este texto se inscribe en el ámbito de la didáctica de la lengua extranjera y de la lengua materna. En particular, nos centramos en la enseñanza de la gramática. Los resultados aquí expuestos surgen de dos subproyectos en que se divide el proyecto macro que da marco a esta investigación. Uno enfocado en la enseñanza en español lengua nativa o primera (EL1). Otro, en la del español lengua extranjera (ELE). Nuestros objetivos fueron indagar qué enfoque gramatical predomina en manuales empleados en la escuela secundaria para enseñanza de la lengua primera (L1) y compararlo con el de las propuestas editoriales para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), del mismo período, producidos en Argentina. Así mismo nos interesó determinar qué lugar se les da los contenidos gramaticales y qué articulaciones se establecen entre estos saberes y las prácticas concretas de producir y comprender discursos, de leer y escribir textos tanto escritos como orales. Encontramos que, respecto de los contenidos gramaticales, en los manuales de L1, la sintaxis oracional y la morfología con el estudio de sus unidades típicas tienen una dominancia marcada en los temas gramaticales. Habilidades de tipo funcional no forman parte de la agenda de la enseñanza gramatical; esta agenda aparece dominada por la descripción interna de las categorías gramaticales con casi ninguna proyección en sus efectos discursivos (Giménez et al, 2019, Giménez, 2020). Por su parte, los manuales de ELE analizados van más allá de las gramáticas estructurales centradas solo en el sistema de la lengua, y más allá también de las perspectivas comunicativas enfocadas en describir el uso en forma exhaustiva. Buscan no separar forma y significado y fomentan que el estudiante aprehenda las razones y los efectos

\* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Correo electrónico: [ingrid@ffyh.unc.edu.ar](mailto:ingrid@ffyh.unc.edu.ar)

de la elección de una forma lingüística concreta. No brindan información explícita sobre la gramática seguida de prácticas donde se deben aplicar las reglas, sino propuestas donde el estudiante induce y va construyendo su competencia gramatical. Hay una mayor articulación entre estos saberes y las prácticas comunicativas concretas.

## **Planteo del problema y antecedentes**

En las últimas décadas, en nuestro país, se viene cuestionando la incidencia del conocimiento gramatical y el metalenguaje que la acompaña en la mejora de la competencia lectora y escrituraria de los estudiantes. Hay una crítica hacia la enseñanza explícita de la gramática a partir de lo que se ha dado en denominar sus “pobres efectos” sobre los procesos de comprensión y producción. Algunos detractores hablan de la “supuesta nulidad del conocimiento gramatical”. Di Tullio (1997) explica que esta idea puede tener dos interpretaciones: a) en un sentido fuerte implica que el conocimiento explícito de la gramática no basta para usar la lengua adecuadamente y b) en un sentido débil, se entiende que este conocimiento no es suficiente, pero contribuye a desarrollar habilidades para la producción y comprensión de textos. A esta segunda postura adhiere la autora.

Di Tullio (2014: 14) reseña el lugar de la gramática en el currículo de la educación argentina. Comenta el paso de una época de acentuado optimismo acerca de la utilidad de la gramática al escepticismo actual. En la primera mitad del siglo XX, hubo un predominio de la gramática tradicional. Luego, entre los años cincuenta a los ochenta dominó el estructuralismo. En ambos momentos, si bien con distintos objetivos y metodologías, la enseñanza de la gramática ocupó un lugar preponderante. A partir de los años ochenta comienza la orientación textualista, se reemplaza la oración como unidad de estudio por el texto y el discurso. Sin embargo, al fin de siglo se da una diáspora teórica. La Ley Federal de Educación de 1993 produce un gran desconcierto entre los educadores. Esta Ley introduce una serie de perspectivas sobre el lenguaje con las que los docentes de esa época no habían sido formados: el enfoque comunicativo. Este se nutre de los aportes de la sociolingüística, la pragmática, la lingüística del texto, la etnografía de la comunicación, la teoría de la enunciación, entre otros. Esta perspectiva de corte funcionalista le asigna un lugar secundario a la gramática. Ya no tenía un rol central como en el formalismo -ya sea el

estructuralismo como el generativismo-, el cual la concibe como vehículo entre la expresión fónica y el significado; sino que en el funcionalismo la gramática tiene un papel secundario respecto de la semántica y la pragmática. El lenguaje es el instrumento privilegiado de la comunicación. Si bien en el siglo XX hubo un gran desarrollo de las gramáticas formalistas herederas de las teorías chomskianas, estas quedaron relegadas al ámbito científico y no hubo propuestas de su enseñanza en manuales escolares ni aparecen en los documentos curriculares. Es decir, que continua vigente el enfoque comunicativo en el currículo de Lengua y Literatura.

Precisamente, los documentos curriculares (DC) actuales nos dicen mucho sobre la enseñanza de la gramática. Los DC indican cuáles son las concepciones sobre lenguaje y la lengua del cual se nutre el currículum oficial explícita o implícitamente, es decir, seleccionan los contenidos lingüísticos que se estiman como prioritarios, legítimos y necesarios para la enseñanza en las escuelas secundarias. A través de los documentos curriculares nacionales de Lengua y Literatura es posible advertir qué perspectivas teóricas y metodológicas sobre el lenguaje en general o la lengua en particular orientan las principales decisiones sobre su enseñanza; “son una suerte de cartografía no solo de perspectivas epistemológicas específicas relativas al lenguaje y la lengua, sino también de decisiones pedagógicas y didácticas acerca del porqué, del para qué y del cómo enseñar lengua” (Giménez; 2019: 37). El Diseño Curricular Educación Secundaria - Documento de Trabajo 2009-2010 - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, propone un cambio de perspectiva respecto del estructuralismo en cuanto al sentido de la enseñanza de la gramática. Sostiene: “son precisamente estas prácticas de y con el lenguaje -a través de las cuales el sujeto significa el mundo, lo aprehende y se vincula con los demás- las que han de constituir el objeto de enseñanza-aprendizaje de nuestra disciplina, ya que son ellas las que contextualizan los procesos de comprensión y producción”. Como observamos, el estudio de la lengua ha dejado de ser un eje alrededor del cual se organizan los contenidos de la materia Lengua y Literatura y es reemplazado por las prácticas de lectura, escritura y oralidad como vertebradoras. El DC agrega: “Por ello, en la escuela, la mera instrucción lingüística -que sólo provee un saber declarativo acerca de las unidades y reglas de funcionamiento de la lengua- no alcanza para satisfacer el propósito de favorecer la constitución plena de sujetos hablantes”. Vemos entonces que los conocimientos gramaticales deben estar

supeditados a la adquisición de competencias para el uso de la lengua. Se hace hincapié así en una enseñanza que supere la grieta entre el uso y la descripción de elementos que componen el lenguaje.

En base a lo expuesto, podemos suponer que los manuales escolares, como instrumentos de trabajo áulico, fomenten esta interrelación entre uso y gramática. El manual de texto se constituye en un custodio de las prescripciones oficiales, ya que los manuales se conforman como un género textual que legitima un conjunto de saberes y representan uno de los principales recursos que circulan en diversas instituciones para la enseñanza de cualquier asignatura. Por tal motivo, como sostiene Giménez (2022) comprender e indagar las definiciones conceptuales y las actividades didácticas propuestas por los manuales de Lengua constituye un dispositivo clave para estudiar las maneras en que se concibe y se instrumenta la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos lingüísticos en el aula.

A pesar de que abundan los estudios de lingüistas y gramáticos que postulan la articulación de la gramática con los procesos de escritura y lectura, todavía no hay propuestas concretas que desarrollen qué gramática enseñar, con qué sentido y cómo hacerlo. Por esto es que la gramática hoy goza de un estatus incierto en tanto contenido de enseñanza y sigue generando discusiones.

En cuanto a la enseñanza de la gramática en lenguas extranjeras, los docentes nos encontramos con otro objeto a transponer. La gramática en un hablante nativo es un conocimiento con el que nacemos, es un conocimiento intuitivo, es un “saber hacer”. Lo que debemos enseñar es el conocimiento sistemático sobre el funcionamiento de la lengua, el saber científico que puede formularse mediante reglas, principios, leyes, es un “saber proposicional”. Por el contrario, el aprendiz de una lengua extranjera no nace con ese conocimiento de la gramática. Consecuentemente, primero debemos preguntarnos cómo se adquiere el conocimiento gramatical en una lengua no nativa y, en segundo lugar, qué modelo gramatical elegir y qué metodología seguir para su enseñanza.

Seguimos a Gómez del Estal (2016) cuando explica cómo surgieron y se fueron sucediendo los distintos enfoques sobre enseñanza de la gramática de una lengua extranjera. Para no extendernos, nos centraremos aquí solamente en los desarrollos más difundidos en una apretada síntesis.



El Enfoque Natural -sostenido por Krashen y que deriva de los planteos nativistas- propone que el conocimiento aprendido, explícito, no puede ser convertido en conocimiento adquirido, implícito. El conocimiento aprendido explícitamente – que llegó al aprendiente a través de la explicación de la gramática- sólo puede ser usado cuando el estudiante cuenta con tiempo suficiente para concentrar su atención sobre la corrección lingüística (como en una prueba de redacción en un examen o en la realización de un ejercicio de huecos), es decir, en ocasiones muy alejadas del uso natural y espontáneo de una lengua. (Gómez del Estal, 2019) Por lo tanto, Krashen concluye que la utilidad que la enseñanza explícita de la gramática cumple en la adquisición de una lengua extranjera es insignificante.

Este enfoque tiró por el piso las teorías y metodología de la gramática tradicional que bregaba por la enseñanza explícita de las reglas gramaticales y consistía en tres pasos: Presentación, Práctica y Producción. El foco de atención dejaron de ser los contenidos y productos para pasar a los procesos. Según Gómez del Estal (2019: 48), “el Enfoque Natural y las propuestas procesuales no tuvieron, sin embargo, una influencia relevante en la enseñanza de ELE hasta la década de los 90 del siglo pasado, cuando comenzaron a publicarse manuales de aula en cuyas lecciones gran parte de las actividades didácticas se centraban en el uso *significativo* (y no formal) de la lengua, convirtiendo así el aula en un espacio de comunicación, diálogo e intercambio”. Hablamos del enfoque comunicativo que llegó a las aulas de lenguas extranjeras antes que a las de español como lengua primera. De todas maneras, continuaba sin resolverse la cuestión de qué lugar se le daba a la gramática y su didáctica.

Una respuesta la dio el lingüista Bill Van Patten, investigador especializado en enseñanza de español lengua extranjera. Van Patten (1996, 2006, 2007) plantea lo siguiente. Afirma que, desde la vertiente de la psicolingüística que se ocupa del estudio de la adquisición de una segunda lengua, se sostiene que el procesamiento del *input* es el proceso por el cual la entrada lingüística se convierte en *intake* o parte del *input* efectivamente procesada e incorporada eventualmente luego al sistema en desarrollo. Entonces cabe preguntarse: ¿cuál es la naturaleza del procesamiento del *input*?, ¿cuáles son los mecanismos o estrategias que resultan involucrados?, ¿el procesamiento del *input* puede tener una influencia directa en la naturaleza parcial o incompleta del sistema en desarrollo? Pero la psi-

colingüística ha observado que la entrada o estímulo verbal al que está expuesto un sujeto que aprende una segunda lengua no resulta necesariamente procesado, es decir, no se convierte automáticamente en *intake*. Por lo tanto, interesa explicar qué mecanismos cognitivos y lingüísticos se ponen en juego al procesar el input y determinar si su procesamiento incide directamente en la naturaleza parcial o incompleta de la interlengua. En síntesis, ¿puede manipularse o alterarse el input con el propósito de que el intake resulte enriquecido?

Van Patten explica que procesamiento del input significa cómo los aprendices crean los datos del intake; es la etapa inicial del proceso de adquisición en el cual los aprendices conectan las formas gramaticales con sus significados y/o funciones. En otras palabras, es la derivación en intake que ocurre en la memoria de trabajo durante la comprensión en tiempo real. Y agrega que la creación de intake no es lo mismo que la creación de competencia y adquisición no es equiparable con procesamiento del input. Procesamiento del input es un *enfoque en la forma* que sirve para subrayar lo que pasa en las clases con paradigma comunicativo, el procesamiento del input es un adjunto de un currículo comunicativo. Procesamiento del input es cómo los aprendices hacen conexiones forma-significado cuando analizan las oraciones entrantes en la segunda lengua. Van Patten defiende que el input es manipulable. Esta información que se tiene sobre cómo los aprendices procesan el input es expresada por el lingüista en una serie de principios que denomina Principios de la Atención y del Procesamiento del Input. El primer Principio establece que los aprendices procesan el input por el significado antes que por la forma. Este principio implica que: a) Los aprendices procesan las palabras de contenido del input antes que ningún otro dato, b) Los aprendices prefieren procesar los elementos léxicos por sobre los gramaticales (por ejemplo, marcadores morfológicos), en busca de información semántica y c) Los aprendices prefieren procesar la morfología con “más” significado que la morfología con “menos” o “ningún significado”. El segundo Principio expresa que para que los aprendices procesen formas no significativas, deben poder procesar antes el contenido informativo o comunicativo con el mínimo o ningún esfuerzo de la atención<sup>1</sup>. La información *detectada* provoca interferencia con

---

<sup>1</sup> Estas hipótesis sostienen una oposición entre *aprendizaje*, que implica esfuerzo y voluntad cuando el aprendiente toma conciencia de las estructuras y reglas de la L2 como objeto, construyendo así conocimiento *explícito* -esto es, directamente

el procesamiento de otra información y agota más recursos atencionales. Lo que causa que ciertos estímulos lingüísticos del input sean detectados y otros no es el contenido. En otras palabras, los elementos léxicos de contenido tienen mucha importancia en el procesamiento de una segunda lengua. Los aprendices se focalizan en el significado y se le da preferencia a los elementos léxicos para determinar el significado. Cuando los elementos léxicos y las características gramaticales compiten por el tiempo de procesamiento, nuevamente tienen precedencia los elementos léxicos, como es el caso de los marcadores temporales y las inflexiones de pasado. Por lo tanto, liberar la atención para que se focalice en las formas no significativas puede exigir una gran simplificación del input. Esta afirmación tiene consecuencias en la enseñanza.

Van Patten estima que la información explícita sobre la gramática seguida de prácticas donde los estudiantes deben aplicar las reglas tiene efectos dudosos en el aprendizaje. El enfoque gramatical debería incluir un enfoque simultáneo en el significado. El input estructurado solo produce cambios.

Las actividades de *instrucción a base de procesamiento* no buscan que el aprendiz produzca los elementos gramaticales elegidos; antes bien, se guía a los aprendices a atender a las propiedades de la lengua en el transcurso de actividades en la que observan o escuchan muestras de lengua que contienen algún tipo de significado. Estas actividades incluyen input estructurado - oraciones o fragmentos de discurso manipulados deliberadamente que sean portadores de significado-. Así, la atención a las características del input resulta una parte integral del proceso de adquisición gramatical. Hay restricciones que se reflejan en órdenes de adquisición y etapas de desarrollo y las expectativas del profesor deben tomar esas restricciones en cuenta. Cabe agregar que Van Patten admite que se necesitan también actividades basadas en el output como complemento a las actividades diseñadas para procesamiento del input (1998: 266).

En los últimos años, hemos visto crecer dentro del campo de la adquisición de segundas lenguas, un nuevo paradigma que defiende que la

---

formulable en palabras pero incapaz de actuar en producción subconsciente- y *adquisición*, el que ocurre sin intervención de la conciencia cuando el hablante interactúa espontáneamente en la L2 merced al conocimiento *implícito* que ha alcanzado de ella -es decir, un conocimiento no directamente verbalizable pero capaz de actuar en producción subconsciente-. (Gómez del Estal: 2019)

gramática es significativa. Se trata de la *gramática cognitiva* que deriva de las teorías de Lakoff y Johnson y de Langacker. Aunque sus concepciones existen desde los finales de los ochenta, sus aplicaciones en la adquisición de segundas lenguas son más recientes y vienen a dar respuesta a las debilidades y objeciones que se le plantearon al enfoque comunicativo. En este enfoque “la gramática apenas tenía presencia en el programa de clase y, si se enseñaba, era de manera casi «clandestina», sin referencia específica a metalenguaje y con el foco en nociones lingüísticas que se expresaban a través de formas (Llopis-García, 2011). La gramática cognitiva es un intento de reconciliar el papel de la gramática con el enfoque comunicativo. Cómo usamos los hablantes la lengua es la preocupación central de la gramática. No se trata, como hacen las gramáticas comunicativas, de describir el uso exhaustivamente, sino de entender por qué ocurre y qué es lo que el hablante quiere expresar cuando selecciona una forma lingüística concreta y no otra. Por tanto, aunque en el aula de LE es necesario que el profesor dé a los alumnos las formas necesarias para expresar significados, debe hacerlo sin separar unas de otros (Llopiz García, 2019).

En un estudio reciente, Navarro- Carrascosa (2021) sostiene que la gramática cognitiva es una de las propuestas didácticas en ELE con muchos adeptos entre los docentes y que las editoriales responden a esto. Por tal motivo, en las últimas décadas han publicado muchos materiales que se elaboran enunciando que siguen este enfoque para la enseñanza de las estructuras gramaticales. Sin embargo, luego de un exhaustivo análisis encuentra que, si bien algunos cumplen con lo que anuncian, no todos los manuales que presentan formas gramaticales atendiendo a la gramática cognitiva plantean actividades que siguen esta metodología. Navarro-Carrascosa concluye que “en algunos métodos el enfoque cognitivista se limita a las explicaciones del significado y/o el uso de las formas gramaticales, no en su práctica, eludiendo que esta es forma esencial del aprendizaje de la gramática” (2021: 158).

Surge de lo expuesto, que siguen siendo problemáticas, tanto en la enseñanza del español lengua primera como en ELE, qué idea de adquisición de la gramática sostienen los manuales, qué teoría gramatical predomina, qué lugar se les da a los contenidos gramaticales y cómo se articulan estos

saberes con las prácticas lectoras y escrituras y con las prácticas de interacción oral.

### **Interrogantes de investigación**

1. ¿Qué enfoque gramatical predomina en los manuales de español lengua extranjera, producidos en Argentina y en las propuestas editoriales del mismo período empleadas en la escuela secundaria para la enseñanza de la lengua primera?
2. ¿Qué idea de adquisición de la *gramática* sostiene el manual?
3. ¿Qué lugar se les da a los contenidos gramaticales.?
4. ¿Estos saberes sobre gramática se articulan con las prácticas efectivas de interactuar oralmente y de producir y comprender textos?

### **Corpus**

El corpus está integrado por manuales de amplia circulación en nuestro país -cuyos nombres reservamos- que han sido publicados entre los años 2010 y 2018. Los manuales de la escuela secundaria son los destinados a alumnos de 3er año y los de ELE, son para nivel A2 y B1, es decir, preintermedio e intermedio.

### **Resultados**

#### **Manuales español como lengua primera**

Presentaremos aquí los resultados del subproyecto sobre tratamiento de la gramática en manuales de español usados en la escuela secundaria. Según Giménez et al (2019, 2020):

Las unidades o capítulos del manual no se organizan en base a contenidos gramaticales. Estos aparecen en un segundo plano, dependiendo de los centrales que son las tipologías textuales. Los tipos de texto son la base alrededor de las cuales pivotean los demás contenidos. Los específi-

camente gramaticales nunca encabezan una unidad o capítulo, sino que generalmente están al final.

En lo atinente a la estructura de los capítulos de los manuales, hay recurrencia: *exposición del tema de manera teórica, ejemplificación y ejercitación*. Aunque el contenido de las oraciones propuestas para ser analizadas se ligue a temas de la unidad, solo se examinan estructuralmente. De este modo, el contenido de esa unidad (por caso, el discurso argumentativo) resulta un pretexto para el análisis de las construcciones.

Dentro de los contenidos gramaticales encontramos a la morfología y la sintaxis oracional con sus unidades pertinentes. Hay un predominio de la descripción y clasificación de oraciones, de los componentes oracionales y las palabras.

Se pone el foco en la descripción interna de las categorías gramaticales sin una correlación con los efectos discursivos del empleo o elección de tal o cual categoría o estructura. No hay en las programaciones contenidos como, por ejemplo, “expresiones o construcciones para limitar la responsabilidad del enunciador sobre lo enunciado” o “marcadores conversacionales que se usan para mostrar el grado de certeza o evidencia que el hablante atribuye a cada miembro del discurso con el que vincula a esa partícula”.

Hay una notable escisión entre enfoques que se ocupan de la descripción estructural de unidades (morfemas, palabras, oraciones, etc.) y aquellos que se centran en el uso del lenguaje (textos, discursos, variaciones, géneros, etc.). No hay articulación entre estas perspectivas.

Los procesos de producción de escritura y lectura se entrelazan principalmente con los tipos de textos. No es frecuente su contacto con contenidos gramaticales considerados desde su función para escribir o leer mejor. Nunca los capítulos o unidades de los manuales están encabezados o llevan por título contenidos relativos a la comprensión o producción. Y, en caso de aparecer, figuran bajo la forma de un “taller de...” o “actividades para...”.

Las actividades didácticas concernientes a la gramática que más se repiten son: clasificar unidades gramaticales según un parámetro, comparar un tipo de esas categorías gramaticales con el otro tipo; transformar una categoría en otra e identificar o reconocer una categoría gramatical en oraciones sueltas o en textos. Sobresalen actividades de reconocimiento y de aplicación de los contenidos gramaticales desarrollados. Se observa,

por consiguiente, que no existe una integración del contenido gramatical con la producción de textos, ni se produce el paso de la oración al texto.

No se detectaron actividades que conduzcan a los estudiantes a analizar los efectos discursivos que tendría la utilización de una u otra categorías gramaticales.

## Manuales de español como lengua extranjera

Ofrecemos a continuación los resultados de la primera etapa de investigación correspondientes al subproyecto sobre tratamiento de la gramática en manuales de español lengua extranjera (Vinas Quiroga, 2022):

Nos encontramos, según declaran los autores, con la adscripción de los manuales al enfoque comunicativo y a la enseñanza por tareas. En uno de ellos, en la presentación se expresa que la obra sostiene un enfoque orientado a la acción y el aprendizaje cooperativo que promueve el uso comunicativo de la lengua, destacando de este modo que el lenguaje se estudia a partir de su uso. En otro de ellos, se enfatiza que solo ofrece normas del español hablado en la actualidad.

A diferencia de lo que ocurre con los manuales de L1 para la escuela secundaria, los manuales de ELE no toman como eje organizador de los índices ni de sus unidades o capítulos, la noción de texto o tipología textual. Ello no implica que se excluyan los distintos tipos y géneros textuales, pero no aparecen como un contenido a enseñar, sino como un medio de expresión y uso de saberes gramaticales y léxicos presentes. Se asume que dichas tipologías textuales son conocidas por los destinatarios del material, ya que no hay apartados que traten sus rasgos, estructuras o formas particulares de organización de la información ni ámbitos de circulación.

Contrariamente a los manuales español L1, no es una sola noción lo que da título a la unidad, sino que se advierte que hay un entrecruzamiento entre dos de ellas: por un lado, los contenidos funcionales comunicativos o actos de habla y por otra, una frase que hace referencia a ámbitos temáticos o situaciones discursivas en los que podría encontrarse el estudiante extranjero durante su estadía en Argentina: “Recorridos”, “¿El trabajo es salud?”, “¡Buen viaje!”, “De compras”, “¿Cómo es nuestro tiempo libre?”

Como en los manuales de EL1, hay recurrencias en cuanto a la organización interna de los capítulos o las unidades. Estas se estructuran alrede-

dor de actos de habla que son denominados, según el manual, funciones, contenidos funcionales u objetivos comunicativos: *presentarnos; saludar y despedirnos; dar y pedir información, agradecer, felicitar, recomendar, aconsejar, sugerir, expresar pedidos y prohibiciones, relatar anécdotas incluyendo descripciones, hacer comparaciones hipotéticas, objetar la opinión contraria*, entre otros. Cada función se asocia con ciertas unidades léxicas pertenecientes a determinado campo semántico (vocabulario de comida, de ropa, de hábitos, profesiones, turismo, pasatiempos, etc.), con determinados contenidos gramaticales y, como señalamos, con ciertos contextos discursivos que se suponen darían lugar al uso, por parte del estudiante, de enunciados que incluyeran esos actos de habla, esas estructuras gramaticales y un conjunto más o menos cerrado de vocabulario.

Cabe agregar que también hay contenidos socioculturales referidos a nuestro país en todas las unidades.

Los contenidos gramaticales se presentan ligados a ciertas funciones o actos de habla. Así, por ejemplo, al contenido funcional “dar instrucciones”, los contenidos gramaticales que la acompañan son el imperativo afirmativo y el imperativo negativo. La función “relatar hechos del pasado” se corresponde con: pretérito perfecto simple indicativo, adverbios y locuciones temporales”; “describir hábitos en el pasado” con: pretérito imperfecto del indicativo; “contar historias incluyendo citas directas e indirectas” con: “pretérito pluscuamperfecto del indicativo”, “expresar gustos y preferencias” con las estructuras gramaticales que acompañan a los verbos *gustar, preferir, interesar, molestar, aburrir*, etc.

En cada unidad hay esquemas gramaticales a modo de cuadros de consulta que sistematizan los contenidos presentados previamente en algún input de tipo auditivo o visual y sobre el que se ha trabajado previamente. Solo luego de que se hayan ofrecido determinadas estructuras para usos concretos en diferentes situaciones comunicativas, el manual presenta algunas aclaraciones y una sistematización de estas. Conjeturamos que si esta sección se suele ubicar al final del capítulo o separada nos lleva a pensar que el eje del manual está en lograr la comunicación en español como lengua meta antes que proporcionar a los estudiantes un “curso teórico” de contenidos gramaticales y lenguaje metalingüístico. Es decir, se han dejado de lado las perspectivas estructurales previas centradas en las unidades lingüísticas fuera de todo contexto de uso.



Las actividades que acompañan a los contenidos gramaticales procuran desarrollar las cuatro destrezas: producción y comprensión oral y producción y comprensión escrita. Los contenidos gramaticales aparecen siempre contextualizados en textos o diálogos, ya sean orales o escritos. Se presenta un input que consiste en un texto o diálogo disparador y sobre este se trabaja primero la comprensión lectora o auditiva y luego el manual brinda actividades de trabajo con el léxico y la gramática. Encontramos desde actividades muy estructuradas (relleno de espacios en blanco, unir con flechas estructuras oracionales, ordenar lógicamente o cronológicamente oraciones sueltas relacionadas con el tema del texto o audio que sirvió de input introductorio, etc) así también como otras que permiten más libertad al aprendiente y que implican la producción de algún tipo de texto o discurso conversacional. Aunque en los manuales encontremos algunas actividades de corte estructural (sobre todo en las primeras páginas que están destinadas a estudiantes con poco dominio de la lengua) e interacciones y simulaciones pautadas en relación a su contenido, en ellos aparece una sección que es denominada *Meta* o *Proyecto fuera del aula*, la cual involucra actividades de negociación, resolución de problemas y creación cooperativa. Estas tareas incitan durante el proceso a aprender todo lo necesario para llevar a cabo un proyecto real no simulado fuera del aula de clase. Así encontramos *¿A dónde vamos?, ¿Quién propone organizar una salida con el curso, Una fiesta de cumpleaños, Historias de vida, Encuesta sobre planes, Consejos para estar mejor, ¿Qué tomás?* Esta sección contiene una guía de actividades cooperativas y posibilitadoras de la tarea final.

A medida que se avanza en el interior de los manuales, hallamos más actividades de escritura de ciertos tipos de textos donde se recuperan los contenidos gramaticales trabajados en la unidad. Aunque no se pueda afirmar que sea en todas las actividades, en la mayoría hay una estrecha vinculación entre gramática-escritura y gramática-discurso oral.

Destacamos como un aspecto significativo que varias consignas no soliciten introducir tal cual contenido gramatical expresado metalingüísticamente, sino cierto *procedimiento* o *estrategia*. Por ejemplo, cuando se trabajó la *voz pasiva* o el *uso del “se”*, en ninguna actividad de la secuencia didáctica se empleó metalenguaje ni hubo una explicación explícita de estas estructuras, sino que una de las consignas de cierre decía: “Escribí un texto breve contando la historia de un objeto, lugar o acontecimiento. Realizó una **operación similar** a la de las actividades anteriores **cuando**

**no conozcas los datos o no sean relevantes”** (el subrayado es nuestro). Este ejemplo muestra, cómo a diferencia de lo que ocurre en los manuales de EL1, se hace patente la correlación entre categorías gramaticales y sus efectos discursivos.

En efecto, los manuales de ELE no presentan el contenido gramatical mediante la enseñanza explícita de las reglas. Antes bien, se ofrece cada contenido gramatical de manera inductiva, apelando a que el aprendiente vaya construyendo así su competencia gramatical. Se espera que el aprendiz descubra la gramática de la lengua meta y arme, en su interlengua, una representación mental de esta por sus propios medios.

La secuencia didáctica imperante en los materiales estudiados es: 1. exposición al input, 2. captación de forma y significado/función, 3. procesamiento y almacenamiento mental y 4. empleo y optimización.

## Conclusiones

Nos preguntábamos inicialmente ¿Qué idea de adquisición de la *gramática* predomina?, ¿qué enfoque gramatical sostienen los manuales? ¿Qué lugar se le da a los contenidos gramaticales y esos contenidos se articulan con las prácticas efectivas de interacción oral y de leer y producir textos? Pasamos a responder.

En los manuales de EL1, en primer lugar, explicaremos qué concepción de *gramática* no aparece en los materiales analizados. No hallamos una gramática en el sentido en que la entienden las teorías innatistas o generativistas. Estas conciben a la gramática como un objeto biológico, que está en la mente de los hablantes y como un conocimiento con el que los seres humanos nacemos. Estas teorías no ven a la gramática como un conocimiento nuevo. Por lo tanto, la tarea del docente es explicitar el saber intuitivo que los niños traen.

Entonces, ¿habría un enfoque comunicativo como parecen indicar los títulos de algunos manuales, ya que algunos usan palabras alusivas a la comunicación y declaran en su presentación adscribir a esta perspectiva? Antes de responder, vale aclarar que, para los puristas defensores de este enfoque, la gramática –como conocimiento declarativo- era algo incómodo, innombrable. Entonces suponemos que los autores se encontraron en la disyuntiva de enseñarla o no enseñarla. Por respeto a los contenidos pautados por los DC y tal vez por tradición escolar, la incluyeron entre

sus contenidos. Pero, analizados los índices, la estructura interna de los capítulos y las actividades esta nunca aparece completamente integrada en las actividades de comprensión y producción. Si bien los capítulos se organizan en torno a los tipos textuales y en torno a las unidades de estudio propias de un enfoque comunicativo (textos, discursos, géneros, variaciones) no hay articulación con los contenidos gramaticales. Como sostienen Giménez et al (2000), hay un predominio de la descripción y clasificación de oraciones, de los componentes oracionales y las palabras. Se pone el foco en la descripción interna de las categorías gramaticales sin una correlación con los efectos discursivos del empleo o elección de tal o cual categoría o estructura. Incluso contenidos de gramática textual -como los recursos cohesivos-, no son incorporados en actividades en función de sus impactos en los procesos escriturarios y de lectura.

Podemos afirmar, entonces, que habría cierto sustrato de una enseñanza estructural-descriptivista que opera todavía. Subyace la idea de que aprender una lengua es manejar sobre todo su gramática y sus estructuras. Consideran a la gramática como un objeto externo al individuo que se aprende en base a la práctica, a la repetición de ejercicios, de manera totalmente descontextualizada del uso.

Se trata entonces de “manuales de gramática para inexpertos” porque destinan parte de su contenido a describir y brindar explicaciones sobre conceptos y categorías del ámbito gramatical, pero sin articulaciones claras, productivas y precisas entre esos conocimientos y su uso en condiciones y contextos particulares (Giménez, 2022). No hay una vinculación visible entre los desarrollos de la gramática y la actividad de comprensión y producción textual de los estudiantes. Estos contenidos aumentan en los estudiantes su conocimiento sobre el sistema gramatical, pero no les facilitan ni mejoran la solución de problemas técnicos con los que se enfrentan al leer y escribir textos.

Se proponen las mismas formas de abordar oraciones sueltas que oraciones integradas en un texto. Los textos y discursos son concebidos como un espacio donde los estudiantes van a identificar las construcciones y categorías gramaticales estudiadas y no como medios para comunicar, no se les presenta vinculados al uso concreto del lenguaje. No se establecen uniones entre un propósito comunicativo y una forma lingüística introducida en un texto con el objeto de alcanzar ese propósito. Tampoco se usan los saberes gramaticales para detectar ambigüedades en un texto,

realizar paráfrasis, manipular una forma para crear otro sentido, solo en algún caso se la toma como un auxilio en el momento de revisión de un texto para corregir alguna cuestión de normativa.

En cuanto a los manuales de ELE, la gramática al igual que el léxico tienen un lugar central puesto que, en el aprendizaje de una lengua extranjera, sin palabras ni sintaxis no podemos hablar. Pero, como expresamos más arriba, los contenidos gramaticales se trabajan siempre en conexión con la interacción oral y las prácticas lectoras y escriturarias. Se pretende que los alumnos logren adquirir y manipular correctamente determinadas estructuras del lenguaje que les permitan la comunicación en variados tipos de situaciones. A medida que el estudiante va avanzando en el dominio de la lengua meta, los manuales van incorporando cada vez más actividades que proponen el estudio de ciertas categorías o construcciones gramaticales en función de sus efectos en determinados textos o discursos. No hay desarrollos teóricos sobre las formas gramaticales, sino que se las considera *estrategias* o *procedimientos* para lograr tal o cual propósito comunicativo.

La concepción subyacente de *gramática* del hablante es la de una gramática no innata, ni dada, ni estable ni completa –como la que defiende el modelo chomskiano–, sino que es aquella representación mental de la lengua meta que el hablante va construyendo por medio de conexiones forma-significado que establece en base al input que se le ofrece. Es una gramática más dinámica que la postulada por el innatismo y supone un aprendiz más activo. Involucra el procesamiento de este input para crear los datos del intake. Para que el hablante pueda realizar estas conexiones forma-significado y que el intake resulte enriquecido, como afirma Van Patten (cfr ut supra), el input debe ser estructurado y manipulado. Los manuales presentan actividades que promueven estos procesos, se trata de secuencias que guían a los aprendices a atender las propiedades de la lengua en el transcurso de actividades en las que observan o escuchan muestras de lengua que contienen algún tipo de significado. Estas actividades incluyen input estructurado - oraciones o fragmentos de discurso manipulados deliberadamente que sean portadores de significado-. Así, la atención a las características del input resulta una parte integral del proceso de adquisición gramatical. Como ya señalamos, no se trata solamente, como hacen las gramáticas comunicativas, de describir el uso en forma exhaustiva, sino de dar un paso más y entender por qué ocurre y qué es

lo que el hablante quiere expresar cuando selecciona una forma lingüística concreta y no otra. No hay, por tanto, información explícita sobre la gramática seguida de prácticas donde los estudiantes deben aplicar las reglas, dado que está comprobado (Van Patten: 2006) que, en la enseñanza de segundas lenguas, esto tiene pocos efectos en el aprendizaje, sino una propuesta donde el estudiante induce y va construyendo su competencia gramatical. Las secuencias inician con actividades que exigen el uso de determinadas formas para poder concretarlas. Estas formas son presentadas de modo gradual, poniendo el foco en el significado, y se espera que sea el estudiante quien las vaya incluyendo en su conocimiento implícito. La atención a la forma también aparece, y se lleva a cabo de modo progresivo mediante actividades de sensibilización y actividades de práctica.

Y, si bien estos manuales no reniegan del paradigma comunicativo tanto en los títulos como en el contenido, nos encontramos con actividades que muestran su filiación a la *enseñanza por tareas*, una propuesta más actual en segundas lenguas y que perfecciona el enfoque comunicativo de las primeras épocas. En esta perspectiva se proponen vinculaciones entre los contenidos gramaticales y los textos orales o escritos y se consideran los recursos gramaticales en relación a las tipologías textuales en pos de una tarea final. Suponemos que las actividades son motivadoras para los estudiantes porque, como mencionamos más arriba, todas las unidades se cierran con un proyecto fuera del aula que promueve la negociación y la cooperación.

Este estudio se propuso indagar las concepciones de gramática presentes en manuales de EL1 y de ELE, el lugar que se le otorga a esta y determinar si las actividades propuestas establecen conexiones con el uso, si la gramática funciona como una herramienta para la mejora de los procesos de producción y de comprensión tanto orales como escritos. Hemos comprobado que, en los manuales de EL1 opera todavía un sustrato estructuralista-descriptivista y como sostiene Giménez, los conocimientos gramaticales no se transforman en un *saber hacer* que sirva de instrumento para futuras producciones. “Se reducen, por lo tanto, a una aplicación externa de un conocimiento sintáctico en un tipo textual” (2022: 10). La grieta entre uso y la descripción de los elementos que componen el lenguaje que buscaron subsanar los Documentos Curriculares no estaría zanjada. En lo atinente a los manuales de ELE, hallamos más integración entre los saberes gramaticales y las prácticas comunicativas.

Las actividades propuestas apuntan a que las reglas gramaticales se vayan induciendo a partir de verlas en uso en conversaciones, textos, enunciados. Y fomentan que el estudiante capte las consecuencias de la elección que una forma lingüística provoca en la interpretación y producción de sentido en un discurso o texto.

Los resultados aquí expuestos tienen sus limitaciones. Una limitación es el tamaño de la muestra. Debería ampliarse la investigación a un mayor número de manuales tanto de EL1 como de ELE. De este modo podríamos obtener resultados más generalizables.

Otras preguntas como ¿qué ocurre con otros contenidos como las tipologías textuales, la escritura, la lectura, la oralidad en los manuales?, ¿qué tratamiento se les da? quedan pendientes para futuras investigaciones.

Finalmente, no realizamos investigaciones sobre la enseñanza de la gramática en prácticas concretas con las que se pudieran cotejar los resultados obtenidos. No fue nuestro objeto de análisis, pero habilita una indagación que profundizaría el estudio sobre la enseñanza de la gramática. Así mismo sería enriquecedor observar las transformaciones reales que llevan a cabo los docentes en sus aulas de las consignas ofrecidas por los manuales. Y conjuntamente, estudiar los productos finales (diálogos, conversaciones, debates, textos explicativos, narrativos, argumentativos entre otros) que los estudiantes producen empleando categorías, estructuras y recursos gramaticales del español tanto en lengua materna como extranjera.

Pese a los límites que reconocemos en este estudio, entendemos que aporta a una mejor comprensión del desarrollo de la competencia gramatical y su didáctica y da sustento a ciertas elecciones teórico-metodológicas y prácticas áulicas.

## **Referencias bibliográficas**

- Bosque, I. (2018). "Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática" en ReGrOC Revista de Gramática Orientada a las Competencias 2018, 1/1 <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>

- Ciapuscio, G. E. (2009). "Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria". En *Alfabetización Inicial*, n° 183.
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial. 2da edición 2014.
- Giammatteo, Mabel (2013). "¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas" en *Revista Signos Ele*, 7, diciembre 2013. Disponible en <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2003>.
- Giménez, G, Stancato y C. Bosco, M. (2019). " La formación de lectores y escritores en la escuela. Una lectura desde los contenidos impartidos por los manuales escolares de Lengua y Literatura para la educación secundaria". En Mattio E. y A. Gutiérrez (Eds) *Las urgencias del presente: desafíos para las Ciencias Sociales y Humanas*", Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba
- Giménez, G. (2019). *Didáctica de la lengua. Notas y reflexiones*. Córdoba, Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Giménez, G. (2020) La didáctica de la lengua en la encrucijada de los manuales escolares. Trazos de un largo camino de reflexión e investigación. *Recial Vol 11, Número 18 (2020)*. Córdoba: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Gómez del Estal, M., (2016). "Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL

- Gómez del Estal, M., (2019). “Enseñar la competencia gramatical”. En Ruiz de Zarobe, L y Ruiz de Zarobe, Y. *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Langacker, Ronald W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar, Volume 1, Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (1991) *Foundations of Cognitive Grammar, Volume 2, Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- Llopis-García, R. (2011). *Gramática Cognitiva para la enseñanza de español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Llopis-García, R. (2019). «Gramática Cognitiva y selección modal en la enseñanza del español LE/L2». En I. Ibarretxe Antuñano, T. Cadierno, A. Castañeda Castro y J. Muñoz Basols (eds.), *Lingüística Cognitiva y Español LE/L2*. London: Routledge.
- Navarro-Carrascosa, C. (2021). La Gramática Cognitiva en los materiales de ELE: análisis y propuesta metodológica, *Foro de Profesores de E/LE*, número 17 (2021)
- Otañi, Laiza y Gaspar, María del Pilar (2001). Sobre la gramática En Alvarado, M. (Comp.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. (pp. 75-112) Buenos Aires: Flacso-Manantial.
- Riestra, D. (2004) *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. (Tesis de Doctorado) [versión electrónica]. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. En línea [www.centro-de-semiotica.com.ar/Riestra.html](http://www.centro-de-semiotica.com.ar/Riestra.html). Consultado en agosto 2019
- Van Patten, B (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.



- Van Patten, B. (2006). *Fundamental similarity/Fundamental difference: How adults SLA is just like child L1 Acquisition? Well, almost...* Formal Talk, University of Texas at Austin.
- Van Patten, Bill. (2007). «Input processing in adult Second Language Acquisition». En B. VanPatten y J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 115-136.
- Viñas Quiroga, I.(2014). “Adquisición de la gramática del español segunda lengua. Procesamiento del input e instrucción a base de procesamiento” en *Actas de las Segundas Jornadas Internacionales de Adquisición y Enseñanza del Español como Primera y Segunda Lengua*. Fac. Filosofía y Artes. Univ. Nac. de Rosario.
- Viñas Quiroga, I. (2015). “Gramática del español lengua materna y lengua extranjera. Conexiones y distancias”, en Suplemento revista virtual *SIGNOS ELE*. Buenos Aires: Dirección de Publicaciones Científicas de la Universidad del Salvador.
- Viñas Quiroga, I. y Minguell, E. (2017). “Gramática y Enseñanza. Neutralización y usos del Presente en el sistema verbal español.” en *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE*, Ana María Pacagnini y otros . 1a edición. Viedma : Universidad Nacional de Río Negro, 2017 Libro digital, epub.
- Viñas Quiroga, I. et all (2018) *Espacio ELE. Apuntes teóricos y propuestas prácticas para la enseñanza del español lengua segunda o extranjera*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Viñas Quiroga, I et all (2020) *Espacio ELE II. Apuntes teóricos y propuestas prácticas para la enseñanza del español lengua segunda o extranjera*. Córdoba: Editorial Brujas.