

## ¿En qué anda la enseñanza de gramática en la actualidad? Una mirada plurilingüe desde el Sur

**Juan José Arias**

Universidad Nacional del Comahue  
ISP 'J. V. González'  
Universidad Nacional de Hurlingham  
IES en Lenguas Vivas 'J. R. Fernández'  
[juanjose.arias@hotmail.com](mailto:juanjose.arias@hotmail.com)

**Sandra Cvejanov**

Universidad Nacional del Comahue  
[sandracvejanov@gmail.com](mailto:sandracvejanov@gmail.com)

**Virginia López Grisolia**

Universidad Nacional de José C. Paz  
Universidad Nacional de La Matanza  
UNPAZ - UNLAM - Interaction Language  
Studio  
[v.lopezgrisolia@gmail.com](mailto:v.lopezgrisolia@gmail.com)

**Deborah Malalel**

Universidad Nacional del Comahue  
[malaleldeborah@gmail.com](mailto:malaleldeborah@gmail.com)

**María Mare**

Universidad Nacional del Comahue  
Consejo Nacional de Investigaciones  
Científicas y Técnicas (CONICET)  
[maria.mare@fahu.uncoma.edu.ar](mailto:maria.mare@fahu.uncoma.edu.ar)

**Guadalupe Ramundo**

Universidad Nacional de Entre Ríos  
[guadasa2000@gmail.com](mailto:guadasa2000@gmail.com)

**Mónica Zidarich**

Universidad Nacional de Salta  
[monicazidarich@yahoo.com.ar](mailto:monicazidarich@yahoo.com.ar)

(first received: March 8, 2023; accepted: May 9, 2023)

### Resumen

En esta conversación especialistas de distintas lenguas (lengua de señas argentina, wichí, español e inglés) responden cinco preguntas acerca de la enseñanza de gramática y reflexionan sobre los desafíos y problemáticas que atraviesan el campo. La entrevista cuenta con traducciones en Lengua de Señas Argentina.

*Palabras clave:* wichí, español, inglés, lengua de señas argentina, gramática

### Abstract

In this conversation specialists in different languages (Argentine Sign Language, Wichi, Spanish and English) answer five questions on the teaching of grammar and reflect upon the challenges and problems in the field. The interview includes translations into Argentine Sign Language.

*Key words:* Wichi, Spanish, English, Argentina Sign Language, Grammar

### Introducción

Hay una frase –atribuida al lingüista Max Weinreich– que dice que ‘una lengua es un dialecto con un ejército detrás’. La frase da cuenta de un hecho bien conocido por los lectores: el estatus, la visibilización y la expansión de ciertas lenguas hegemónicas como el inglés o el español no son naturales sino de carácter histórico-cultural y se vinculan con las políticas imperialistas y colonizadoras de ciertos países y grupos poderosos. En el contexto actual de globalización y neoliberalismo, quizás sea conveniente reformular la frase de Weinreich en los siguientes términos: ‘Una lengua es un dialecto con un equipo de auspiciantes y patrocinadores poderosos detrás’. Dentro de esos auspiciantes y patrocinadores se destacan los medios de comunicación, el Estado, los docentes de lenguas en general (¡aunque tan poderosos no somos!), el sistema educativo y también ciertos espacios académicos como esta revista, cuyas publicaciones eran hasta el año pasado únicamente *en* inglés y principalmente *acerca* del inglés. Porque como ya fue

planteado por Robert Phillipson y otros autores años atrás, en tiempos de ‘imperialismo lingüístico’ o de ‘neoimperialismo’ el poder se ejerce no necesariamente con un ejército, como planteaba Weinreich, sino de manera más sutil, a través de la dependencia económica y cultural y por medio de la lengua, sin tener que recurrir a la violencia como en otras épocas. Esta situación conlleva un desequilibrio considerable entre las lenguas hegemónicas (el inglés y el español, por ejemplo) y otras lenguas (las lenguas aborígenes o la lengua de señas argentina) respecto de los recursos económicos y materiales de los que disponen como a su visibilización y presencia en distintos espacios.

Por otro lado, en las últimas décadas, la palabra ‘gramática’ se ha vuelto una especie de mala palabra. En el marco de una sociedad neoliberal y capitalista donde todo debe tener una utilidad y aplicación inminente, se ha instalado la idea, entre muchos colegas y estudiantes, que la gramática es aburrida, que la gramática no sirve para nada... Este sentimiento antigramaticalista se relaciona en gran medida con el auge del enfoque comunicativo y, aquí hacemos un *mea culpa*, con ciertos enfoques en la enseñanza de gramática que se han focalizado en la memorización irreflexiva de reglas y el análisis mecánico, obsesivo y poco estimulante de las estructuras.

En este contexto de imperialismo y antigramaticalismo surge la idea de este intercambio sobre la enseñanza de gramática desde una perspectiva plurilingüe, que no gire únicamente en torno a lenguas hegemónicas como el inglés y el español sino que también considere lenguas minorizadas en la Argentina como la lengua de señas argentina (LSA) y el wichí, intentando así honrar la diversidad lingüística en nuestro país. La conversación cuenta con las perspectivas de especialistas de estas cuatro lenguas e incluso con enlaces en los que pueden encontrar traducciones a LSA. Si bien somos conscientes de que el inglés sigue ocupando un rol central en esta revista y en las políticas lingüísticas en general, creemos que utilizar estos espacios de poder constituye una buena oportunidad para contribuir a la visibilización y el empoderamiento de usuarios de otras lenguas y para fomentar el debate crítico. Proponemos un debate desde el Sur, que atienda las necesidades, problemáticas y desafíos de las lenguas con perspectiva local. Celebramos entonces el cambio de rumbo y la apertura lingüística de AJAL, inaugurada en este primer número de mayo en el que se publica esta “conversación plurilingüe”.

### **¿Cuáles consideran que son dos de los desafíos más importantes en la enseñanza de la gramática en la actualidad?**

**Guadalupe Ramundo, Deborah Malalel y Sandra Cvejanov** (Lengua de Señas Argentina)<sup>1</sup>.

Versión en LSA a cargo de Guadalupe Ramundo: <https://www.youtube.com/watch?v=zgCthYMMtIk>

Desde hace más de 30 años, personas sordas hablantes de LSA organizan cursos en los que enseñan su lengua a jóvenes y adultos oyentes hablantes de español, como parte de las actividades de las asociaciones de las que forman parte, a fin de promover y mejorar el intercambio comunicativo con la comunidad oyente. Debido a la alta demanda de cursos de LSA, también se han creado organizaciones privadas a cargo de personas sordas que se dedican a su enseñanza. A fines del siglo XX, instituciones de educación superior se sumaron a la enseñanza de la LSA de diversas maneras.

Como hasta 2018 en Argentina no se contaba con carreras de formación profesional en enseñanza de la LSA, estos cursos eran llevados adelante por personas idóneas. Precisamente, uno de los mayores desafíos en la enseñanza de la LSA, en general, y de la gramática, en particular, es poder contar con carreras permanentes y con cursos de formación continua. Lamentablemente, la Tecnicatura Universitaria en Lengua de Señas Argentina (TULSA) de la Universidad Nacional de

<sup>1</sup> Lxs lectores pueden acceder a la bibliografía y a la notas al pie de página en LSA a través de los siguientes enlaces: <https://youtu.be/LchYw5zo7hc> (notas); <https://youtu.be/x-Z8ZaZYuRc> (bibliografía). Las autoras quisieran agradecer a Juan Carlos Druetta, quien estuvo a cargo de estas traducciones y de la traducción de la respuesta a la quinta pregunta.

Entre Ríos, cuyo objetivo fue profesionalizar la enseñanza de la LSA, tuvo una única edición, entre 2018 y 2020 (cf. Almeida et al, 2020).

Otro desafío es avanzar en la investigación del conocimiento de las dificultades de quien aprende una lengua visoespacial siendo hablante nativo de una lengua oral. Esto permitiría elaborar estrategias y prácticas para que lxs aprendices logren desarrollar habilidades propias de la modalidad de transmisión-recepción: en la LSA, como en todas las lenguas de señas (LL. SS.), se hace un uso gramatical del espacio que rodea al señante, algunos movimientos de la cara y el rostro brindan información gramatical y, en ocasiones, los múltiples articuladores de los que el señante dispone pueden utilizarse de manera simultánea e independiente. Todo esto les resulta ajeno a quienes hablan lenguas orales y su enseñanza y aprendizaje se tornan un interesante y necesario objeto de investigación, poco explorado hasta el momento (Guanca, 2015).

### **Mónica Zidarich (Wichí)**

La lengua wichí es de reciente escritura. Los wichí no necesitaron escribir su lengua. Lo hicieron lingüistas anglicanos con el objeto de transmitir la Biblia a este pueblo y convertirlos al anglicanismo. Este objetivo se logró ampliamente; hoy podemos afirmar que el pueblo wichí que vive en Argentina es prácticamente en su totalidad anglicano.

La primera preocupación fue escribir una lengua que hasta entonces era oral. Luego, que esa escritura fuera aceptada y aprendida por el pueblo. Se tradujo la Biblia al wichí y se formaron pastores que pertenecían al pueblo. Eso afianzó la escritura y la adhesión al anglicanismo, en desmedro de los propios cultos.

En el sistema educativo, hasta hace aproximadamente una década, la preocupación estaba únicamente colocada en la escritura, en la búsqueda de acuerdos entre hablantes de distintos dialectos para su estandarización y en la producción de textos de circulación escolar para alfabetizar en la lengua wichí.

Actualmente, los wichí que se forman como docentes en institutos superiores de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe han ido reflexionando sobre algunos aspectos de la gramática de su lengua. El desafío es que esas reflexiones se extiendan a los estudiantes de nivel primario y secundario, es decir, que ingrese también a la escuela como contenido de enseñanza. Para que esto sea posible, es necesaria la producción de textos no solo en wichí, sino que intencionalmente incorporen la enseñanza de la gramática y ejercicios *ad hoc*.

### **María Mare (Español)**

Veo que hay dos desafíos fundamentales que van de la mano: uno es desarticular mitos sobre qué es la gramática y para qué enseñarla y el otro es avanzar en la idea de la gramática como ciencia en los diferentes espacios de formación.

Para no extenderme mucho, me voy a enfocar en el primer desafío que menciono. Entiendo que es central hacer un diagnóstico para entender cómo se llega a pensar la desarticulación de mitos como un desafío. Creo que uno de los problemas es la fuerte presencia de la mirada normativista sobre las lenguas –muy presente en la escuela primaria y secundaria–, que lleva a que quienes no acceden a otro tipo de acercamiento entiendan que gramática es sinónimo de gramática normativa. Es evidente que cualquier propuesta que apunte a una revisión de las prácticas de enseñanza tradicionales va a dejar de lado un abordaje normativista. Sin embargo, el problema no es la gramática, sino un tipo de gramática que no tiene nada que ver con lo que investiga alguien que se dedica al conocimiento de las lenguas. El otro gran problema – más presente en la enseñanza terciaria y universitaria– es que muchas veces se transmiten perspectivas teóricas de manera dogmática y un tanto oscura. Evidentemente esto no ayuda en absoluto a la reflexión gramatical porque se muestra la gramática como algo complejo, solo accesible para algunos “iluminados”. Aquí por supuesto ha habido una falla en el trabajo de formación y divulgación.

Este diagnóstico, entiendo, permite avanzar en la búsqueda de soluciones: por un lado, los entusiastas de la gramática debemos promover espacios y colaborar en la creación de materiales que resulten amigables e inviten a desear conocer de qué van ciertas discusiones y, por el otro, fomentar el diálogo entre la formación disciplinar y la formación pedagógica. Planteo esto porque, si bien es una problemática en todos los niveles, en la formación docente en particular observo la necesidad de reconciliar los enfoques formales y los enfoques comunicativos. Si la formación disciplinar se centra de manera exclusiva y dogmática en un abordaje formal de la gramática y en las asignaturas de didáctica el enfoque de los docentes es, por ejemplo, un enfoque comunicativo, sin que haya contacto entre una y otra formación, es imposible llegar a buen puerto: los docentes de Didáctica Específica plantearán que los estudiantes no tienen los conocimientos necesarios y los estudiantes verán que su formación disciplinar es inaplicable a las prácticas de enseñanza.

### **Virginia López Grisolia y Juan José Arias (Inglés)**

**Virginia:** En la actualidad, enseño gramática inglesa a nivel universitario dentro del espacio curricular Prácticas Discursivas de Lectura y Escritura. A diferencia de otras instituciones en donde trabajé durante décadas y donde existía dentro del programa de estudios la asignatura Gramática Inglesa, en este programa universitario la gramática es un área dentro de Prácticas Discursivas. Este hecho en sí mismo constituye un gran desafío: crear el espacio para la enseñanza de una gramática tanto pedagógica como formal, al menos una brevísima introducción a la sintaxis generativa. Los estudiantes están aún en un proceso de construcción de la lengua extranjera o adicional, transitando su interlengua en un nivel intermedio, muchas veces bastante rudimentario. Un gran desafío es lograr que los alumnos se interesen por la sintaxis y la morfología, atendiendo a la vez a una mirada que incluya la semántica y la pragmática. En general, manifiestan que nunca analizaron la sintaxis o la morfología del castellano en la escuela secundaria. Y los pocos que lo hicieron fue desde una perspectiva estructuralista a través de un análisis mecánico donde se llegaba a una respuesta única, generalmente sin ningún tipo de reflexión lingüística y sin apelar al significado.

**Juan José:** En mi experiencia como docente en el nivel secundario y terciario/universitario, uno de los mayores desafíos que se presenta en estos niveles educativos se vincula con lo que Ignacio Bosque denomina 'la obsesión terminológica' (2018). Los profesores de inglés solemos hacer mucho énfasis en las clasificaciones y en la adquisición o 'recitado' de ciertos términos gramaticales. En la escuela secundaria, esto se evidencia, por ejemplo, en la memorización de los nombres de los tiempos verbales que un alumno debe saber (*Present Simple, Present Continuous, Past Perfect, Past Perfect Continuous, etc.*) y en el nivel terciario/universitario, en las detalladas taxonomías que se aplican al analizar oraciones sintácticamente. Si bien las etiquetas y las categorías de análisis cumplen un rol trascendental en cualquier disciplina, muchas veces los docentes y los alumnos no tienen un conocimiento profundo de por qué se emplean o qué significan; es decir, se usan de manera automática, mecánica e irreflexiva. El desafío entonces radica en que esas etiquetas dejen de ser un fin en sí mismo para convertirse en un medio para un fin, que el conocimiento de esas etiquetas permita comprender mejor la lengua meta y alcanzar los objetivos que los docentes se propongan.

El segundo desafío va de la mano del anterior y corresponde al nivel de formación docente. Esta obsesión terminológica contribuye a que a los futuros docentes les resulte difícil aplicar en sus clases todo ese aparato terminológico, excesivamente detallado y teórico. Muchos estudiantes encuentran un divorcio entre lo visto en las clases de Gramática y la práctica docente. El desafío entonces implicaría alejarse de la lógica de 'clasificar' o 'teorizar' porque sí y pasar a problematizar las teorías y las clasificaciones en función de su aplicación didáctica y de las transposiciones que los alumnos podrían hacer en sus clases como futuros docentes de inglés.

**¿Cuál es la dinámica entre los distintos enfoques para enseñar gramática en su práctica docente? (gramática oracional vs. textual, gramáticas prescriptivas, descriptivas y pedagógicas, etc.)**

**Guadalupe Ramundo, Deborah Malalel y Sandra Cvejanov (Lengua de Señas Argentina).**

Versión en LSA a cargo de Deborah Malalel: <https://www.youtube.com/watch?v=JCtVaPMOSC4>

Tradicionalmente, la LSA se enseñaba a partir de listados de vocabularios temáticos y los cursos se fundaban, básicamente, en el conocimiento intuitivo de hablante de LSA. Estas prácticas no daban los resultados esperados, por lo que era necesario introducir cambios.

A partir de capacitaciones en enseñanza de la LSA que llevaron adelante la Asociación Civil Canales (2006) y la Confederación Argentina de Sordos (CAS), junto al Centro de Estudios y Acción para el Desarrollo de la Comunidad Sorda (CEA) (2009/2010), principalmente, se inició un camino de reflexión sobre las propias prácticas y de promoción del conocimiento y puesta en práctica de nuevas perspectivas en la enseñanza de la LSA, basadas en metodologías actualizadas de la enseñanza de segundas lenguas. La puesta en marcha de la TULSA democratizó, profundizó y amplió estos saberes.

Actualmente, en las clases se abordan variadas situaciones reales de comunicación a partir de las cuales se trabajan contenidos léxicos, gramaticales, textuales y de la cultura sorda de complejidad creciente. Es decir que la enseñanza de la gramática se encuentra al servicio de la comunicación.

Junto con los avances descriptivos gramaticales y discursivos y la paulatina formación lingüística y didáctica de quienes enseñan LSA, una mayor cantidad y diversidad de prácticas, materiales didácticos, reflexiones y explicaciones han ido enriqueciendo la dinámica de los cursos de LSA.<sup>2</sup>

Resta contar con un currículum compartido para la enseñanza de la LSA como L2 que contribuya a la determinación y secuenciación de los contenidos propios de la enseñanza de la LSA, entre ellos los contenidos gramaticales.

**Mónica Zidarich (Wichí)**

Vamos a hacer una distinción entre algunas recurrencias en los diferentes niveles y la presencia de los distintos enfoques para enseñar gramática.

En el nivel primario, podemos generalizar que el foco está colocado en la enseñanza de la escritura, fundamentalmente en los aspectos ortográficos y no en la reflexión sobre la sintaxis. Sólo en algunas experiencias sin continuidad, en las que se encuadra mi propia práctica, se ha incorporado el enfoque oracional al análisis de los aspectos morfológicos de las palabras. El wichí es una lengua aglutinante, lo que enriquece el análisis. De la misma manera, he generado situaciones en las cuales los y las estudiantes han escrito textos en wichí destinados a determinados hablantes y en determinadas situaciones comunicativas. En esas ocasiones, el texto es considerado un todo que depende del contexto y las intenciones del escritor. Este tipo de planteo didáctico es infrecuente actualmente.

En el nivel secundario, solo en los establecimientos que pertenecen a la modalidad intercultural bilingüe se retoma o se inicia la escritura del wichí y de manera aislada se propone alguna actividad didáctica vinculada con la gramática oracional, especialmente en el análisis morfológico.

---

<sup>2</sup> Acerca de la descripción gramatical de la LSA, consideremos que las primeras aproximaciones descriptivas se publicaron hace apenas treinta años y que las sucesivas ampliaciones y profundizaciones se encuentran escritas en español, por lo que, además de una gramática descriptiva oracional y textual más completa, sería necesario contar con una gramática pedagógica en español y, principalmente, en LSA.

En el nivel superior, en los institutos de formación docente destinados a estudiantes wichí, a lo anteriormente planteado se suma la reflexión sobre aspectos sintácticos de la lengua, es decir una descripción de la fonética, fonología, morfología, con ausencia de la sintaxis.

### **María Mare** (Español)

Procuro que haya un ida y vuelta permanente, tanto desde las explicaciones como desde el tipo de ejercicios que proponemos en la cátedra. Afortunadamente, enseño gramática española a estudiantes de profesorado y traductorado en lengua inglesa, así es que los intereses y recorridos de cada grupo me obligan a incorporar discusiones que involucran distintos enfoques y dimensiones. Por las características de las carreras, la mirada normativa está muy presente en otras asignaturas, por lo que la búsqueda que les propongo a los estudiantes está estrictamente relacionada con la variación lingüística y con la idea que la “lengua estándar” debería entenderse como una lengua adicional, con sus características y sus contextos de uso. Entiendo que pensar la variedad correspondiente a “lo correcto” como una variedad normativizada que funciona como lengua adicional quita el foco de la sanción y de las descripciones valorativas de las demás variedades. Es decir, cuando aprendemos una lengua adicional como inglés o francés, no lo hacemos a partir de la sanción del español que hablan nuestros estudiantes en la cotidianidad. Simplemente, aprendemos sus propiedades, las reglas del sistema, los sonidos y es claro que la vamos a utilizar en el contexto de intercambio con hablantes de inglés o francés.

En el caso de las materias de gramática española, no tengo como objetivo que aprendan la lengua estándar, ya que si tienen dudas sobre alguna construcción hay disponible muchísima información sobre las formas correctas (espacios de consulta *online* de la Real Academia Española, las páginas de FUNDEU, entre otras). Lo que intento promover es que puedan analizar lo que se llama lengua estándar junto a las otras variedades del español, para buscar buenas descripciones, pensar estrategias de enseñanza y justificar traducciones, según sea el caso. Y al pensar en descripciones, se cuelan, por supuesto, posicionamientos teóricos que también procuro explicitar en un sentido general.

### **Virginia López Grisolía y Juan José Arias** (Inglés)

**Virginia:** El enfoque es bastante ecléctico. Se prioriza la gramática oracional sobre la textual, pero el texto está presente también, ya que la asignatura tiene como objetivo la lecto-comprensión y la redacción de textos. La gramática pedagógica tiene una fuerte impronta normativa pero en mis clases incluyo permanentemente aspectos descriptivos, haciendo hincapié en diversas variedades del inglés tanto dialectales como de registro. También discutimos el estado actual del inglés como lengua franca debido a la expansión global del idioma. Trato de demistificar la noción del inglés estándar como única variedad y la idea del hablante nativo como dueño de la lengua y modelo a seguir e imitar.

En mi actividad privada, enseño inglés con fines específicos a profesionales que necesitan el idioma como un instrumento de comunicación en el mundo laboral o académico. Con este tipo de aprendices, la gramática del inglés adquiere en general un rol meramente vehicular: un medio para lograr un objetivo, la meta siempre es la comunicación inteligible para realizar su trabajo profesional o académico y comunicarse con los interlocutores en el contexto global actual que son en su mayoría son también hablantes de otras lenguas, o sea no hablantes nativos del de inglés.

**Juan José:** Tanto en el nivel terciario/universitario como el secundario, creo que es necesario adoptar un enfoque ecléctico, aunque coherente, en el que la gramática se aborde desde diversas dimensiones. En ambos niveles, cobran un rol preponderante, a mi entender, las gramáticas descriptivas y pedagógicas. También es importante que la lengua se estudie desde una perspectiva más científica e indagadora que invite a los alumnos a jugar con la lengua, a descubrir cosas y a experimentar. En el nivel terciario/universitario, las gramáticas científicas y algunos marcos teóricos suelen ocupar un lugar privilegiado dado el carácter académico de la formación

docente, por lo cual a veces predominan ciertos enfoques como el generativismo o el estructuralismo, por mencionar dos ejemplos. Si bien es necesario adoptar un marco teórico, también resulta importante no perder de vista la transposición que los futuros docentes harán de estos contenidos en sus aulas. No tener en cuenta las gramáticas pedagógicas tiene como consecuencia inevitable cierto desinterés por parte los alumnos en la gramática en general, porque descubren que lo que ven en sus clases de Gramática está divorciado casi completamente de sus prácticas docentes. Respecto de las gramáticas prescriptivas, es importante conocer las reglas que regulan el uso del lenguaje pero siempre en función de la noción de *registro o adecuación*, alejándose del carácter punitivo y discriminatorio con el que se asocian y ayudando a los alumnos a ser flexibles y capaces de usar la lengua adaptándose al contexto comunicativo. Más allá de eso, las gramáticas prescriptivas son aburridas en tanto no desafían el intelecto al no haber nada para descubrir; desde mi perspectiva, la educación no tiene absolutamente nada que ver con eso. Por último, cabe destacar que las gramáticas oracionales son igualmente relevantes. En el profesorado, suelen abordarse en materias separadas de Gramática como Lengua Inglesa o Análisis del Discurso; en nuestras clases en secundario, deben estar integradas con el resto de las gramáticas mencionadas (véase Paladino, en este volumen, para distintos ejemplos de cómo puede llevarse a cabo esta integración).

### **¿Qué dificultades pueden observar en los materiales didácticos disponibles para enseñar gramática? ¿Cómo podrían mejorarse?**

**Guadalupe Ramundo, Deborah Malalel y Sandra Cvejanov** (Lengua de Señas Argentina)

Versión en LSA de Guadalupe Ramundo: [https://www.youtube.com/watch?v=KCWoTyH1\\_cs](https://www.youtube.com/watch?v=KCWoTyH1_cs)

La LSA es una lengua históricamente minorizada. Entre las consecuencias de la falta de reconocimiento político y social encontramos la ausencia de políticas públicas para la formación de recursos humanos para su enseñanza por un lado y para la elaboración de materiales didácticos por otro. Es por esto que lxs docentes sordxs fueron aprendiendo a elaborar sus propios materiales didácticos, incluyendo las actividades para la enseñanza de la gramática de su lengua.<sup>3</sup>

Las capacitaciones de Canales (Sinagaglia, 2007) y de la CAS/CEA, ya mencionadas, generaron los primeros materiales didácticos que contribuyeron al desarrollo de ideas, prácticas y habilidades para la elaboración de materiales por parte de lxs mismxs docentes de LSA. La TULSA, sabiendo de esta necesidad, incorporó cuestiones didácticas que incluyeron la elaboración de materiales didácticos entre sus contenidos curriculares.

Confiamos en que, paulatinamente, con el conocimiento de más avances en las descripciones gramaticales, el conocimiento de las características gramaticales de los sucesivos estadios por los que atraviesa el aprendiz y una cuidada transposición didáctica, los materiales se multipliquen y mejoren en cuanto a la diversidad y complejidad de los contenidos gramaticales a enseñar y en su alcance a mayor número de interesadxs.<sup>4</sup>

**Mónica Zidarich** (Wichí)

Los materiales disponibles para enseñar gramática wichí son básicamente tres: la *Gramática escolar de la lengua wichí* del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Formosa (2003); el *Manual teórico-práctico de Gramática Wichí* escrita por Nercesián en la Universidad

<sup>3</sup> En asociaciones e instituciones que enseñan LSA como L1 o como L2, es posible contar con un banco de recursos didácticos públicos videofilmados (cf. Escuela de sordos Osvaldo Magnasco: <https://www.youtube.com/@dptodelsayculturasordamagnasco>)

<sup>4</sup> El material podría enriquecerse con el tratamiento de construcciones gramaticales estructuralmente más complejas como la subordinación, por ejemplo. Asimismo, podrían sumarse fenómenos gramaticales específicos de las lenguas visoespaciales ligados al uso de la información no manual y del espacio, entre otros. En cuanto a los recursos, en ocasiones, sería necesario contar con filmaciones con más de una cámara o con diferentes planos para destacar estos aspectos de la gramática de la LSA.

Nacional de Formosa (2014) y la *Gramática Wichí: Dialecto de Santa María, Salta* (2019) adaptación del libro de Roberto Lunt, con agregados de ejercicios, publicada en Salta. La gramática de Nercesián es la más exhaustiva y completa, ya que se elaboró con el acompañamiento de una especialista en didáctica de la lengua y cuenta con interesantes actividades de ejercitación para los estudiantes.

Las limitaciones principales son, entre otras, la baja circulación de estos materiales entre los docentes wichí, la producción en uno solo de los dialectos de esta lengua y fundamentalmente la escasez de producciones destinadas a la enseñanza de gramática.

### **María Mare** (Español)

Creo que uno de los principales problemas tanto en los materiales como en muchas de las prácticas tiene que ver con la idea que se busca una respuesta, y que además sea única. Entiendo que esta búsqueda puede ser el objetivo de una investigación por parte de quienes hace mucho tiempo analizan las lenguas y discuten los diferentes enfoques teóricos con sus hipótesis, sus preguntas y sus respuestas. Sin embargo, en las prácticas de enseñanza de la gramática tiene más sentido poner el foco en cómo mirar los datos y qué preguntas hacerse y hacerles a esos datos que tratar de llegar a una respuesta única.

Por otra parte, no conozco materiales que propongan un diálogo entre distintos enfoques. Eso es algo que sería bueno proyectar, porque acercaría a muchas personas que tienen interés por abordajes formales, pero que sienten –porque ni los docentes ni los materiales reflejan otra cosa– que la perspectiva formal es totalmente ajena a un enfoque comunicativo. En este sentido, entiendo que la pragmática es una subdisciplina desde la que se puede pensar un recorrido más dialógico. Los abordajes que se proponen desde enfoques formales para contemplar diferentes fenómenos que se inscriben dentro de la pragmática (ver por ejemplo, los trabajos de Manuel Leonetti y Victoria Escandell Vidal) muestran cómo se pueden vincular aspectos relacionados con lo comunicativo con ciertas características formales de las lenguas. Y también, en ese sentido, considero que es muy necesario recuperar las preguntas que formula cada enfoque, ya que eso permite entender por dónde se buscan las respuestas.

En resumen, creo que los materiales didácticos podrían mejorarse con un trabajo de equipo que incluya a quienes investigamos las lenguas desde diferentes perspectivas y especialmente a aquellos investigadores que están trabajando hace tiempo en cuestiones relativas a la didáctica de la lengua y la gramática y también en la elaboración de propuesta de divulgación. En cuanto al contenido, insisto en que las preguntas que se formula la pragmática pueden resultar sumamente orientadoras y contribuir a este recorrido colaborativo entre distintas corrientes teóricas.

### **Virginia López Grisolia y Juan José Arias** (Inglés)

**Virginia:** Los materiales publicados ofrecen mucha práctica gramatical sólo a nivel oracional, no contextualizada, la cual se basa en lo normativo, apuntando en todo momento al inglés estándar británico. Esto en sí mismo constituye un serio problema. El inglés estándar es una variante usada por menos del 2% de los hablantes nativos en el Reino Unido, o sea se pretende que los estudiantes aprendan o imiten una variante que prácticamente no existe. En general en los libros de texto la gramática es presentada de manera deductiva, es decir que no hay un enfoque exploratorio o inductivo, no se juega con la lengua, no se hacen hipótesis, se presenta la regla, luego oraciones sueltas que la ejemplifican y ahí termina todo. Este enfoque es realmente mecánico y aburrido y esto ha llevado a la fuerte corriente antigramatical de la que hablamos más arriba.

**Juan José:** En los últimos años, la palabra *gramática* se ha vuelto una especie de tabú o mala palabra, ya sea en documentos oficiales y diseños curriculares como a nivel discursivo entre los docentes. Esto se debe, por un lado, al exceso de gramática que ha habido en las clases y la falta de atención a aspectos discursivos, pragmáticos y de uso y, por otro lado, al consecuente auge del denominado enfoque comunicativo. A pesar de esto, los libros de texto usados para enseñar

inglés aún contienen mucha gramática y el motivo de esto es muy sencillo: sin gramática no hay lengua. Ahora bien, estos materiales tienden a abordar la enseñanza de gramática desde una perspectiva conductista, de manera mecánica, repetitiva, sin que haya nada para descubrir. Tampoco suelen estimular la reflexión metalingüística. Esto se vincula estrechamente con el hecho de que no tienen en cuenta la lengua materna de los estudiantes, ya que hacerlo sería muy costoso para las editoriales, que conciben el inglés como un negocio y diseñan materiales estandarizados y homogéneos pensados para ser comercializados en todo el mundo. Efectivamente, las necesidades lingüísticas de un alumno cuya lengua materna es el español difieren sustancialmente de las de alumnos cuya lengua materna es el alemán o el mocoví.

### **¿Qué tipo de ejercicios o estrategias creen conveniente utilizar para estimular la reflexión metalingüística y el interés en la gramática entre sus estudiantes?**

**Guadalupe Ramundo, Deborah Malalel y Sandra Cvejanov** (Lengua de Señas Argentina)

Versión en LSA a cargo de Deborah Malalel: [https://www.youtube.com/watch?v=gf6D3nz\\_Bck](https://www.youtube.com/watch?v=gf6D3nz_Bck)

Como otrxs docentes de segundas lenguas, tenemos presente la pertinencia pedagógica del “error” del aprendiz de LSA, ya que revela el estadio de aprendizaje en el que se encuentra. Esto permite a lxs docentes pensar actividades que contribuyan a que lxs estudiantes pasen de un nivel de conocimiento a otro que se aproxime más al de la LSA.

Respecto de los errores gramaticales, distinguimos dos grupos: los vinculados con las particularidades gramaticales propias de las lenguas visoespaciales, ya mencionadas, y los que distinguen tipológicamente al español de la LSA. En este sentido, debemos destacar que la LSA difiere morfológica y sintácticamente del español: por ejemplo, la LSA posee polisíntesis y cuenta con morfemas clasificadores y, en términos de orden de palabras, es una lengua Sujeto-Objeto-Verbo.

La utilización de videos en LSA y de glosas permite reflexionar sobre estos y otros tópicos gramaticales de la lengua.

Como la LSA es ágrafa, es imprescindible utilizar recursos visuales, especialmente videos. Las videofilmaciones registran la LSA y, como la escritura de las lenguas orales, la convierten en un objeto permanente y manipulable (Peluso, 2020). Esto permite trabajar aspectos de la comprensión a partir de diversos videos de hablantes de LSA y también de la producción, ya que lxs estudiantes pueden filmar sus propias producciones para reflexionar sobre su gramaticalidad.

Las glosas también pueden utilizarse como estrategia para la reflexión metalingüística. Las glosas constituyen un sistema convencional de transcripción escrita de las LL. SS. Conviene utilizarlas en los cursos avanzados, en los que lxs estudiantes cuentan con una formación lingüística especializada, como en las carreras de interpretación LSA-español, por ejemplo.

Las actividades y explicaciones que retoman los errores de lxs aprendices y las que se centran en las áreas en las que el español y la LSA difieren notablemente motivan especialmente a lxs estudiantes y contribuyen al desarrollo del hábito de la reflexión metalingüística.

### **Mónica Zidarich (Wichí)**

Considero de fundamental importancia enmarcar la reflexión metalingüística en el contexto de textos reales o verosímiles que den sentido al análisis. Para el caso del wichí, no tenemos experiencias suficientes de enseñanza de la gramática como para decidir cuáles son los más convenientes. La Gramática publicada por la Universidad Nacional de Formosa incluye textos breves con el propósito de abordar determinadas categorías gramaticales.

**María Mare** (Español)

A nivel oracional, el trabajo de construcción de pares mínimos es un recurso fundamental<sup>5</sup>. Sin embargo, requiere de un trabajo sistemático y de conjunto, con mucha práctica junto al docente, ya que es fácil perder el rumbo de lo que se intenta mostrar. En este sentido, tanto la idea de construir pares mínimos para mostrar cómo funciona una determinada noción/clasificación, como al revés –proponer pares mínimos e intentar entender qué propiedad de la lengua están mostrando–, funcionan muy bien para promover la reflexión metalingüística.

También los ejercicios con otras lenguas resultan sumamente interesantes. Por ejemplo, ofrecer una lista de palabras u oraciones en una lengua acompañadas de su traducción y luego preguntar cómo se diría determinada frase en esa lengua. Esto obliga a enfocarse en los aspectos formales para reconocer objetos lingüísticos más pequeños que se repiten y permiten formar las piezas del rompecabezas. Esta actividad funciona muy bien en todos los niveles educativos y puede emplearse para discusiones relativas a la morfología de la palabra o a la estructura oracional.

Otra actividad con la que suelo tener buenos resultados es el trabajo a nivel del texto. Cualquier propuesta que suponga la reescritura de un texto dado conlleva una reflexión metalingüística y si las consignas apuntan a atender aspectos formales a modificar, surgen discusiones en las que los estudiantes participan activamente. Incluso se puede trabajar la reescritura a nivel oracional. Hace poco trabajé con un grupo la consigna de ampliar lo más que pudieran la oración “Ella dijo eso”, manteniendo, por supuesto la predicación principal “Alguien dijo algo”. Surgieron propuestas muy buenas y, además de reflexionar sobre aspectos más de índole literaria, pudimos ver el rol que juegan los aspectos formales de la lengua en lo relativo al registro. Fue un punto de partida para discutir los distintos tipos de subordinadas a partir de lo que ellos mismos habían producido. También trabajamos relaciones anafóricas, tipos de referentes y tipos de modificaciones.

**Virginia López Grisolia y Juan José Arias** (Inglés)

**Virginia:** Sería aconsejable utilizar ejercicios de comparación con el español, de traducción, de corrección de errores, explicando el error desde la sintaxis o la morfología. Ejercicios donde los estudiantes tengan que reflexionar, donde haya un desafío cognitivo que los motive a indagar sobre el orden de las palabras, las estructuras, la formación de palabras. En el nivel terciario de formación docente habitualmente uso juegos para que primero experimenten con las estructuras sintácticas y luego las pueden analizar, disectar y así volver a poner las piezas todas juntas, como piezas de un rompecabezas, ver las partes para luego ver el todo... Este tipo de actividades contribuye a un aprendizaje más memorable y a que vean la bajada áulica que ellos mismos podrán implementar en su práctica docente. De esta manera trato de contribuir a que sigan construyendo su propia interlengua, la que en muchos casos es aún precaria.

**Juan José:** Una de las estrategias que más me gusta para enseñar temas gramaticales y generar curiosidad entre los alumnos es el uso de analogías en la resolución de problemas lingüísticos. Las analogías permiten captar la atención del alumno y explicar un concepto abstracto a través de otro concepto más concreto o que el alumno conoce mejor. En ese sentido, las analogías contribuyen a que el aprendizaje sea más significativo. Por ejemplo, una actividad que diseñé, titulada *The Ghostbusters* (‘Los Cazafantasmas’), invita a los alumnos a ‘cazar’ o encontrar fantasmas en un determinado conjunto de oraciones. Así como los fantasmas son entidades que están pero que no podemos siempre ver, existen en las lenguas naturales elementos silenciosos, que no pronunciamos pero que aún así están ahí. Cuando decimos ‘*You wash and I’ll dry*’ (‘Yo

<sup>5</sup> Cuando hablamos de pares mínimos nos referimos a contrastes entre dos secuencias en la que hay una modificación mínima que permite mostrar un contraste relevante. Por ejemplo, las oraciones *La casa fue demolida* y *Una casa fue demolida* constituyen un par mínimo en el que lo único que cambia es el elemento que precede a *casa* y esa diferencia marca un contraste relevante para identificar al referente denotado por los constituyentes [*la casa*] y [*una casa*], respectivamente. Aquí hay una marca formal (*la/una*) que, claramente, tiene incidencia en el intercambio comunicativo.

lavo y vos secás), hay objetos silenciosos (*You wash ~~the dishes~~ and I'll dry ~~the dishes~~*; 'Yo lavo ~~los platos~~ y vos secás ~~los platos~~). La actividad consiste en cazar los fantasmas en un conjunto de oraciones (atendiendo a la forma) para luego explicar y sistematizar qué es lo que motiva pragmáticamente la ocurrencia de estas entidades fantasmagóricas (atendiendo así a su uso). Otro tipo de ejercicios que es muy interesante para realizar en las clases, fundamentalmente en el nivel terciario/universitario, es el análisis de secuencias ambiguas como 'The vet made the cat food', que puede interpretarse como (i) El veterinario hizo el alimento para gatos; (ii) El veterinario le hizo comida al gato; (iii) El veterinario lo hizo comida al gato (¡lo cocinó!). Este tipo de ejercicios, amén del humor que pueden generar, obliga a los alumnos a tener en cuenta no solamente la forma y estructura gramatical de las oraciones sino también su significado. Para dar cuenta de la ambigüedad y de las distintas interpretaciones, tienen que usar terminología gramatical, la cual resulta así *un medio para un fin* y no un fin en sí mismo, como suele suceder cuando se 'analizan' oraciones sueltas de manera detallada y minuciosa.

**En los últimos años ha surgido un fuerte sentimiento 'antigramaticalista' entre algunos docentes. ¿Por qué consideran que es necesaria la enseñanza de gramática y cuál es su importancia?**

**Guadalupe Ramundo, Deborah Malalel y Sandra Cvejanov** (Lengua de Señas Argentina)

Versión en LSA de Juan Carlos Druetta: <https://www.youtube.com/watch?v=SUoBivOYGW8>

Según nuestra observación, el sentimiento antigramaticalista que experimentan algunos docentes de español como primera lengua no está presente en lxs docentes de LSA, probablemente por los diferentes recorridos históricos de la enseñanza de dichas lenguas. De hecho, quienes enseñan LSA se muestran muy interesadxs en conocer aspectos gramaticales de su lengua y de enseñarlos a sus estudiantes.

Consideramos que este conocimiento contribuye al desarrollo del autocontrol de la producción y la comprensión, principalmente a partir del trabajo con videos en LSA de los propixs estudiantes y de personas sordxs. Asimismo, creemos que promueve una mejor comunicación y brinda más confianza a quien aprende. No nos olvidemos de las notables diferencias entre el español y la LSA que generan gran incertidumbre en lxs aprendices. Veinberg y Famularo (2007), por ejemplo, analizan escenas de la interacción educativa para niñxs sordxs cuando el/la docente oyente no utiliza ni comprende adecuadamente la información gramatical no manual propia de la LSA. El resultado es una variedad de malos entendidos que conspiran contra la educación de lxs niñxs sordxs. Esto vale para otros aspectos gramaticales de la LSA y otros contextos. Si no median explicaciones, ejercitaciones y reflexiones en torno a las características gramaticales de la LSA, se corre el riesgo de que ciertos usos se fosilicen y que la comunicación se vea afectada.

El camino de la enseñanza de la gramática de la LSA tiene muchos desafíos: formación profesional de docentes, ampliación y profundización de los estudios gramaticales, elaboración de material en LSA que den cuenta de estos avances, transposición didáctica de esos saberes, investigación sobre las características gramaticales de los sucesivos estadios por los que atraviesa el aprendiz y elaboración de material didáctico que esté al alcance de lxs interesadas. La buena noticia es que estamos avanzando.<sup>6</sup>

**Mónica Zidarich** (Wichí)

La enseñanza de la gramática constituye una necesidad en tanto contribuye a hacer consciente un saber que los hablantes poseen naturalmente. En el caso de las lenguas originarias, frente a las cuales no pocos docentes preguntan si "tienen gramáticas", contribuiría a mostrar a la

<sup>6</sup> El pasado 13 de abril se logró la aprobación de la ley que reconoce la LSA como lengua originaria nacional, luego de largos años de lucha colectiva. Esperamos que este hecho histórico tenga consecuencias positivas en la enseñanza de la LSA.

sociedad hegemónica que estas lenguas son tan perfectas y completas como las lenguas de tradición escrita y con prestigio social. De la misma manera, contribuiría a que las y los estudiantes wichí enriquecieran las representaciones sobre su propia lengua, pusieran en valor lo que ya saben, contrastaran diferentes variedades y ampliaran el abanico de formas de decir oralmente y por escrito.

### **María Mare** (Español)

Como decía al principio, entiendo que hay una serie de factores que han contribuido a que prospere un sentimiento antigramaticalista. Para modificar esto, es central realizar un buen diagnóstico que nos permita identificar esos factores y proyectar una línea de trabajo para revertir esa situación. Planteo esto porque todo lo que voy a decir puede quedar perdido en una nebulosa o no constituir suficiente justificación para quienes han transitado recorridos que han promovido este sentimiento hacia la gramática.

Entonces bien, la enseñanza de la gramática tal como la entiendo es necesaria porque nos ayuda a observar los datos lingüísticos de una manera que, como hablantes, no contemplamos. Y esta manera no está divorciada de la forma en la que procesamos la información en general, al contrario. Nos ayuda a identificar unidades menores que se combinan, reconocer patrones, relativizar afirmaciones, desarrollar hipótesis, indagar. Nos permite acercarnos a las lenguas y a sus variedades sin pretender respuestas valorativas, sino procurando entender de qué manera funciona una parte de un sistema lingüístico y cómo se diferencia de otra parte o de otro sistema.

Uno de los grandes mitos que la enseñanza de la gramática permite desarticular es el de la desigualdad entre las lenguas. Podemos plantear que todas las lenguas son iguales y eso está bien desde el punto de vista ideológico. Sin embargo, si podemos demostrar científicamente que esto es así, tal como nos invita a hacer el programa de investigación impulsado por Noam Chomsky, el peso de nuestros argumentos y discusiones será mucho mayor. Entiendo que para proponer un recorrido pedagógico en estas líneas que no surja de forma dogmática, es fundamental que quienes nos dedicamos a la enseñanza de la gramática contemos con una formación teórica profunda y hagamos investigación.

### **Virginia López Grisolia y Juan José Arias** (Inglés)

**Virginia:** Es esencial para el futuro docente de inglés como lengua adicional o extranjera comprender cómo funcionan el orden de las palabras y sus estructuras y compararla con la lengua materna, para finalmente lograr mejores lectores y escritores en la lengua extranjera y mejores profesores que la puedan enseñar a sus futuros alumnos. Es crucial que se cuestionen por qué la sintaxis del inglés es como es, o sea que apunten hacia un enfoque explicativo y no meramente descriptivo-normativo.

Ha habido un giro en los últimos 15 o 20 años aproximadamente hacia la idea de que la lengua sólo debe abordarse desde una perspectiva comunicativa u orientada a los estudios culturales, un énfasis en lo cultural en desmedro de o a expensas del análisis de la lengua y de la Gramática Universal, o sea del estudio del lenguaje, de sus aspectos formales y de la lingüística como ciencia. Pareciera existir una creencia bastante generalizada en que este tipo de estudio es aburrido e inconducente, que estudiar inglés tiene que ser divertido y “light”. Habría un consenso que el estudio de la lengua como fin en sí mismo no es “útil”, o sea una visión utilitaria de la lengua, muy típica de una educación neoliberal, donde sólo vale la pena estudiar aquello que se va a “usar” inmediatamente.

**Juan José:** Aprender gramática es indispensable por varios motivos. Si hubiéramos conversado en inglés, lengua extranjera para mí, y en mis clases de inglés como alumno no hubiera habido gramática, esta respuesta habría sido imposible. ¿Por qué? Simplemente, porque sin gramática no hay lengua. La gramática es imprescindible a la hora de comunicarse efectivamente o bien a la hora de hacer lo que uno quiera con la lengua extranjera que se está aprendiendo. En

segundo lugar, considero que la enseñanza de gramática desde una perspectiva indagadora – mediante la cual se analicen datos, se formulen hipótesis, se resuelvan problemas, etc.– promueve el pensamiento crítico, la argumentación y otro tipo de herramientas tan necesarias en el mundo en el que vivimos y que deberían desarrollarse transversalmente en todas las asignaturas del sistema educativo. Asimismo, cuando aprendemos gramática, estamos aprendiendo algo acerca de nuestra naturaleza, de una parte de la cognición humana, por lo cual, como señala Chomsky en numerosas oportunidades, es una ‘ventana hacia nuestra mente’. En la formación docente, por otro lado, resulta fundamental que los futuros profesores tengan un conocimiento sólido del sistema gramatical del inglés, ya que esto les permitirá pensar mejores estrategias didácticas para enseñarlo y revertir así un poco este sentimiento antigramaticalista entre el público en general.

### Referencias

- Almeida, M. E.; Angelino, A.; Druetta, J. C.; y Vieytes, J. (2020). Educación Superior y justicia cognitiva: la experiencia de la Tecnicatura Universitaria en Lengua de Señas Argentina en la Facultad de Trabajo Social. *Educación y Vínculos*, 3(5), 87-103.
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de gramática. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 11-35.
- Guanca, G. (2015). Aprender una segunda lengua pero por otro canal. Ponencia presentada en el *IV Encuentro Latinoamericano de Sordos e Intérpretes de Lenguas de Señas*. Universidad Nacional del Comahue.
- Menegotto, A. M.; Palacios, G.; Lapalma, L.; Vega, O.; Segovia, C.; Benítez, L.; Cornelio, J.; David, U.; y U. Duarte, (2003). *Gramática escolar de la lengua wichí*. DIRLI-INAPL.
- Nercesian, V. (2014). *Manual teórico-práctico de Gramática Wichí*. Universidad Nacional de Formosa. Facultad de Humanidades; Instituto de Investigaciones Lingüísticas.
- Peluso Crespi, L. (2020). *Entre representar, registrar/grabar, describir y computar*. Editorial de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.
- Pérez, E. & Wallis, C. (2019). *Gramática Wichi: Dialecto de Santa María, Salta*. SMA-Ediciones.
- Sinagaglia, A. (2007). *El derecho a enseñar tu propia lengua*. CANALES Asociación Civil.
- Veinberg, S. & Famularo, R. (2007). Los rasgos no manuales en la interacción educativa. En Cvejanov, S (Dir) *Lenguas de Señas. Estudios de lingüística teórica y aplicada*. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. EDUCO. Pp 133-144.