

# LA CONSTRUCCIÓN DE LOS CONTENIDOS GRAMATICALES ESCOLARES<sup>1</sup>

ANNA CAMPS\*

ORIOU GUASCH\*\*

MARTA MILIAN\*\*\*

TERESA RIBAS\*\*\*\*

**E**n la actualidad, diversas disciplinas interesadas en la educación, matemáticas, ciencias sociales, ciencias de la naturaleza, etc., se plantean la problemática de los contenidos de la enseñanza. Aun cuando no podemos profundizar en los marcos conceptuales implicados en cada una de las aproximaciones al tema, en este artículo haremos un breve repaso de algunos conceptos a los que se hace referencia para explicar el origen y la construcción de los contenidos escolares. A continuación nos centraremos en el campo de la enseñanza de la lengua. En concreto, en el de la enseñanza de la gramática y, especialmente, en la relación de los contenidos y las prácticas escolares con los contenidos de las ciencias lingüísticas. Mostraremos, además, que no siempre los segundos han determinado a los primeros.

## La especificidad de los contenidos escolares

La problemática de la especificidad de los contenidos escolares se ha planteado recientemente en los campos de la psicología educativa y de la pedagogía. Desde el enfoque constructivista, la psicología educativa se ha interesado por la relación entre los conocimientos aportados por los alumnos –fruto de las actividades relacionadas con la vida cotidiana–, los cuales les han permitido formarse conceptos e ideas sobre el funcionamiento del mundo y de la sociedad, y aquellos conocimientos elaborados en entornos científicos, los cuales permitirían una comprensión más profunda.

En esta orientación, el conocimiento científico no se concibe como una emanación de la realidad por simple evolución del conocimiento espontáneo, sino que es considerado un producto cultural e históricamente contextualizado, es decir, que “tiene una evolución histórica determinada, resuelve determinado tipo de problemas, tiene métodos y procedimientos específicos, está basado en un determinado tipo de contenidos, forma parte de una

estructura específica dentro de la división del trabajo, etc.” (Arnay, 1997: 39).

El conocimiento escolar no puede ser idéntico al conocimiento científico porque el contexto escolar, sus objetivos, las funciones que se atribuyen a la actividad educativa no son idénticos a los que se atribuyen a la actividad científica. Se cuestiona, pues, la unicidad del conocimiento y se otorga relevancia a su relación con las prácticas sociales contextualizadas. Así, puede hablarse, como hace Arnay (1997: 43), de una cultura científica escolar como espacio intermedio en el que “los procesos de enseñanza traduzcan y hagan compatibles las concepciones cotidianas implícitas con los aspectos conceptuales tácitos de mayor complejidad”. La finalidad de la educación científica, según este autor, sería el desarrollo de un conocimiento que permita a los ciudadanos “comprender los procesos que la ciencia desencadena en su entorno” y “adquirir, como mínimo, una actitud interrogadora” sobre ellos (1997: 41).

El debate sobre el tema es muy complejo y rico, más de lo que esta breve referencia permite entrever. Nos parece interesante señalarlo para mostrar que la problemática en relación con la selección de contenidos de enseñanza no es exclusiva del campo de la lengua y de la gramática.

También desde las disciplinas pedagógicas se han elaborado conceptos para explicar la especificidad del conocimiento enseñado en la escuela. Shulman (1993) reflexiona sobre el tema de los contenidos de la enseñanza tomando como punto de partida para su investigación el pensamiento del profesor y los conocimientos que moviliza en el proceso de enseñanza. Según esta autora, los profesores no enseñan la materia tal como la han estudiado o tal como la formulan los especialistas en la disciplina objeto de la enseñanza, sino que, de manera consciente o inconsciente, adaptan, reconstruyen, reordenan y simplifican el contenido para hacerlo comprensible a los alumnos. Inevitablemente, lo transforman en un contenido enseñable que tiene su propia lógica, estructura y sentido. El tipo de conocimiento que ayuda a esta transformación es el denominado *conocimiento didáctico del contenido*.

En los planteamientos mencionados se pone énfasis en un aspecto que aparece con frecuencia

en la discusión sobre los contenidos científicos escolares: la diferencia de contextos y, por lo tanto, de objetivos y finalidades de la investigación científica y de la enseñanza. De todas maneras, es difícil que desde los enfoques generales de las relaciones entre contenidos científicos y contenidos escolares se considere la especificidad de los conocimientos de las diferentes ciencias implicadas en la enseñanza. Por ejemplo, nos podríamos preguntar cuál es la base del conocimiento didáctico que elabora y utiliza el profesor en su práctica: ¿la tradición?, ¿el conocimiento ya seleccionado que le proporcionan los “científicos”? Esta es la problemática que se plantea en el campo de las didácticas específicas a partir del concepto de transposición didáctica, que se basa en los contenidos de las diferentes disciplinas escolares.

El concepto de *transposición didáctica* fue propuesto por primera vez por Verret (1975), quien lo definió como la distancia que necesariamente se instaura entre la práctica de enseñanza y los procesos de creación del saber, entre “la práctica de la transmisión y la de la invención”. Chevallard retoma este concepto en el campo de la didáctica de las matemáticas y posteriormente se ha incorporado a la conceptualización y fundamentación de muchas didácticas específicas.

El proceso de transposición didáctica formulado por Chevallard (1985, 1991) y enriquecido por aportes posteriores se puede resumir del siguiente modo: entre los contenidos elaborados por las ciencias, se seleccionan algunos que se consideran aptos y necesarios para la enseñanza; en palabras de Chevallard, “se designan ciertos contenidos del saber como contenidos a enseñar”. Los factores que inciden en esta selección son de índole diversa: histórico-culturales, sociales, específicamente escolares, etc. “Los contenidos del saber que han sido seleccionados como contenidos a enseñar (explícitamente en los programas; implícitamente por medio de la tradición que evoluciona en la interpretación de los programas), en general, preexisten al movimiento que los designa como tales. Algunas veces, sin embargo (y más a menudo de lo que se podría esperar), son auténticas creaciones didácticas, suscitadas por las ‘necesidades de la enseñanza’” (Chevallard, 1991). De este modo, el mismo sistema educativo es fuente de contenidos de enseñanza, que

la tradición escolar consagra. La influencia de esta tradición es compleja, como comentaré más adelante en relación con los contenidos gramaticales.

En un segundo momento de la transposición “un contenido del saber designado como *contenido a enseñar* experimenta [...] un conjunto de adaptaciones que lo hacen susceptible de ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*” (Chevallard, 1991). Es decir, los contenidos científicos han de ser transformados y adaptados: no se enseñan tal como han sido formulados en el marco de las ciencias de referencia. Para que puedan ser aprendidos por los alumnos tiene que sufrir cambios que, por un lado, los hagan accesibles y, por otro, les den una nueva coherencia.

El siguiente esquema resume el proceso de transposición tal como lo concibe Chevallard (1991).



Las causas por las que se considera no solamente necesaria sino ineludible la transposición de los saberes son principalmente dos.

En primer lugar, los contextos en los que se produce el conocimiento científico son diferentes de los contextos educativos, como lo son también los objetivos de una y otra actividad. “Los saberes no viven del mismo modo en las diferentes instituciones donde se arraigan” (Joshua, 1996: 64). La finalidad de la investigación científica es la creación de conocimiento. Los modelos que allí se elaboran son, por su misma naturaleza, hipotéticos, provisionales, abiertos a nuevos aportes, sometidos a debate entre puntos de vista y métodos de investigación diferentes, aun cuando tiendan a una cierta estabilidad para su difusión (por ejemplo, en los manuales universitarios). Los objetivos de enseñanza y de aprendizaje se refieren principalmente al desarrollo de capacidades (de reflexión, de uso de las habilidades verbales, de abstracción, de relación, de comprensión). Por este motivo, el conocimiento ha de experimentar un proceso de *recontextualización*. Una consecuencia es que los conocimientos escolares adquieren una apariencia de contenidos ya fijos, inalterables y prescriptos, aunque no

dejan de ser hipotéticos y provisionales. Si se toma en cuenta la opinión de Verret, esta *reificación* de los contenidos no es en sí misma negativa y “protege al alumno de los errores, de los callejones sin salida de la investigación, de la dispersión en la aprehensión del objeto” (Verret, 1975).

Una segunda causa que hace imprescindible la transposición didáctica, a la cual se refieren tanto Verret como Chevallard, es el *tiempo* de la enseñanza. Los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan según secuencias temporales extensas. La planificación de la enseñanza implica progresión, la cual, a su vez, exige tener en cuenta las formas de apropiación del saber. No se puede presentar a los que aprenden, de una sola vez, un contenido en toda su complejidad; es necesario un proceso de *secuenciación*. Para secuenciar es necesario haber desarrollado otro proceso: la *desincretización*, es decir, la división en partes, en niveles de aproximación al objeto de conocimiento que las teorías científicas ofrecen como un todo.

La adopción del concepto de transposición didáctica para el análisis de los contenidos se ha generalizado en muchas áreas de la enseñanza y no solamente en las escolares, sino también en las profesionales. En este proceso de *generalización*, el concepto ha sido discutido, ampliado y reformulado en diversos sentidos. Nos referiremos a algunos de los más destacados.

- a) Uno de los temas más discutidos ha sido la unidireccionalidad del proceso, de los contenidos científicos a los escolares. Esta orientación descendente conlleva el peligro de la degradación, de la desvirtuación de los saberes, por lo cual Chevallard habla de la necesaria “vigilancia epistemológica”. Una mirada dialéctica de la relación permite constatar que a menudo la investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua es una fuente de saber para el conocimiento lingüístico no estrictamente escolar.
- b) Un segundo punto de debate ha sido el del origen de los contenidos de enseñanza. Para algunas disciplinas escolares los conocimientos científicos no son la única fuente a partir de la cual se elaboran, sino que también lo son los conocimientos prácticos, los que provienen de las prácticas profesionales expertas. Martinand (1986) hizo extensivo el concepto de transposición didáctica a los cambios que

experimentan lo que él denominó “prácticas sociales de referencia”.

- c) Una tercera objeción es que la transposición didáctica, más que un proceso específico de elaboración de los contenidos escolares, puede ser considerada una práctica común de la transmisión de conocimientos. Es decir, el concepto se puede hacer extensivo a todos los intercambios que impliquen divulgación de saberes y no únicamente a los escolares, desde los niveles de comunicación entre expertos hasta los de divulgación periodística en publicaciones no especializadas.
- d) Finalmente, al profundizar en la transformación de los saberes transmitidos por la escuela, se ha ampliado la investigación al estudio de los cambios que los contenidos experimentan en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje: cómo se enseñan realmente los contenidos al actualizarse durante la interacción didáctica, cómo construyen el conocimiento los alumnos, etc. Desde este punto de vista, la transposición didáctica atraviesa todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de un determinado ámbito de contenidos escolares.

La reconceptualización y la extensión a las que se ha visto sometido el término “transposición didáctica” llevan a cuestionar su utilidad. A pesar de todo, el concepto ha sido uno de los pilares en la construcción de las didácticas específicas al destacar la complejidad de los contenidos de enseñanza y aprendizaje, los cuales, como hemos apuntado más arriba, no son cuestionados en las reflexiones provenientes de la pedagogía o la psicología. Desde este punto de vista, se puede considerar su utilidad en un marco más amplio de estudio de los contenidos escolares, que ha de incluir, sin duda, otros puntos de vista teóricos, especialmente los provenientes del análisis sociológico de los currículos.

Hemos hecho referencia a este conjunto de conceptos elaborados fuera del área de lengua para mostrar que el problema de la delimitación de contenidos planteado por la enseñanza de la gramática no es exclusivo de esta área. A continuación nos referiremos más detenidamente a la relación entre los contenidos gramaticales escolares y los estudios lingüísticos para situar la problemática de la enseñanza gramatical en la educación secundaria.

## **La construcción de los contenidos en el ámbito de la enseñanza de la gramática**

En el área de lengua, el debate sobre las características de los contenidos de enseñanza ha sido especialmente vivo y complejo por diversos motivos. El primero está relacionado con los objetivos mismos de la enseñanza en esta área, la cual, desde sus orígenes, se centra en el uso de la lengua. El segundo tiene relación con la progresiva complejidad y diversificación de los saberes en los ámbitos de investigación lingüística. En este apartado veremos, primero, que en sus orígenes la gramática tuvo un objetivo práctico y que las categorías elaboradas a partir de esta finalidad están en la base de la mayoría de los modelos científicos actuales. Después, analizaremos algunos conceptos elaborados para explicar la relación entre los objetivos de enseñanza de la gramática y las ciencias de referencia.

### ***Las raíces de los contenidos gramaticales escolares: relación entre finalidades prácticas y especulación***

Si en el marco de este artículo pudiésemos ofrecer una visión histórica de las relaciones entre el desarrollo de los estudios sobre el lenguaje en todos sus aspectos (filosóficos, retóricos, gramaticales, etc.) desde la Antigüedad hasta la actualidad, se pondría de manifiesto la complejidad de las relaciones entre los estudios teóricos y las formulaciones prácticas. Los estudios teóricos se han concentrado en el origen del lenguaje y de las lenguas, en su relación con el mundo y los conceptos, así como en las características de la palabra como acción y como objeto. Por su parte, las formulaciones prácticas de muchas obras, ya desde la Antigüedad, tuvieron como propósito la enseñanza de la lengua propia, de otras lenguas, de la convención escrita alfabética y de los textos clásicos. Según Desbordes (1989: 152): “Aunque hay en la antigüedad intentos de constituir una ciencia global del lenguaje (es el caso, espectacular, de la ‘lógica’ de los estoicos), se reconoce generalmente que el lenguaje es materia común de diversas ciencias y disciplinas”. Tres de ellas son las que, finalmente, acabaron por compartir el dominio y formaron el *trivium* medieval: la *dialéctica*, interesada en los enunciados y su relación con

los objetos que tienen el propósito de representar; la *retórica*, que estudia los modos de persuasión por la palabra; y la *gramática*, que es la ciencia de los enunciados “en sí mismos”, a la vez conocimiento de los contenidos y análisis de los elementos de expresión.

Muchas veces se ha citado la obra atribuida a Dionisio de Tracia, la **Tékhnē Grammatikē**, como la primera gramática, fundadora de la tradición occidental, en la cual aparecen la casi totalidad de los términos utilizados en la gramática clásica. La tarea del profesor de gramática en la antigua Grecia era la de enseñar a leer y a escribir por medio del comentario de los textos homéricos. A esta función inicial se le añade otra: a principios del siglo III a. de C. se crea la Biblioteca de Alejandría, donde se reúne un número considerable de manuscritos que dan testimonio de los mismos textos en diferentes tradiciones; la necesidad de clasificarlos, de establecer las versiones y de justificarlas da lugar a la tarea filológica. Aunque la enseñanza gramatical y la actividad filológica tienen un origen diferente, pronto fueron consideradas dos aspectos de una misma especialidad, por el hecho de que los gramáticos eran los más aptos para la tarea de comentar y clasificar textos. De ese modo, “la gramática, que inicialmente era solo una práctica pedagógica, se enriquece secundariamente con el aporte de la actividad filológica” (Baratin, 1989: 202).

Una tercera vertiente de la gramática, la orientación al estudio de los aspectos sistemáticos, surge como evolución del propio trabajo filológico. La acumulación de observaciones lleva a los estudiosos a extraer ideas generales que se asocian a una de las cualidades del texto: la corrección, evocada originariamente en el marco de la retórica. La corrección depende de reglas independientes del contenido del discurso y de sus intenciones. “Interesarse por la corrección es interesarse por aquello que en el enunciado es independiente de las circunstancias de su emisión o de la persona que lo usa. La corrección es un asunto de la lengua, no del discurso” (Baratin, 1989: 203).

Esta orientación práctica de la gramática en la antigüedad plantea temas que los estudios gramaticales toman en consideración aún hoy en día: el estudio del uso y la relación uso-sistema. Es necesario tener en cuenta que, en todos estos aspectos, el trabajo gramatical se relaciona con la enseñanza de los textos.

Encontramos también en la Antigüedad clásica una línea de estudios del lenguaje más especulativa y de orientación filosófica. Un buen ejemplo puede ser el citado más arriba, la dialéctica de los estoicos. Bajo el nombre de dialéctica, los estoicos pretenden describir el conjunto de instrumentos y de mecanismos que organizan el lenguaje y que rigen las relaciones que describe con el mundo, es decir, el conjunto de instrumentos que permiten hablar con exactitud de la realidad. En esta descripción establecen dos instancias: el significante y el significado, presentado este último como relativo al estudio de los contenidos del pensamiento y que se incorpora a un significante en el marco de una lengua. Algunos autores han situado la gramática como una parte de la concepción global de los estoicos, la del estudio del significante, la cual, posteriormente, se habría vuelto autónoma.

Baratin defiende que el punto de vista con el que ambas tendencias, la práctica y la especulativa, abordan el lenguaje es diferente.

Así pues, no resulta claro que los estudios de orientación teórica fuesen el origen de la orientación práctica del conjunto de obras que, desde la **Tekhné** de Dionisio de Tracia y todas las Artes posteriores elaboradas por los latinos (por ejemplo las de Donato y Prisciano), influyeron en los estudios gramaticales medievales y en las gramáticas de las lenguas romances en el Renacimiento. Según Auroux (1989: 29), la elaboración de las gramáticas de las lenguas vernáculas fue realizada sobre la base de la orientación práctica definida gradualmente a partir de las Artes de la tradición grecolatina.

La orientación especulativo-filosófica de los estudios sobre el lenguaje humano tiene exponentes relevantes en la Edad Media y el Renacimiento. Se destaca la obra de los llamados *modistae*, que intentan establecer la relación entre el mundo de los objetos, el de los conceptos y el de los signos (Tusón, 1982). La preocupación por las raíces comunes del lenguaje es un aspecto central de muchas de las especulaciones filosófico-lingüísticas de los siglos XVII y XVIII. En ese sentido, la **Gramática** de Port Royal busca los aspectos universales de la diversidad de las lenguas en una base lógica propia del pensamiento humano. Los pensadores de la **Enciclopedia** los buscarán en la naturaleza humana, suponiendo que todas las lenguas tienen un origen común, pero, en este caso,

se orientan a aclarar las particularidades específicas y propiamente lingüísticas de cada una. Es en estos siglos cuando se construye la sintaxis lógico-semántica que llegará a las escuelas.

De todas maneras, como decíamos, el proceso masivo de gramaticalización de las lenguas a partir del siglo XV se basará en la tradición de las gramáticas prácticas, es decir, de las Artes latinas, y tendrá también finalidades prácticas: el aprendizaje de las lenguas (para acceder a la lengua de la administración, a un corpus de textos sagrados, a una lengua de la cultura, para establecer relaciones comerciales, para las expediciones militares, para expandir una doctrina religiosa, para la colonización) o la política (para organizar y regular una lengua literaria, para desarrollar una política de expansión lingüística). La gramática latina pasa a ser, entonces, la base de las otras lenguas y no solo de las romances. De este modo, se constituye en “un factor de unificación teórica que no tiene equivalente en la historia de las ciencias del lenguaje” (Auroux, 1991: 18).

La categorización de las unidades gramaticales provenientes de la tradición grecolatina y las ideas sintácticas que acaban reducidas a una concepción frástica basada en una concepción “natural” del lenguaje son el punto de partida de las teorías lingüísticas formuladas en el siglo XX, las cuales llegarían a ser dominantes.

La visión estrictamente sincrónica en el análisis de las relaciones entre teorías lingüísticas y enseñanza de la lengua que predomina en el panorama actual de las propuestas gramaticales escolares ha marcado negativamente la enseñanza gramatical. En primer lugar porque ofrece la visión de que los contenidos de enseñanza de la lengua provienen de estudios elaborados en ámbitos científicos y que la misión de la escuela es hacerlos apropiados para los alumnos. Hemos visto que a lo largo de la historia han sido las finalidades prácticas, muchas veces ligadas a la enseñanza de las lenguas, las que han sido punto de partida para la elaboración de las gramáticas; las relaciones entre práctica y especulación han sido constantes, pero no siempre en un solo sentido. En segundo lugar, conviene subrayar que la tensión entre elaboración teórica y estudio de las lenguas y de su uso ha sido permanente a lo largo de la historia de la lingüística. En el siglo XX el equilibrio se rompe y, como observa Kristeva

(1981), la lingüística se inclina por la elaboración y justificación de modelos a menudo alejados del lenguaje real. Los estudios de la enunciación y del discurso, que irán tomando su lugar entre las denominadas ciencias del lenguaje, serán un contrapeso para restablecer ese equilibrio. En estas tensiones, la escuela ha de recuperar la visión de sus propios objetivos en el marco de la tradición científica en la que necesariamente se halla inmersa.

### ***La construcción de los contenidos del área de lengua: propuestas de conceptualización***

La construcción de la lingüística como ciencia tuvo como resultado su consolidación en ámbitos académicos y su progresiva diversificación, tanto de los propios contenidos como de los métodos de investigación y de su fundamentación teórica. Este enriquecimiento, positivo en sí mismo para cualquier ámbito del conocimiento, tiene repercusiones en la escuela, algunas positivas y otras no tanto. Como aspecto positivo, se puede mencionar los intentos de racionalizar los contenidos de la gramática enseñada, a la que suele denominarse “gramática tradicional”. Como negativo, es posible señalar que los aportes del estructuralismo y del generativismo, a pesar de las declaraciones explícitas de muchos autores de propuestas y materiales, no hacen más que profundizar la separación entre el estudio formal de la lengua y las actividades de uso y, a menudo, hacen de las lecciones escolares de gramática unas minilecciones de lingüística desvirtuada.

El problema de la selección de los contenidos de las ciencias del lenguaje para la enseñanza de la gramática y de la lengua en general ha sido reiteradamente tratado por diversos autores, quienes han señalado la conveniencia de elaborar un corpus de contenidos considerados necesarios y útiles para el aprendizaje de las lenguas, así como para el conocimiento de la lengua que debería tener un ciudadano alfabetizado. A menudo, sin embargo, las obras sobre los aportes de la lingüística a la enseñanza se limitan a ofrecer una síntesis de las diferentes corrientes de las ciencias del lenguaje, o bien plantean la relación en una sola dirección: de la lingüística a la enseñanza. El problema es en realidad más complejo. Se pueden destacar dos

de sus aspectos: a) la necesidad de coherencia de los contenidos escolares no queda garantizada por la adopción de ninguna teoría lingüística, ya que ninguna de ella explica el funcionamiento global de la lengua o del lenguaje; b) la diferencia de objetivos entre la investigación lingüística y la educación lingüística. Estos son los dos ejes principales del razonamiento que lleva a muchos autores a demandar la construcción de un “saber gramatical escolar específico”.

El objeto de este reclamo se basa, en general, en algunas reflexiones previas: los modelos científicos son únicamente modelos hipotéticos que permiten describir o explicar el funcionamiento de algunos aspectos del lenguaje humano. En relación con la gramática analítica o científica, Besse y Porquier (1984: 18) lo han destacado explícitamente: “La gramática se ha constituido en un saber metódico explícito por una limitación drástica del objeto que analiza. La simplificación que ella impone a su objeto es una condición necesaria para la elaboración de sus reglas”.

A esta desnaturalización del conocimiento gramatical se añade la distancia que existe entre los modelos científicos y las necesidades de la enseñanza escolar. Chiss (1985) se refiere al estatus de la lingüística en la enseñanza de la primera lengua y pone en cuestión la relación directa entre una y otra: “Al ideal de una coincidencia entre saber científico y saber escolar se opone la construcción de un saber escolar específico”.

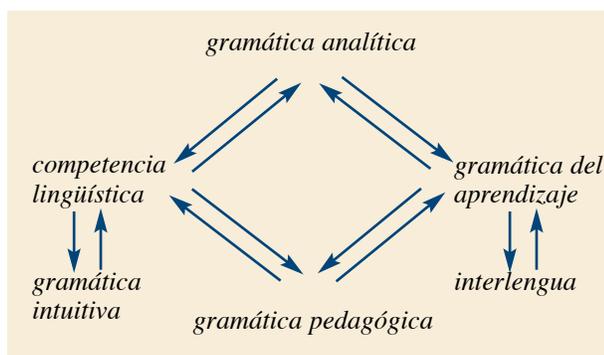
Se han propuesto diferentes conceptos para dar cuenta de los modelos gramaticales específicamente escolares, así como de los procesos de construcción de un saber gramatical adecuado a los objetivos de la escuela. Nos referiremos puntualmente a aquellos que han sido elaborados para explicar tanto las diferencias como las relaciones entre las ciencias lingüísticas y la gramática escolar: la *gramática pedagógica*, las propuestas de elaboración de una *terminología gramatical* para la escuela, la *mediación pragmática* y la *transposición didáctica* en el campo específico de la enseñanza de la gramática.

### La gramática pedagógica

El concepto de gramática pedagógica toma fuerza en el momento de crisis de la relación entre la lingüística científica y las necesidades de la enseñanza.

El estructuralismo y el generativismo dan lugar a nuevos modelos de enseñanza de las lenguas extranjeras y, a la vez, a lo que se denominó *lingüística aplicada*, cuyo objetivo es la aplicación de los aportes de la lingüística a la enseñanza. Esta pretensión choca con la distancia entre las necesidades de conocimiento gramatical generadas por la enseñanza y las formalizaciones de los modelos científicos. Por esa razón, muy pronto, diferentes autores reclamaron un tipo de análisis gramatical pensado para las necesidades de los estudiantes de segundas lenguas, especialmente en el marco de las primeras aproximaciones comunicativas (Allen y Widdowson, 1974; Titone, 1976; Widdowson, 1990). Titone (1976), por ejemplo, reclama la formulación de una *gramática didáctica* que facilite el aprendizaje de segundas lenguas (extranjeras) y que sitúa entre el conocimiento intuitivo del funcionamiento de la lengua (gramática intuitiva) y la gramática científica (analítica). Considera la gramática didáctica muy cerca de lo que denomina gramática psicológica, la cual se ha de orientar, dice, a la comprensión de los mecanismos gramaticales que actúan en la comunicación. Besse y Porquier (1984) elaboran estas distinciones entre el conocimiento intuitivo del hablante nativo (gramática intuitiva), que asimilan a la competencia lingüística, los modelos elaborados por las ciencias lingüísticas (denominada gramática descriptiva o analítica o científica, según los autores) y la gramática realmente aprendida y utilizada por los aprendices de lenguas (gramática de aprendizaje o gramática psicológica). Estos autores destacan que la relación entre las diversas “gramáticas” no es vertical sino que forma entre ellas una red de interrelaciones.

Maria Josep Cuenca (1992), basándose principalmente en el trabajo de Besse y Porquier y complejizándolo, presenta la integración de este conjunto de conceptos de gramática, entre los que se encuentra la gramática pedagógica.



El punto de vista amplio de Allen y Widdowson (1974) en relación con los aportes de la lingüística a la enseñanza queda ilustrado por un ejemplo de razonamiento sobre el concepto de transformación, que en los años setenta fue central en la enseñanza de la gramática. Estos autores toman como punto de partida las necesidades educativas y no los últimos modelos lingüísticos hegemónicos en aquel momento.

El concepto de *gramática pedagógica*, como hemos dicho, ha tenido su máxima difusión en los trabajos sobre enseñanza de lenguas extranjeras. En este campo el término tiene una gran extensión: incluye tanto el corpus de conceptos y el metalenguaje utilizados en la enseñanza de las lenguas, como la selección de estructuras, funciones, actos de habla y otros recursos que articulan los ejercicios y actividades de uso, los cuales se constituyen también en contenidos de aprendizaje. Se debe tener presente que en el ámbito escolar anglosajón el término gramática, tal y como suele ser utilizado en relación con la enseñanza, tiene como referente el uso de la lengua, más que la construcción teórica de conceptos lingüísticos, como ocurre en el ámbito francófono y, quizás por proximidad, en el nuestro.

Con todo, algunos autores han utilizado el término “gramática pedagógica” para referirse de manera general a la necesidad de disponer de un cuerpo teórico simplificado pero coherente sobre el funcionamiento de la lengua primera o segunda que esté al alcance de los estudiantes en los niveles de la enseñanza primaria y sobre todo secundaria. Las dificultades surgen a la hora de definir las características y de ponerse de acuerdo sobre las bases teóricas en las que este debe fundamentarse.

### **Terminología lingüística y enseñanza de las lenguas**

A menudo el problema de la relación y la distancia entre los modelos lingüísticos y la enseñanza de la lengua se ha planteado como un problema de selección de términos, olvidando que el término responde a un concepto que, a su vez, forma parte de una red conceptual, la cual debe tener un mínimo de coherencia.

En el campo de la enseñanza, las demandas de una terminología adecuada fueron numerosas desde que las diferentes corrientes del

estructuralismo lingüístico aportaron una gran diversidad de términos, los cuales fueron adoptados sin demasiada crítica en la enseñanza de la gramática. En algunos países como Francia, las propuestas terminológicas unificadas fueron responsabilidad de las administraciones educativas, que las han ido publicando y que han servido como punto de referencia para los autores de materiales escolares (por ejemplo, **Terminologie grammaticale**, 1998). En España, en la década del ochenta, se publicaron algunas en lengua castellana (Lapesa *et al.*, 1981; Equipo LOGOS, 1983; Alonso Marcos, 1986).

En los libros y artículos dedicados a este tema se reconocen tres planteos no excluyentes:

1. Propuestas de una terminología basada en general en algún modelo gramatical adaptado a la enseñanza. Es el caso de las citadas antes, o la de Garcia Castanyer (2000) sobre el modelo gramatical escolar predominante en Francia.
2. Reflexiones generales sobre la adecuación de los estudios lingüísticos a la enseñanza, sin que de ello se derive una propuesta terminológica completa. Este tipo de trabajos entraría más bien en el ámbito de la elaboración de gramáticas pedagógicas o en la primera fase de lo que Widdowson denomina “apreciación en el proceso de mediación pragmática”, de la cual hablaremos en el apartado siguiente (por ejemplo, Brucart, 2000; Cuenca, 2000).
3. Reflexiones generales y algunas propuestas parciales de unificación terminológica en ámbitos lingüísticos plurilingües o para la enseñanza de lenguas primeras y extranjeras (Maillard y Dabène, 1997; Nicolàs, 1994; Willems, 1999).

Pese a la importancia de establecer una terminología básica y compartida para la enseñanza de lenguas, no es este el problema más importante de la enseñanza de la gramática, como muy bien reconoce Ignacio Bosque:

La renovación pedagógica en el ámbito de la gramática no se consigue cambiando la terminología (frente a lo que no pocas veces se ha dado a entender entre nosotros), sino más bien cambiando la rutina por la reflexión y sustituyendo los hábitos memorísticos por los que fomentan el desarrollo de la capacidad argumentativa. (Bosque, 1994: 9-10)

## La mediación pragmática

Widdowson (1990: 30) propone el concepto de *mediación pragmática*, entendido como un proceso de relación entre “la teoría y la práctica, entre las ideas abstractas derivadas de las diversas áreas de la investigación y la aplicación práctica de estas ideas con objetivos específicos”. La mediación pragmática está constituida por un doble proceso:

1. La *apreciación*, centrada en la teoría, consiste primero en la *interpretación* de las ideas provenientes de los campos teóricos de referencia usando los mismos términos de estas teorías; y luego, en una *evaluación* de la pertinencia y validez de estas ideas en relación con el campo de investigación del contexto de aplicación. Esta evaluación es conceptual y consiste en determinar lo que se podría denominar *valor de transferencia de las ideas*.
2. La *aplicación* se relaciona con la práctica y tiene también dos fases. En la primera, se someten las ideas teóricas a la *operación de poner en práctica* técnicas diversas para conseguir resultados didácticos concretos. La segunda, la *evaluación empírica*, sirve para establecer el efecto práctico de las ideas sometidas a la operación anterior y evaluar las consecuencias. Solo en este nivel de la actividad docente más inmediata se podrá poner a prueba la relación entre las ideas y sus posibilidades de aplicación.

Para Widdowson, el aspecto crucial de la mediación pragmática se halla en la interrelación entre apreciación y aplicación, es decir que hace hincapié en el proceso, en la dinámica de la relación, más que en sus productos.

## La transposición didáctica en la enseñanza y el aprendizaje de la gramática

El concepto de *transposición didáctica* ha entrado en el campo del análisis de los contenidos objeto de enseñanza en el área de lengua, no sin provocar intensas discusiones, sobre todo en el ámbito francófono, donde surgió. Nos ocuparemos de él en detalle y nos centraremos en los contenidos gramaticales.

La adopción del concepto de transposición didáctica no ha tenido una aceptación general

en el área de lengua. Halté (1992), por ejemplo, considera que la diversidad de ciencias y de usos sociales del lenguaje que inciden en la enseñanza de la lengua hace desaconsejable su uso y propone que se hable más bien de “ciencias implicadas”. Según Halté, esta diversidad desvirtúa el propio concepto de transposición, ya que dichas ciencias afectan a aspectos muy diferentes de los contenidos de enseñanza. En relación con la concepción de enseñanza de la lectura en la escuela dice:

Ninguna disciplina científica de referencia puede pretender cubrirla exhaustivamente. Será propio de la didáctica construirla y esta construcción no se puede hacer más que trabajando en un espacio referencial multidisciplinar. (Halté, 1992: 76)

El problema central, planteado por muchos autores, se podría formular diciendo que se trata de una disciplina poco delimitada, con múltiples referentes teóricos y que en cierto modo se está construyendo como ámbito específico de investigación.

Autores como Schneuwly (1995) Bronckart y Plazaola (1998), Petitjean (1998) y Reuter (1995), entre otros, reconocen las limitaciones del concepto inicial de transposición didáctica, pero lo incorporan a su discurso y aceptan su utilidad por la distancia necesaria entre contenidos científicos y contenidos de la enseñanza. ¿Por qué motivos les parece, a pesar de todo, útil el concepto de transposición didáctica?

1. En primer lugar, por su énfasis en la diferencia de finalidades de los ámbitos sociales en los que se actualizan determinados contenidos del conocimiento humano. La diversidad de contextos no permite seguir concibiendo la adopción de aportes de la lingüística o de las ciencias del lenguaje a la enseñanza en términos de simplificación de contenidos. Al contrario, la descontextualización de los contenidos científicos elaborados en estos campos y la necesaria recontextualización, que exige encontrar nuevas coherencias que los legitimen y les den sentido, plantean el problema de la transposición didáctica en términos de nuevas complejidades añadidas.
2. En segundo lugar, el concepto de transposición didáctica ayuda a superar la ilusión de transparencia de los contenidos lingüísticos que acompaña a menudo a la enseñanza y a iluminar los espacios donde adquieren sentido

los contenidos escolares. Las raíces lejanas de la enseñanza gramatical en las culturas occidentales contribuyen a la sensación de naturalización de la elección de los contenidos y a la impresión de que los modelos científicos no hacen más que volverlos más precisos y racionales. Esta sensación de “naturalidad” en la elección de unos determinados contenidos se manifiesta, por ejemplo, en el hecho de que muchos autores de materiales escolares no suelen explicitar sus fuentes.

3. En tercer lugar, frente al enfoque unidireccional que caracteriza las propuestas de gramática pedagógica, los análisis y propuestas de contenidos formulados a partir del concepto de transposición didáctica tienen en cuenta la complejidad del sistema de enseñanza, donde se ponen en juego los tres polos del denominado triángulo didáctico: los contenidos, el aprendiz y el enseñante. Además, sitúan el sistema de enseñanza en el centro de un entramado contextual complejo, el cual tiene una incidencia insoslayable en las decisiones tomadas en la escuela: tradiciones de la enseñanza, valores y necesidades sociales, conocimientos socialmente compartidos, preparación de los docentes y otros. Cualquier decisión sobre los contenidos de la enseñanza debe tener en cuenta estos factores y los debe valorar para evitar la pérdida (o escasez) de consistencia de los contenidos tradicionales y la degradación científica de los nuevos contenidos que se quiere introducir.
4. Finalmente, el concepto de transposición didáctica intenta la síntesis entre la atención a los productos de la transposición y los procesos que conducen a los contenidos a enseñar, los contenidos realmente enseñados y los contenidos aprendidos atendiendo a la relación dialéctica entre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua en el aula y los resultados de los estudios e investigaciones sobre las ciencias del lenguaje. La intención de muchas investigaciones es, pues, hacer participar a los aprendices de la visión dinámica de la construcción de los saberes.

### ***Las fuentes de los contenidos de la enseñanza de la lengua y de la gramática en particular***

El punto de partida de las decisiones sobre los contenidos de la enseñanza de la lengua y en

especial de la gramática se encuentra necesariamente en los objetivos educativos de las programaciones de lengua en la escuela. Por esa razón, al plantear la selección de los contenidos de la enseñanza gramatical adoptaremos una visión crítica a partir de las opciones tomadas en la mayoría de los currículos, no solo en España, sino en la mayor parte de los países más próximos culturalmente, donde se priorizan los objetivos de uso de la lengua, a los cuales se subordinan, en los niveles de educación obligatoria, los de conocimiento sobre la lengua y sus usos.

En este contexto, ¿cuáles pueden ser las fuentes de la selección de los contenidos de la enseñanza gramatical? Los condicionamientos que se ponen en juego son de diversos tipos y a veces se presentan como incompatibles:

a) *La tradición escolar y los usos sociales de la gramática.* La denominada *gramática tradicional* aportó al estudio de la lengua unas categorizaciones y una terminología que ha impregnado la mucha o poca cultura lingüística compartida por la población. Los nuevos términos y las revisiones de las clasificaciones se han transferido con dificultad al uso común, como por ejemplo, los diccionarios. Lo mismo ocurre con la multitud de gramáticas normativas utilizadas como material de consulta en el mundo del asesoramiento lingüístico o en el mundo editorial, sobre todo en una situación de contacto de lenguas, en la que las dudas son frecuentes. Además, el conocimiento del profesorado sobre gramática es heterogéneo, mezcla de conceptos lingüísticos que responden a teorías científicas formalizadas, pero no compartidas por toda la comunidad de lingüistas del país, ni por la comunidad internacional, y por otro lado, heterogénea en el propio currículum formativo de las facultades. En el ámbito familiar, incluso en el caso de formación básica en el uso de la lengua escrita, los conocimientos gramaticales responden a conceptos de gramática tradicional. Se constata, entonces, que los usos sociales de la gramática no se han visto del todo afectados por los aportes de la ciencia lingüística. No obstante, es cierto que todo esto se refiere a los ámbitos cubiertos por la gramática tradicional y también por la gramática estructural y la generativa: la morfología y la sintaxis.

Un problema diferente plantean las cuestiones gramaticales que afectan al texto y al discurso o la retórica y la estilística. En la tradición escolar más reciente, estos aspectos no han sido

objeto de enseñanza. En la actualidad, el estudio de las formas lingüísticas y de los recursos retóricos se abre como un nuevo ámbito en la escuela, que puede beneficiarse de los aportes de las ciencias del lenguaje. La tradición escolar en este terreno se ha roto y los usos sociales de la lengua no tienen los mismos referentes compartidos en los estudios científicos sobre los aspectos mencionados.

b) *Las ciencias del lenguaje*. Los aportes de los ámbitos científicos que actualmente se ocupan de la lengua son diversos en su objeto y en sus métodos de estudio. Esto ha tenido y tiene repercusiones en la enseñanza, la principal de las cuales es la diversidad de términos, así como de los conceptos y sistemas conceptuales designados por estos términos. Una de las principales dificultades para la enseñanza de la gramática ha sido el progresivo nivel de abstracción de las teorías gramaticales, especialmente las sintácticas, que se han apartado cada vez más del estudio del habla para tomar el sistema como único objeto de estudio. Otra dificultad es la diversidad de modelos teóricos que se ocupan de estos

aspectos. En cambio, el estudio del texto y, sobre todo, del discurso tiene como objeto el lenguaje en el marco de las situaciones comunicativas en las que se produce, y sus resultados se aproximan más a los problemas planteados por el aprendizaje del *uso*. Algunos modelos han tomado como objeto de estudio el lenguaje en todos sus niveles, no solo en el del texto sino también en el del enunciado. Es el caso, por ejemplo, de la lingüística sistémico-funcional de Halliday. Este marco teórico es adoptado por muchos investigadores en el campo de la enseñanza de la lengua en los países anglosajones para explicar el discurso; asimismo, es adoptado gradualmente en la escuela para orientar la enseñanza de la gramática del *uso*. Pero nuestra tradición no parece ir en este sentido y la formación del profesorado en las universidades tampoco tiene la base teórica mencionada. La tradición francesa, en cambio, ha sido muy diferente. El marco teórico de la gramática, especialmente la sintaxis, se fundamenta en una interpretación de la gramática generativa divulgada sobre todo en la obra de Dubois en la década del setenta;

## ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA Organismo Consultor de Unesco

### Presidenta

Patricia A. Edwards  
Michigan State University  
East Lansing, Michigan,  
EE.UU.

### Presidenta electa

Victoria J. Risko  
Peabody College  
of Vanderbilt University  
Nashville, Tennessee,  
EE.UU.

### Vicepresidenta

Carrice C. Cummins  
Louisiana Tech University  
Ruston, Louisiana,  
EE.UU.

### Director Ejecutivo

William B. Harvey

### Consejo Directivo

#### 2008-2011

**Janice F. Almasi**, University of Kentucky  
Lexington, Kentucky, EE.UU.

**Rizalina C. Labanda**, Sts. Peter and Paul, Early Childhood Center  
Laguna, Filipinas

**Marsha M. Lewis**, Duplin County Schools  
Kenansville, North Carolina, EE.UU.

#### 2009-2012

**Karen Bromley**, Binghamton University, SUNY  
Binghamton, Nueva York, EE.UU.

**Brenda J. Overturf**, University of Louisville  
Louisville, Kentucky, EE.UU.

**Terrel A. Young**, Washington State University  
Richland, Washington, EE.UU.

#### 2010-2013

**Jay S. Blanchard**, Arizona State University  
Tempe, Arizona, EE.UU.

**Kathy Headley**, Clemson University  
Clemson, South Carolina, EE.UU.

**Joyce G. Hinman**, Bismarck Public Schools  
Bismarck, North Dakota, EE.UU.

una interpretación que se impuso en la escuela francesa. En nuestro país no ha habido ningún modelo de gramática escolar fundamentado en alguna de las orientaciones sintácticas estructuralistas o generativistas que se generalizara en toda la enseñanza básica, primaria y secundaria.

Frente a la problemática de la enseñanza gramatical sería necesario un consenso sobre alguna propuesta que pudiera ser ampliamente compartida. Dicha propuesta debería dar coherencia al conjunto de los conceptos que la conformara, aunque procedieran de ámbitos científicos diversos.

### *Un ejemplo del razonamiento que puede acompañar las decisiones relativas a la transposición didáctica*

La reflexión de Montserrat Ferrer (1999) en torno al concepto y al término “conector” en la enseñanza de los procedimientos de cohesión textual es, a nuestro parecer, un ejemplo de adecuación de los aportes de las ciencias del lenguaje a la enseñanza de la lengua, realizada con el propósito de aprender a reflexionar sobre el texto escrito para mejorarlo. La reproduzco a continuación:

La primera dificultad con la que hemos tropezado es la diversidad de denominaciones y la carencia de unanimidad en la delimitación del objeto de estudio: conectores, marcadores discursivos, marcadores de integración lineal, organizadores textuales o relacionantes supraoracionales son algunas de las denominaciones empleadas que no siempre se refieren a una misma realidad. Las dos denominaciones más utilizadas son “conectores” y “marcadores discursivos”. ¿Cuál es más adecuada? En realidad responden a fuentes de referencia diferentes. En general, podemos afirmar que el término “marcador” es empleado dentro del campo del análisis del discurso, centrado en el texto oral, con una perspectiva pragmática. El término “marcador” incluye unidades fraseológicas poco rutinizadas, que tienen un interés especial por su valor modalizador. Estos marcadores pueden tener función conectiva entre las ideas del texto, pero no necesariamente. Por el contrario, el término “conector” es empleado en estudios enmarcados en la lingüística del texto, centrados en el texto escrito, desde una perspectiva más bien sintáctica. Estos conectores son unidades con un mayor grado de gramaticalización, caracterizadas principalmente por la función conectiva o de nexos entre unidades supraoracionales.

Ahora bien, ¿es conveniente mantener esta distinción terminológica en el bachillerato? Creemos que es conveniente reducir el aparato terminológico siempre que sea posible. Por lo tanto, hemos decidido utilizar el término “conector”, pero en un sentido amplio que incluye lo que algunos autores denominan “marcadores”, porque creemos que es el que tiene más tradición en la enseñanza y porque nos permite plantear la conexión tanto en el nivel textual como en el nivel oracional. En este sentido, consideramos válida la propuesta recogida en **Text i gramàtica** [Conca *et al.*, 2003], que diferencia dos tipos de conexión (textual y oracional). También consideramos muy útil la distinción entre conectores gramaticales, conectores léxicos y conectores gráficos, porque permite incorporar las unidades no gramaticalizadas (conectores léxicos) observadas en los estudios sobre marcación discursiva y, también, el concepto de organizador meta-intra-intertextual de la escuela de Ginebra (conectores gráficos). Obviamente, no hemos considerado conveniente introducir el término “matizador” porque complica innecesariamente la terminología para el alumnado de bachillerato.

También, nos hemos alejado de la propuesta de **Text i gramàtica** en la clasificación de tipos de conexión. Nos parece excesivamente reducida la delimitación de cuatro tipos (adición, disyunción, contraste, consecuencia) y hemos preferido diferenciar entre conectores metadiscursivos (o de tiempo interno), temporales propiamente dichos (o de tiempo externo), de oposición, causales, de adición, de reformulación y de ejemplificación, clasificación que nos ha parecido más adecuada para incidir en la comprensión y en la producción de los textos expositivos. (Ferrer, 1999)

En el ejemplo se puede ver que las decisiones se justifican por el contexto en el que los conceptos han de funcionar y en relación con la práctica de la enseñanza. Se ve también la profundidad de conocimientos requerida para las decisiones. La simplicidad aparente de esas decisiones se basa en el conocimiento profundo de los marcos científicos de referencia y en el conocimiento también profundo del nuevo contexto en el que se implementarían los conceptos y los términos.

### *Transposición didáctica y metodología*

En general, cuando se habla de transposición didáctica se piensa en los contenidos declarativos de la enseñanza y el aprendizaje. Pero los aportes de las diversas ciencias del lenguaje a la

enseñanza de la lengua no se pueden pensar únicamente en términos de contenidos. Como señala el lingüista francés Combettes (1988), los aportes de estas ciencias en el momento actual pueden modificar la propia orientación de la enseñanza de la lengua. Por ejemplo, el concepto de *género discursivo*, entendido como el resultado de las interacciones verbales en contextos sociales recurrentes (Bakhtin, Todorov), no permite concebir la enseñanza de la composición escrita a partir del aprendizaje de las características de los “tipos de texto” para después aplicar este conocimiento a la producción de textos. Por el contrario, deberían crearse situaciones de escritura planteadas como un problema a resolver, lo que exigiría explicitar las condiciones del género que se ha de producir. El cambio promovido por una determinada concepción del lenguaje como resultado de la actividad verbal no radica en los contenidos declarativos de la enseñanza, sino que será la manera de plantear las actividades de composición y los procesos de enseñanza y aprendizaje los que se verán afectados por este enfoque.

En el terreno específico de la enseñanza de la gramática se podría pensar que los aportes fundamentales son de tipo metodológico. El estudio de la gramática como ciencia, además de la renovación de los contenidos, aportó el establecimiento de metodologías de trabajo científico basadas en procesos como la observación, el análisis, la experimentación, la formulación y verificación de hipótesis. Se ha pretendido adoptar los resultados de los estudios lingüísticos a la escuela sin cambiar la orientación de la enseñanza. En lugar de instaurar procedimientos de observación, de manipulación, de análisis, de sistematización, que fomenten la curiosidad y el espíritu de investigación entre los alumnos, se ha pretendido sustituir un modelo discutible –la gramática tradicional– por otros modelos, con el agravante de que la propia comunidad científica los consideraba provisionales, sometidos a debate y discusión.

Podemos dar ejemplos. Los procedimientos de manipulación de los elementos de la frase, surgidos del estructuralismo, y específicamente de los conceptos de relaciones sintagmáticas y relaciones paradigmáticas entre los elementos presentes o posibles en un punto concreto de la cadena, así como el análisis de la frase en constituyentes inmediatos, aunque discutidos en el

campo teórico, pueden ser instrumentos de elaboración de conceptos fundamentales en sintaxis: el concepto de grupo sintáctico, de orden de los elementos, de estructura jerárquica de la frase y otros. Así pues, procedimientos como la sustitución, la supresión, la adición, el cambio de orden, entre otros, se transforman en instrumentos de análisis y de caracterización de elementos de la frase.

Un ejemplo de transposición de un nuevo campo teórico en la enseñanza de la lengua es el que deriva de la denominada gramática cognitiva, que tendría que tener más incidencia en los procedimientos de enseñanza del profesor, en la selección de actividades y de ejercicios, que en los conceptos que conforman la programación de contenidos. En esta gramática, las categorías se definen por la coincidencia de una serie de rasgos, de reagrupamientos de propiedades, que solo se dan juntas en los elementos prototípicos. Caracterizar a partir de rasgos permitiría, por un lado, secuenciar la aproximación a un concepto de acuerdo con rasgos prototípicos para introducir después, poco a poco, los elementos marginales de la categoría. Por otro lado, se podría comenzar por presentar los rasgos que se consideran más asequibles, para introducir posteriormente los más abstractos.

Estos ejemplos nos llevan a considerar que, en cualquier caso, las metodologías no se pueden tomar directamente de los campos científicos en los que son utilizadas sin una adaptación previa a las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Los alumnos se encuentran en un proceso de construcción de su competencia verbal y utilizan los procedimientos de análisis, no para elaborar conocimiento científico, sino para adquirir los conocimientos sobre la lengua necesarios para convertirse en ciudadanos capaces de usarla reflexivamente, así como de utilizar los instrumentos que las culturas alfabetizadas han creado.

### *La reconfiguración didáctica*

Muchos autores han discutido la pertinencia del término “transposición didáctica” en el campo de la enseñanza de la lengua. Al respecto hemos citado el punto de vista de Halté y de Reuter. Los mismos intentos que hemos llevado a cabo para sintetizar los referentes que confluyen en la

construcción de los contenidos gramaticales escolares ponen de manifiesto la excesiva extensión del concepto *transposición* en nuestro campo. Por este motivo, Claude Vargas (2004) propone abandonar la denominación “transposición didáctica” y hablar en cambio de *reconfiguración didáctica*. Vargas sostiene que la construcción de los contenidos de enseñanza de la gramática sigue un proceso “fundamentalmente similar al de la construcción de los saberes científicos (*savoirs savants*)”. Así, distingue la reconfiguración didáctica de la recomposición, que consistiría únicamente en una amalgama de elementos heterogéneos o “*patchwork* gramatical” de elementos sin coherencia. Las decisiones tomadas en las disposiciones oficiales francesas de la década del setenta (cuando se introducen en la escuela francesa conceptos extraídos de las gramáticas estructural y posteriormente generativa, manteniendo a la vez conceptos y procedimientos de la tradición escolar de enseñanza gramatical) y las de 1990 a 2000 (que ponen énfasis en el dominio del discurso y proponen hablar de “tres gramáticas”: de la frase, del texto, del discurso) permiten al autor mostrar lo que, según él, no se ha de hacer, es decir, amalgamar contenidos procedentes de marcos teóricos diversos sin darles una coherencia interna.

La *reconfiguración didáctica* de los saberes lingüísticos para la enseñanza, en cambio, consiste en crear una coherencia interna entre los diferentes elementos tomados de diferentes campos, más o menos heterogéneos, de la lingüística. Para esto convendría, dice Vargas, “trabajar en la línea de no retener –o elaborar– en cada nivel de estructuración lingüística, ninguna definición, ningún procedimiento, susceptibles de ser invalidados en otro nivel de estructuración” (Vargas, 2004).

## A modo de conclusión

Hemos visto hasta ahora que en el campo de la enseñanza en general y en el de la lengua en particular se han elaborado conceptos diversos para explicar la relación entre los contenidos científicos y los contenidos escolares. Cada uno de ellos destaca alguno de los aspectos implicados en esta relación, como el resultado, el proceso, el contexto o el origen. Quisiéramos

ahora sintetizar algunos puntos que aparecen en mayor o menor medida en todos los conceptos:

1. La diferencia de contextos, y por lo tanto de objetivos y de procedimientos, de la investigación científica y del aprendizaje escolar.
2. La necesidad de explicitar contenidos escolares propios orientados a los objetivos específicos de la escuela.
3. La multiplicidad de referentes de los contenidos escolares para el aprendizaje de la lengua y específicamente de la gramática.
4. La necesidad de dar coherencia a los contenidos escolares a pesar de los diversos referentes teóricos.
5. La necesidad de tener en cuenta los aportes de las ciencias del lenguaje sin romper con los usos sociales ni con los conocimientos compartidos por la comunidad educativa.
6. La consideración de que las ciencias del lenguaje pueden incidir no solo en los contenidos de tipo conceptual, sino también en los de tipo procedimental o, simplemente, afectar las metodologías de enseñanza.

### Notas

1. Este artículo es una versión revisada del capítulo 5, “La construcció dels continguts gramaticals escolars” del libro de A. Camps, O. Guasch, M. Milian y T. Ribas (2005). **Bases per a l'ensenyament de la gramàtica**. Barcelona: Graó. Fue traducido al castellano por Mirta Torres.

### Referencias bibliográficas

- Allen, J. P. B. y H. P. Widdowson (1974). Teaching the communicative use of English. **IRAL**, 12 (1): 1-21.
- Alonso Marcos, A. (1986). **Glosario de la terminología gramatical, unificado por el Ministerio de Educación y Ciencia**. Madrid: Magisterio.
- Arnay, J. (1997). Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (comps.), **La construcción del conocimiento escolar**. Barcelona: Paidós.
- Auroux, S. (1989), **Histoire des idées linguistiques**, tomo 1. Liège-Bruselas: Pierre Mardaga.
- (1991). Introduction. Les processus de grammatisation et ses enjeux. En **Histoire des idées linguistiques**, tomo 2. Liège-Bruselas: Pierre Mardaga.
- Baratin, M. (1989). La maturation des analyses grammaticales et dialectiques. En Auroux, S. (dir.), **Histoire des idées linguistiques**, ob. cit.

- Besse, H. y R. Porquier (1984). **Grammaires et didactique des langues**. París: Hatier-Crédif.
- Bosque, I. (1994). **Repaso de sintaxis tradicional**. Madrid: ArcoLibros.
- Bronckart, J.-P. e I. Plazaola (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. **Pratiques**, 97-98: 35-48.
- Brucart, J. M. (2000). L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari. En J. Macià y J. Solà (eds.), **La terminologia lingüística a l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques**. Barcelona: Graó.
- Chevallard, Y. (1985). **La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné**. París: La pensée sauvage. Reedición revisada en 1991.
- Chiss, J.-L. (1985). Quel statut pour les linguistes dans la didactique du français? **Études de Linguistique Appliquée**, 59: 7-16.
- Combettes, B. (1988). Linguistique et enseignement du français langue maternelle: tendances nouvelles. **Études de Linguistique Appliquée**, 72: 57-65.
- Conca, M.; A. Costa Catalá y M. J. Cuenca Ordinyana (2003). **Text i gramàtica: teoria i pràctica de la competència discursiva**. Barcelona: Teide.
- Cuenca, M. J. (1992). **Teories gramaticals i ensenyament de llengües**. Valencia: Tàndem.
- (2000). Definició i delimitació del concepte de "connector". En J. Macià y J. Solà (eds.), **La terminologia lingüística a l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques**. Barcelona: Graó.
- Desbordes, F. (1989). Les idées sur le langage avant la constitution des disciplines spécifiques. En S. Auroux (dir.), **Histoire des idées linguistiques**, ob. cit.
- Equipo LOGOS (coord. y red. M. P. Hernández Agelet de Saracibar) (1983). **Terminología lingüística básica**. Lleida: ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ferrer, M. (1999). Connectors i producció escrita en primer cicle de Primària. **Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura**, 17: 31-41.
- Garcia Castanyer, M. T. (2000). Una terminologia gramatical bàsica en la llengua francesa. En J. Macià y J. Solà (eds.), **La terminologia lingüística a l'ensenyament secundari**. Barcelona: Graó.
- Halté, J.-F. (1992). **La Didactique du Français**. París: PUF.
- Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'au mathématique? En C. Raïsky y M. Caillot (dirs.), **Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs**. Bruxelles: De Boeck.
- Kristeva, J. (1981). **Le langage, cet inconnu. Une initiation à la linguistique**. París: Seuil.
- Lapesa, R.; F. Lázaro Carreter; M. Seco; M. García Posa y M. Rivera (1981). **Terminología gramatical para su empleo en la educación general básica**. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Maillard, M. y L. Dabène (eds.) (1997). Vers une métalangue sans frontières. **LIDIL**, 14. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Martinand, J.-L. (1986). **Connaître et transformer la matière**. Berna: Peter Lang.
- Nicolàs, M. (1994). Sobre les possibilitats i el límits de la terminologia lingüística en l'ensenyament. En M. J. Cuenca (ed.), **Lingüística i ensenyament de llengües**. Valencia: Universidad de Valencia.
- Petitjean, A. (1998). Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique. **Pratiques**, 97-98: 105-132.
- Reuter, Y. (1995). Vers une synthèse: réflexions et propositions. En J.-L. Chiss; J. David e Y. Reuter (eds.), **Didactique du français**. París: Nathan.
- Shulman, L. S. (1993). Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-specific Conceptions of Teaching. En L. Montero y J. M. Vez Jeremías (eds.), **Las didácticas específicas en la formación del profesorado**. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la "transposition didactique". En J.-L. Chiss; J. David e Y. Reuter (eds.), **Didactique du français**. París: Nathan.
- Terminologie grammaticale** (1998). París (CNDP): Ministère de l'Éducation Nationale.
- Titone, R. (1976). **Psicolingüística aplicada**. Buenos Aires: Kapelusz.
- Tusón, J. (1982). **Aproximación a la historia de la lingüística**. Barcelona: Teide.
- Vargas, C. (2004). La création des savoirs à enseigner en grammaire: de la recomposition à la reconfiguration. En C. Vargas (dir.), **Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques**. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Verret, M. (1975). **Le temps des études**. París: Honoré Champion.
- Widdowson, H. G. (1990). **Aspects of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Willems, D. (1999) Pour une terminologie grammaticale européenne. Défense et illustration. En M.-J. Beguelin; J. F. de Pietro y A. Näf (eds.), **La terminologie grammaticale à l'école: perspectives interlinguistiques**. Neuchâtel: Institut de Linguistique, Université de Neuchâtel.

*Este artículo fue presentado en la Redacción de LECTURA y VIDA a pedido de las directoras de la revista.*

\* Catedrática emérita de Didáctica de la Lengua, Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del grupo de investigación GREAL (Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprentatge de Llengües).

\*\* Profesor titular en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro de GREAL.

\*\*\* Profesora titular en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro de GREAL.

\*\*\*\* Profesora titular en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro de GREAL.