



Onomázein

ISSN: 0717-1285

onomazein@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile  
Chile

Medina Morales, Lorena Pía

¿PARA QUÉ APRENDER GRAMÁTICA EN LA ESCUELA? PUENTES ENTRE LA ABSTRACCIÓN  
DEL ANÁLISIS Y LA COMUNICACIÓN COTIDIANA

Onomázein, núm. 7, 2002, pp. 183-212

Pontificia Universidad Católica de Chile  
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134518098010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

**¿PARA QUÉ APRENDER  
GRAMÁTICA EN LA ESCUELA?  
PUENTES ENTRE LA ABSTRACCIÓN DEL  
ANÁLISIS Y LA COMUNICACIÓN COTIDIANA**

**Lorena Pía Medina Morales**

Pontificia Universidad Católica de Chile

**Resumen**

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar teóricamente acerca de la enseñanza-aprendizaje de la gramática escolar, desde la perspectiva de la psicología del aprendizaje, a partir de los llamados modelos situados del cambio conceptual, aunque ampliando sus alcances en términos representacionales para incorporar elementos del modelo RR de Karmiloff-Smith, y de la hipótesis de organización jerárquica (Pozo y Gómez Crespo, 1998); y desde una concepción amplia de la gramática, esto es, su conexión con los niveles funcional y pragmático del lenguaje, en vistas de una posible aplicación didáctica.

**Abstract**

*(This article invites a theoretical reflection about school grammar teaching and learning, from the perspective of the Psychology of Learning, in the light of conceptual change and extending its scope to incorporate elements of Karmiloff-Smith's model RR and the hypothesis of hierarchical organization (Pozo and Gómez Crespo, 1980). The author approaches grammar from a wide perspective, linking it to the functional and pragmatic levels, aiming at a didactic application.)*

*“Una primera confusión que conviene remover es la idea absurda de que el idioma se enseña estudiando gramática [...]. La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología y de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta. Esto es de tal vulgaridad que aver-*

*güenza tener que escribirlo una y otra vez: pero como esa desdichada Academia sigue imprimiendo en cada nueva edición de su libro el mismo disparate; como ese libro es el preferido por la mayoría de nuestros maestros; y sobre todo, como el hacer aprender a los niños la gramática produce vulgarmente la impresión de que se enseña así el lenguaje materno, no hay sino insistir una y mil veces sobre el mismo asunto[...]. Si fuera posible hacer que Cervantes analizara gramaticalmente el Quijote, no podríamos darle sino una calificación bastante mediocre. Y, sin embargo, no puede decirse que Cervantes escribiese incorrectamente el español.”*

Américo Castro (1924), en  
“La enseñanza del español en España”<sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓN

¿Qué profesor de lengua no ha tenido alguna vez, durante su experiencia docente, que tratar de articular una respuesta verosímil y relativamente aceptable ante la pregunta de uno de sus alumnos, acerca de para qué aprender gramática? Las respuestas que como alumnos oíamos y las que al parecer se remontan hace casi un siglo de historia tienen que ver con el supuesto incremento en el manejo ‘correcto’ o un mayor conocimiento de la lengua materna, cuyo aporte era no un incremento en las habilidades verbales, sino todo un aporte al saber lingüístico que contribuiría a nuestro acervo cultural.

Lo que este trabajo intenta es reflexionar sobre la enseñanza de la gramática, las concepciones que de esta clase y de este concepto tienen profesores y alumnos; conectar los aprendizajes de la clase y el desempeño comunicativo cotidiano del alumno en una visión funcional del lenguaje y aplicar elementos aportados por los modelos situados del cambio conceptual, complementados con visiones más fuertes desde el punto de vista representacional. Todo ello con el fin de promover la idea de la enseñanza de una gramática con sentido, de carácter comunicativo y funcional.

Es importante señalar que hasta ahora los trabajos de investigación en la línea de los modelos situados del cambio conceptual han abordado, en su mayoría, la enseñanza de las ciencias en la escuela.

<sup>1</sup> Citado por Lomas, C. (1999), p. 72.

Este trabajo es un intento, además, de mostrar que un problema bastante similar ocurre en la clase de lengua.

## **1. LOS MODELOS SITUADOS O EXPERIENCIALES DEL CAMBIO CONCEPTUAL. CARACTERIZACIÓN GENERAL Y MODELOS SITUADOS MÁS REPRESENTATIVOS**

De influencia vygotskiana, están centrados en el conocimiento del sujeto y consideran la variable del contexto como determinante, de modo que la adquisición y uso del conocimiento se encuentra en función de éste. Las críticas a este tipo de modelos, según Rodríguez Moneo (1999), se centran en la escasa o nula atención que prestan a las representaciones mentales, pues la perspectiva experiencial no habla con exactitud de la naturaleza ni de la existencia de ellas. Los modelos “situados” de cambio conceptual se presentan como complementarios a los llamados modelos “fríos”, de fuerte acento en el aspecto representacional y de carácter científico.

A continuación expondremos brevemente tres de los modelos situados más representativos.

### **1.1. Caravita y Halldén (1994)**

Las autoras sugieren una visión del aprendizaje no como un evento de mero reemplazo de viejas ideas por ideas nuevas, sino como un proceso que ocurre en un sistema en donde las concepciones de fenómenos específicos son sólo uno de los componentes. Organización, cultura (educación) y diferenciación entre contextos son otros aspectos observables e importantes que continuamente amplían el poder del sistema para percibir e interpretar la realidad.

Caravita y Halldén (1994) desafían el modelo de cambio conceptual ampliamente compartido en los movimientos de “marcos alternativos” en la ciencia de la educación. Dichos movimientos conciben, a partir de los modelos epistemológicos de la evolución del conocimiento científico y el desarrollo del pensamiento racional, la metáfora del aprendiz de ciencia como un científico. Las autoras afirman que esos modelos restringen más que lo que permiten la investigación y la interpretación de los procesos de aprendizaje que ocurren en la sala de clase. Los estudios de las investigadoras acerca del aprendizaje en el dominio biológico abordan el proceso de cambio, y exponen ejemplos para ilustrar que el cambio no está localizado en las estructuras de contenido, ni necesariamente vienen a partir del conflicto, ni que reemplazan las ideas y prácticas preexistentes.

El cambio involucra un set de modos de pensar acerca de un dominio conceptual, que son elicítados por contextos específicos de acción y discurso. Esto resultaría de una diferenciación oportunista entre contextos y su interpretación.

Según las autoras, la discusión sobre las condiciones del cambio conceptual, durante la última década, se ha centrado en el llamado Movimiento de Marco Alternativo. De acuerdo al MMA, los aprendices tienen un conocimiento previo, *marcos alternativos de referencia*, que puede entrar, y con frecuencia entra, en conflicto con el conocimiento enseñado en la escuela. También es una idea general dentro de esta tradición que esos marcos alternativos de referencia son muy difíciles de modificar. La discusión de por qué este es el caso y, en particular, cuáles son las condiciones para el cambio conceptual, ha seguido una corriente fuerte de pensamiento basada en la filosofía de la ciencia y en la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget. Las autoras inician sus planteamientos discutiendo estas argumentaciones, a saber: la filosofía de la ciencia como una base para las normas acerca de la instrucción, esto es, la analogía de “el niño como científico” y las condiciones para el cambio conceptual. Lo que significa considerar la construcción de la comprensión científica individual como si fuera paralela al desarrollo de teorías científicas. La principal hipótesis en discusión es que los estudiantes abandonarán su conocimiento de sentido común cuando son confrontados con los conceptos introducidos en la escuela, de modo que el aprendizaje es visto como un proceso revolucionario donde las conceptualizaciones más primitivas del mundo son reemplazadas por unas más potentes, que según Caravita y Halldén (1994) es la línea que han seguido los trabajos de Thomas Jun, Imre Lakatos y Stephen Toulmin, Possner, Strike, Hewson y Gertzog (p. 91), ya que toman esta filosofía de la ciencia como su punto de partida cuando describen las condiciones para el cambio conceptual con respecto a un aprendiz.

Desde la analogía de “el niño como científico”, se ha reconocido que el científico forma parte de una comunidad científica más amplia y que su quehacer crece en la interacción con esta comunidad. Esto sugiere que la clase de ciencia también debería hacerlo, esto es, ser estructurada como un laboratorio de investigación y que los estudiantes deberían estar formados en una comunidad de aprendices. Según Caravita y Halldén (1994), la teoría de un paralelismo existente entre el desarrollo de ideas científicas y el desarrollo conceptual de los individuos que aprenden, debe ser tratada con alguna precaución, pues para las autoras el conocimiento de sentido común puede no ser completamente erróneo, ya que de algún modo ha funcionado para

nosotros en una serie de situaciones en el pasado, lo que las lleva a reflexionar acerca de que al parecer hay importantes diferencias entre trabajo científico y adquisición ordinaria de conocimientos. La metáfora del niño como científico no ayudaría a los profesores a clarificar importantes distinciones que deberían hacerse entre la empresa del científico y la del aprendiz de ciencia, ni identificar aquellas prácticas que son significativas en el escenario escolar. Algunas diferencias importantes subrayadas por estas autoras son, por ejemplo, que es el científico/a mismo/a quien escoge el evento a estudiar y establece su relevancia para los objetivos propuestos en torno a la investigación en marcha en el campo, así como para el marco teórico de referencia. En la clase de ciencia, es el profesor quien toma las decisiones acerca de las actividades que son más sobresalientes y relevantes para los estudiantes. Realiza estas selecciones en la conciencia de estar en las creencias de sus estudiantes, de las fuentes y fuerza de esas creencias, y sobre su conciencia de la estructura conceptual de la disciplina (proceso de interpretación que está muy distante de aquel que orienta al científico); por otra parte, el aprendiz de ciencia está a menudo bastante consciente de que el ejercicio de conjeturar es sólo un juego. Caravita y Halldén (1994) plantean que los profesores tienden a plantearse en un terreno seguro para fijar los límites de la actividad exploratoria de sus estudiantes de acuerdo a los límites de sus propios conocimientos (p. 92).

En cuanto a los procedimientos, el científico se sumerge en los métodos antes de llevarlos a experimentos, y desarrolla su capacidad en metodología a través de un proceso resuelto (determinado) y en una comunidad de práctica. El acercamiento de los estudiantes es diferente en muchos aspectos para nada irrelevantes. Uno de estos aspectos es, por ejemplo, la relación con los pares. Los científicos operan en una comunidad de pares competentes y deciden por sí mismos cuándo y cómo interactuar con esta comunidad, de modo que hay un amplio rango de modalidades de interacción, desde lo más que informal a lo muy formal, y no hay nadie a cargo de supervisar y evaluar los efectos de esta interacción. No ocurre del mismo modo con los estudiantes, pues un cuerpo compartido de creencias concernientes a las relaciones sociales dan sustancia a la vida de la comunidad escolar en una variedad de contextos de actividad y no sólo en la sala de clase de ciencia. El nivel escolar tiene que tomar en cuenta que la interacción social en los grupos juega diferentes roles en la negociación de las ideas, de acuerdo al nivel de edad de los estudiantes y de sus experiencias previas.

Hay muchos aspectos importantes que hacen la comparación entre el científico y el aprendiz de ciencia débil, por ejemplo, en

términos de los objetivos en la búsqueda del conocimiento científico, de carácter intencional, especializado. Es una búsqueda autorregulada, creativa, y que involucra a una comunidad que comparte metas y motivaciones poniendo al servicio de éstas todos sus saberes o herramientas profesionales.

Otro aspecto que nos parece de importancia (siendo nuestra mirada, especialmente la de lingüistas y educadores) es que esta comunidad comparte, además, códigos de comunicación y valores epistémicos. Es entonces razonable cuestionarse hasta dónde las estructuras de los modelos mentales de los estudiantes y las de las teorías científicas pueden ser comparadas, o qué tan útil es compararlas (Caravita y Halldén, p. 94).

Las bases psicológicas para el desarrollo de un programa de cambio conceptual, también son motivo de cuestionamiento para estas autoras. En primer término, el concepto de **equilibración** es presentado como otra analogía que está teniendo un rol importante en los estudios que se enfocan sobre el cambio conceptual, es la analogía entre el desarrollo del pensamiento racional y el crecimiento, en el conocimiento individual acerca de un contenido particular. En la discusión acerca de cómo se produce el desarrollo del conocimiento, se ha derivado evidencia de la teoría de Piaget del desarrollo cognitivo. La fuerza conductora en el desarrollo cognitivo, de acuerdo a Piaget, es un estado de desequilibrio, que en los escenarios educacionales ha sido tomado y traspuesto para significar un estado de **conflicto** cognitivo. De este modo, cuando se produce un conflicto cognitivo en la mente del aprendiz, se piensa que se está iniciando un proceso de aprendizaje. Este problema del conflicto cognitivo parece ser también cuestionado, en términos de su eficacia y funcionalidad; a menudo se manifiesta que establecer conflicto cognitivo es una empresa difícil o problemática, porque los estudiantes con frecuencia aprenden contraejemplos y también porque los individuos parecen ser capaces de soportar los conflictos bastante bien. Se produciría un proceso de **asimilación** (en el sentido piagetano), que parece ser altamente potente, y como tal, a menudo permite al individuo poder arreglárselas sin tener que hacer grandes revoluciones conceptuales.

Según Caravita y Halldén (1994), Piaget vio la evolución de la razón como un proceso de equilibración que progresaba en torno a altos niveles de equilibrio entre el organismo y su medio. Pero las concepciones particulares de las que hablamos tienen un estatus muy diferente a las de un esquema global como está definido en el modelo piagetano. Los conceptos de adaptación y equilibración, cuando ellos se refieren al organismo, tienen implicaciones bastante diferentes que cuando se refieren a las concepciones del individuo (p. 96). De hecho, las autoras citando al propio Piaget explicitan aún más la

distinción entre los procesos de desarrollo y los de aprendizaje: “El desarrollo del conocimiento es un proceso espontáneo... que concierne a la totalidad de las estructuras del conocimiento, mientras que el aprendizaje es un proceso limitado a un problema único, o a una estructura única” (Piaget, 1964).

La noción de **marco conceptual** es otro de los elementos psicológicos para enfocar el problema del cambio conceptual. No es sólo el estatus de las concepciones, sino también su naturaleza, lo relevante al modelo para estudiar el cambio. La metáfora que prevalece es la de los marcos, esto es, los rasgos estructurales que tienen dimensiones y organización jerárquica, un espacio ocupado en la MLP donde las concepciones pueden ser almacenadas y pueden ser accesadas para su recuperación. La metáfora enfatiza el valor de atenerse a un alto grado de estructuración, y, por lo tanto, está subrayando el carácter estático más que la esencia dinámica de las representaciones mentales. Una consecuencia directa de esta perspectiva sobre representaciones mentales ha sido la metodología adoptada en los estudios experimentales (p. 97).

¿Qué proponen en definitiva Caravita y Halldén (1994)? Nos plantean que las construcciones del conocimiento no son lineales; que la comprensión aumenta a lo largo de períodos extendidos de tiempo, que requiere de variados contextos, además de la aplicación de estrategias también variadas de aprendizaje y, finalmente, que los estados del conocimiento expresado no siempre corresponden a su elaboración profunda, sino que pueden corresponder a una elaboración en proceso. De hecho, las autoras se preguntan si el problema que nos ocupa es realmente cambio conceptual o más bien el proceso responde a diferentes dominios de comprensión de los conceptos.

Un buen resumen de los planteamientos de las autoras lo encontramos en Rodríguez Moneo (1999), que se enfoca sobre los aspectos centrales del modelo, y que a su vez funciona como un buen recuento de lo que hemos expuesto en las páginas anteriores. El modelo propone la interacción de los marcos alternativos con el conocimiento científico, oponiéndose de ese modo a la línea dominante en el área de estudio del campo conceptual, la de razonamiento, que propone un paralelo entre desarrollo cognitivo en términos de conflicto cognitivo y equilibración, y el aprendizaje en la escuela sobre el alternativo. Lo principal en el aprendizaje, en ciencia por ejemplo, desde el punto de vista de Caravita y Halldén, no es abandonar las viejas ideas en favor de las nuevas, sino extender el repertorio de ideas acerca del mundo cultural y físico, para refinar su organización y coherencia. El aprendizaje es entonces un proceso de descentralización (en el sentido piagetano), más que una adquisición de sistemas

conceptuales o lógicos más abarcadores que reemplazarían a los anteriores, menos potentes. Desde ese punto de vista, el aprendizaje es paradigmático, la nueva información es asimilada a marcos de referencia preexistentes. En este tipo de aprendizaje las viejas ideas a veces parecen ser falsas, y son entonces abandonadas por las nuevas. Habría un tipo de aprendizaje no paradigmático, que implica el descubrimiento de nuevas formas de conceptualización del mundo. Esto implica el descubrimiento de otro dominio de conocimiento que no reemplaza al sentido común, sino que puede ser mantenido paralelamente y servir a otros propósitos también.

Si se acepta la diferenciación entre niveles en los marcos, podemos mirar sobre las dificultades encontradas por un aprendiz al diferenciar entre contextos de interpretación.

En este modelo, el objeto de la intervención se sitúa en el contexto práctico, y el problema instruccional reside en que cuando introducimos datos con la intención de que sean interpretados, lo hacemos con un marco teórico, mientras que el sujeto aprendiz lo hace con su visión personal del mundo.

En contextos prácticos, en la vida cotidiana, nuestra interpretación de una situación es guiada tanto por las creencias de sentido común como por normas para la acción, lo que constituye una parte de nuestra visión de mundo y compromisos ideológicos. El problema instruccional surge cuando introducimos datos que intentan ser interpretados con un marco teórico, mientras que el aprendiz los aprehende con su visión personal del mundo. Para saber cuáles aspectos son de relevancia para los contextos empíricos y cuáles no, el aprendiz tiene que conocer el contexto teórico, esto es, la teoría que le dice cuáles son esos aspectos relevantes. Tiene que conocer las reglas para desplazarse desde el contexto práctico al teórico (Caravita y Halldén, p. 109).

Se asume que el estudiante tiene que ser consciente y a la vez ser capaz de diferenciar entre esos diferentes modos de mirar el mundo. El aprendizaje, para las autoras, es dominar un juego, pero con la reserva de que los estudiantes deben primero llegar a ser conscientes de qué tipo de juego están jugando.

## 1.2. Cedric Linder (1993)

Según Rodríguez Moneo (1998), desde el modelo de Linder (1993), las concepciones de los sujetos pueden ser analizadas desde dos perspectivas diferentes: a) a través de la perspectiva del **modelo mental**. Representaciones mentales que constituyen patrones proposicionales estructurados. Aquí el cambio conceptual es alcanza-

do cuando se produce una variación en la estructura de conocimiento (incorporación, eliminación o reorganización); b) las concepciones pueden ser estudiadas a partir de la perspectiva **experiencial o fenomenográfica**, las relaciones caracterizan las percepciones persona-mundo. El cambio conceptual se produce cuando un sujeto cambia sus relaciones con el contexto de modo que se relaciona con él de otra forma, concediéndole otro significado o interpretándolo de otro modo (p. 92).

En el enfoque experiencial de este autor, el problema de las concepciones alternativas o de su resistencia al cambio estriba en que los sujetos no han desarrollado nuevas relaciones significativas en nuevos contextos (p. 93). Para Linder, el cambio conceptual vendría definido por la delimitación y extensión de las concepciones en distintos y a distintos contextos. Se alcanza el cambio cuando los sujetos aprenden a aplicar las concepciones correctamente a los contextos. Enseñar a los sujetos a apreciar el valor funcional de las concepciones.

De este modo, Linder propone una visión de cambio conceptual que incluye los posibles contextos, perspectiva experiencial, basada en los postulados que usan categorías de descripción que reflejan la relación persona-mundo, encarnada en la noción de **intencionalidad** de Franz Brentano, desde la que se plantea que las conceptualizaciones que hacemos son conceptualizaciones sobre algo, es decir, con estructura y significado. La perspectiva fenomenográfica no excluye las representaciones internas y desde ella el cambio se logra con el cambio de la relación entre el sujeto y el contexto.

Linder (1993) expresa su concepción citando a Einstein (1954): “el todo de la ciencia es nada más que el refinamiento del pensamiento cotidiano”. La hipótesis de este autor es que: si hay un **marco social para la dispersión contextual**, y si la ciencia es sólo un refinamiento de esta dispersión contextual, entonces sería inapropiado representar el aprendizaje significativo en términos de un cambiar de concepciones (en el sentido de un cambio mental) (p. 295). Para Linder (1993), el problema central es que los estudiantes tienen concepciones alternativas o preconcepciones fuertes y altamente resistentes al cambio, porque no han desarrollado relaciones significativas nuevas con los nuevos contextos en los que son introducidos dentro del medio educativo. La **dispersión** sería un fenómeno tanto de la vida social como de la ciencia. Linder critica la actitud de los profesores. “...Deseo afirmar que la representación de aprendizaje de los profesores de ciencia debería extenderse y poner menos énfasis en guiar sus esfuerzos para cambiar segmentos de conceptualizaciones de los repertorios existentes en los estudiantes, y poner más esfuer-

zos en incrementar las capacidades de los estudiantes para distinguir entre conceptualizaciones de un modo apropiado a algunos contextos específicos" (p. 298).

### 1.3. di Sessa

En el modelo de di Sessa (1993), según nos comenta Rodríguez Moneo (1999), el aprendizaje está determinado por el uso que se hace del conocimiento en los distintos contextos. Se trata por tanto de una cognición situada, en la que el autor se enfoca sobre la transición entre modelos de expertos y de novatos (p. 89). En el fondo, di Sessa comparte elementos de los modelos fríos a pesar de tomar elementos de los situados.

Para este autor, el conocimiento novato se definiría como un "sentido intuitivo de mecanismo", organizado en pequeñas unidades de información llamadas "primitivos fenomenológicos" o "p-prims" (Rodríguez Moneo, p. 89). Se trata de unidades mínimas de conocimiento que se caracterizan por ser autoexplicables, se derivan de la experiencia inmediata o superficial, no elaborada, y una vez establecidas, permiten agrupar la experiencia en clases de fenómenos. De modo que se convierten en esquemas que proporcionan algunas explicaciones sobre los fenómenos físicos, aunque no son teorías. Se activan totalmente y no parcialmente, en contextos específicos, funcionalmente activados por los contextos. El conocimiento novato será entonces fragmentado y débil, desde donde el sujeto se va haciendo experto y con la sintonización a través de la experiencia, ocurren varios procesos. Los p-prims se organizan y pasan de ser autoexplicativos a configurarse en torno a teorías. Se trata más bien de evolución que de revolución (Rodríguez Moneo, p. 99-100).

En el modelo de cambio conceptual<sup>2</sup> que propone el autor junto a Sherin (1998), se presenta el "modelo estándar" del cambio conceptual, que sería el modo típico en que es comprendido en los contextos de investigación educacional. Este modelo responde a la pregunta acerca de qué es lo que cambia realmente en el llamado cambio conceptual. Siendo los conceptos la respuesta, el autor se aboca a la revisión de la noción de concepto. Postula que es necesario reemplazar la noción de concepto con una variedad de constructos teóricos más cuidadosamente definidos, y postulan lo que ellos llaman: clase de coordinación, "coordination class". Se definirían como los complejos sets usados por los sujetos para leer particulares clases de información acerca del mundo.

<sup>2</sup> En *Int. J. Sci. Educ.*, 1998, vol. 20, N° 10, 1155-1191.

La crítica más fuerte de Linder y Sherin (1998) es que los investigadores han aplicado acríticamente el término “concepto” a entidades que pueden ser muy diferentes.

## 2. EL MODELO DE OLA HALLDÉN (1998)<sup>3</sup>

Seguramente el lector se preguntará por qué construimos un apartado especial para este modelo. Bueno, pues así como dimos un espacio más amplio y detallado para Caravita y Halldén (1994), por parecer-nos un modelo bastante más fundamentado y sobre el que dispone-mos de más información, en este caso, nos pareció interesante cono-  
cer la evolución que la autora muestra en relación a su trabajo con Caravita (1994) y los elementos aportativos nuevos de esta visión para una propuesta metodológica como la que intentamos plantear aquí.

La autora se ubica dentro del ámbito de una cognición social-mente compartida, apoyándose en los postulados de Resnick (1987, 1991). Dentro de esta área de pensamiento **el problema** no es cómo producir un cambio conceptual, sino más bien cómo caracterizar la situación en la cual los estudiantes conciben sus descripciones y explicaciones de sentido común. Por lo tanto, el problema educacio-nal es cómo crear una situación donde las ideas científicas apropiadas entran en juego. Nos parece en este sentido una visión más estratégica y pragmática del problema que permite su trasposición didáctica.

La hipótesis de la autora tiene que ver con el hecho de que si registramos las proposiciones que los estudiantes realizan por medio del lenguaje y si las consideramos como acciones que son dependien-tes de contexto, entonces podemos explicar la afirmación de que los estudiantes en realidad sostienen concepciones y que el contexto es un factor central para explicar por qué y cómo tienden a mantenerlas.

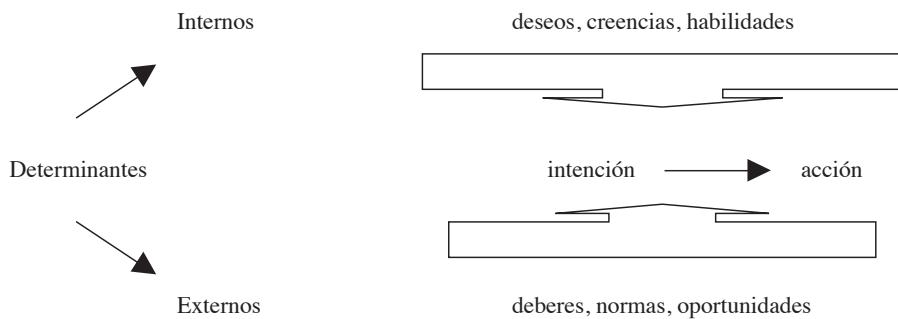
Usando un modelo **intencionalista** de la acción, proveniente de los postulados de von Wright (1971, 1979), autor que lo empleó para enfrentar los problemas de la intencionalidad en el ámbito filosófico clásico, esto es, en lo concerniente a la significación de la conducta, la explicación de la acción y los problemas con respecto a razones y causas, el modelo de Halldén (1998) se plantea como interesante también en un contexto pedagógico, porque relaciona factores cognitivos a la conducta y al individuo, a su cultura, nivel de influen-

<sup>3</sup> En: W. Shnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (Eds.) (1999), *New Perspectives on conceptual change*. Oxford: Elsevier.

cia que a nuestro juicio no ha sido del todo considerado, obviamente desde los modelos fríos, aunque tampoco del todo en los situados, que a nuestro parecer enfocan el problema de la contextualización de un modo más bien pragmático-funcional, y no operan con el posible influjo de ese medio en la actividad mental del individuo. En ese sentido la perspectiva intencional puede ser considerada como una perspectiva pedagógica.

Pero ¿en qué consiste esta **perspectiva intencional**? Uno de los aspectos de la acción es su intencionalidad. Se llama acción a una secuencia de conductas, y la conducta se concibe como desempeño intencionado. La intención será aquello que da el significado a la conducta. La intención es lo que el agente significa al hacer algo, o lo que un observador externo entiende que esa conducta significa. Construir una interpretación intencional es mirar en torno a las secuencias conductuales de las acciones que forman un todo más complejo, y este es una acción en sí misma. A nuestro juicio y en el de la propia autora, la visión de intencionalidad de von Wright es similar en algunos aspectos a la noción de *intención en la acción* como opuesto a *intención previa* de John Searle (desde su teoría de los Actos de habla)<sup>4</sup>. En este sentido la intención es parte de una acción misma (enunciado acción, en términos de Searle), mientras que las intenciones previas se encuentran en una relación causal a las acciones. Von Wright diferenciaba entre determinantes internos (deseos, creencias y habilidades) y determinantes externos (oportunidades, derechos para actuar). Del producto de esta reflexión encontramos el siguiente esquema presentado por Halldén (1998):

#### Determinantes de la acción basada en von Wright (1971, 1979)



<sup>4</sup> Teoría que tiene sus orígenes en la filosofía del lenguaje y que encuentra en los años 70 con Austin, J. y más tarde en las reformulaciones a Searle, J., a sus principales exponentes, planteando que el lenguaje es una conducta intencional (en el caso de Searle) gobernada por reglas y que hablar un lenguaje es realizar actos.

La autora, usando este modelo, propone un modo alternativo para conceptualizar las dificultades de los estudiantes en la adquisición de nuevos conceptos, esto es, considerar el problema como un problema de contextualización. Rasgo que comparte con los modelos situados. Considera que existen diferentes tipos de contextos; los dos que la autora expone y que resumimos a continuación son:

- **Contexto cognitivo:** que comprende habilidades cognitivas y estructuras cognitivas, dejando de lado teorías de moral, valores. Los aspectos cognitivos de los deseos.
- **Contexto cultural:** se refiere a los aspectos de la interacción entre el individuo y la situación, y a las normas y modelos de conducta en la sociedad. Constituyen aspectos separados del contexto como un todo.

¿Pero en qué sentido la autora habla de contextualización?

Se habla de contextualización en tres aspectos: a) contextualización de las explicaciones, pertinente a la relevancia de las diferentes formas de explicación en diferentes situaciones; b) contextualización de un concepto, dentro de un marco conceptual más abarcador; c) la contextualización de las descripciones o explicaciones dentro de un género de habla.

Para esta autora, el carácter compuesto del cambio conceptual no ha sido seriamente tomado en cuenta, pues las distintas formas de cambio conceptual en un marco educativo pueden implicar varios procesos. Al menos tres de ellos son: a) en algunos contextos el proceso es de hecho abandonar una vieja concepción y reemplazarla por una nueva; b) en otros contextos el cambio consiste en adquirir una concepción enteramente nueva (no hay cambio conceptual del todo); c) en otros contextos el cambio puede acarrear la adquisición de un nuevo modo de conceptualizar el mundo, en términos de enriquecer un repertorio de conceptualizaciones de un fenómeno particular.

La autora concluye que diferentes tipos de problemas pueden ser comprendidos como eventos focales vistos desde una variedad de contextos, y que es interesante investigar cómo esto puede explicar los modos de resolución de problemas por parte de los estudiantes. Los que desde su acción están explicitando elementos como los deseos y las motivaciones, los que serán incorporados en los llamados modelos “calientes”. Por ello vemos este modelo como transicional desde ese punto de vista, aun cuando valoramos su interés en los contextos dada su forma más profunda y esclarecedora.

### **3. MÁS ALLÁ DE LOS MODELOS SITUADOS: EL MODELO RR DE KARMILOFF-SMITH Y LA HIPÓTESIS DE LA INTEGRACIÓN JERÁRQUICA DE POZO Y GÓMEZ CRESPO**

Consideramos que los modelos “situados”, que han sido criticados por la carencia de explicaciones en el ámbito representacional, sólo han enfatizado los componentes de lo que llaman funcionalidad contextual, pero el proceso al parecer se ha detenido en la praxis. Nos preguntamos entonces si el influjo entre contextos y sujetos no es acaso mutuo. El modelo de Halldén (1998) enfatiza los modos de decir el conocimiento en actividades socialmente compartidas y los determinantes externos que en ello influyen, acercándose así al proceso más completo y complejo de ese mutuo influjo. Esta posibilidad de abordaje sobre la construcción del conocimiento (entendiendo que es una opción epistemológica y teórica de nuestra parte) se podría realizar desde la propuesta de Karmiloff-Smith (1994), que como sabemos intenta mostrar una visión constructivista complementaria de la relación sujeto-medio, enfocándose sobre el proceso llamado “redescripción representacional” para explicar el cambio que nos interesa.

De este modo, expondremos resumidamente sus planteamientos teóricos para posteriormente abordar la hipótesis de la integración jerárquica propuesta por Pozo y Gómez Crespo (1998), que incorpora a su vez bastantes elementos de la teoría de Karmiloff-Smith y que toma supuestos también de los modelos situados. Por ello, inspirándonos en el título del libro de Karmiloff (Más allá de...) hemos intentado, de un modo análogo, ir más allá, para mostrar lo que creemos enriquecería una propuesta experiencial y situada en el aspecto cognitivo y representacional, sin abandonar los supuestos contextuales que estimamos de especial valor.

Karmiloff-Smith (1994) sostiene que “un aspecto fundamental del desarrollo humano es el proceso mediante el cual la información que se encuentra *en* un sistema cognitivo (aspecto que capta parcialmente la actitud innatista) se convierte en un conocimiento *para* ese sistema (aspecto que capta parcialmente la actitud constructivista)” (p. 14). Sin ser del todo innatista, lo que esta autora intenta mostrar es, creemos, una posición conciliadora entre algunos dispositivos de carácter innato y su desarrollo a través de procesos constructivistas de aprendizaje por parte de los sujetos. Por esta razón, critica también algunas teorías de origen innatista como la fodoriana, apartán-

dose de la idea de que los módulos están predeterminados en detalle, además de cuestionar el rigor de la dicotomía que Fodor establece entre módulos y procesamiento central. Ataca la pretensión de Fodor de que el producto que sale de los sistemas de entrada se codifica automáticamente en un único lenguaje, común, del pensamiento. Para la autora, que el desarrollo sea de dominio específico no implica modularidad, y distingue entre dominio (lenguaje, matemáticas, física) y microdominios (subconjuntos de dominios particulares).

¿Qué es lo que Karmiloff-Smith propone? Un modelo de fases más que de estadios (Piaget) y apela a la existencia de cambios de fase recurrentes que ocurren en un momento distinto en cada microdominio, y dentro de cada dominio se producen de manera repetida. Desde Piaget, ni el almacenamiento ni el procesamiento son de dominio específico, pues para los piagetanos el desarrollo implica la construcción de cambios que afectan a las estructuras de representación, generales para todos los dominios y que operan sobre todos los aspectos del sistema cognitivo de manera similar (p. 24). Karmiloff-Smith compara a Piaget y al conductismo en términos de que ninguna de los dos otorga al niño estructuras innatas o conocimiento de dominios específicos; ambas teorías admiten la existencia de sólo algunos pocos procesos biológicamente determinados, generales para todos los dominios (p. 25). Para los piagetanos, un conjunto de reflejos sensoriales y tres procesos funcionales (asimilación, acomodación y equilibración); para los conductistas, una serie de sistemas sensoriales fisiológicos heredados y un complejo juego de leyes de asociación. Coincidir en general en una serie de características en cuanto al estadio inicial del bebé, en términos de la posesión de una mente vacía de conocimiento.

La autora, como comentáramos antes, sostiene que el innatismo y el constructivismo epigenético de Piaget no son necesariamente incompatibles, siempre y cuando se respeten ciertas condiciones (p. 28), estas son: a) añadir a Piaget sesgos de dominio específico; b) repensar al niño y su base inicial, la que debe implicar especificaciones menos detalladas de lo que suponen los innatistas y un proceso de modularización más progresivo. El cerebro no se encuentra pre-estructurado con representaciones ya acabadas, sino canalizado para desarrollar progresivamente representaciones en interacción tanto con el medio externo como con su propio medio interno.

Otro replanteamiento de Karmiloff-Smith dice relación con la noción de “restricciones del desarrollo”; según la autora, en las teorías de dominio general se concibe la restricción con una connotación negativa, es decir, como una merma de las capacidades del niño; y en

la teoría de dominio específico la restricción se concibe con una connotación positiva, de modo que opera limitando el espacio de hipótesis posibles potenciando el aprendizaje. Permite al niño disponer de un sistema limitado, pero organizado (no caótico, piagetano) desde el principio y no sólo al final del período sensoriomotor (p. 30).

La autora propone ir más allá de las teorías de dominio específico a través del proceso de redescricpción representacional, que explicitaremos ahora en función de nuestro problema de interés. Según Karmiloff-Smith, el niño almacena información en su mente mediante especificación innata como consecuencia de procesos evolutivos. Las predisposiciones innatas pueden ser específicas o no específicas. En ambos casos se requiere la entrada de información proveniente del medio. Se produce así un rico proceso de interacción epigenética entre la mente y el ambiente físico y sociocultural. “...la hipótesis que planteo es que la mente humana posee tanto una determinada cantidad de cosas especificadas en detalle como algunas predisposiciones de dominio específico muy esquemáticas, dependiendo del dominio concreto de que se trate” (p. 34).

La idea contenida en los planteamientos de esta autora es que la mente humana tiene como procedimiento la explotación de la información almacenada internamente (tanto innata como adquirida) mediante el proceso de redescribir sus representaciones, volviendo a representar iterativamente, en formatos de representación diferentes, lo que se encuentra representado por sus representaciones internas (p. 34).

El cambio explícito de teorías, desde el punto de vista de Karmiloff-Smith, es algo que sólo es posible gracias “a procesos previos de redescricpción representacional, que convierten la información **implícita** en conocimiento **explícito**” (p. 35). El resultado final de constantes redescricpciones en el ámbito del desarrollo de maestría conductual sería la flexibilidad y el control representacional, lo que abre las puertas a la creatividad. Representaciones más explícitas permiten mayor flexibilidad y creatividad.

La autora piensa que el desarrollo consiste en la no conformidad de los niños con el solo saber hacer, sino el buscar explicaciones, tratar de comprender, los va convirtiendo en pequeños teóricos (p. 36). Tanto el desarrollo como el aprendizaje (dos direcciones complementarias) se basan en un proceso gradual de procedimentalización, a la vez que implican un proceso de explicitación y accesibilidad cada vez mayor al conocimiento, es decir, representar explícitamente la información implícita de las representaciones procedimentales en las que se apoya la estructura de la conducta.

### **Sobre el modelo de RR<sup>5</sup>:**

a) *¿Qué pretende explicar el modelo?*

De qué manera se hacen progresivamente más manipulables y flexibles las representaciones de los niños, cómo surge el acceso consciente al conocimiento y cómo construyen teorías los niños.

b) *¿En qué consiste el modelo?*

En un proceso cíclico mediante el cual la información ya presente en las representaciones del organismo que funcionan independientemente y están al servicio de propósitos particulares, se ponen progresivamente al servicio de disposición de otras partes del sistema cognitivo, gracias a la intervención de procesos de redescipción.

c) *¿Qué es la RR?*

Un proceso mediante el cual la información que se encuentra implícita *en* la mente llega a convertirse en conocimiento explícito *para* la mente, primero dentro de un dominio y, posteriormente, a veces a lo largo de diferentes dominios.

d) *¿Cómo ocurre?*

Espontáneamente como parte de un impulso interno que empuja a la creación de relaciones intra e interdominios. Se hace hincapié en la naturaleza endógena de la RR, es evidente que puede desencadenarse a veces por influencias externas (p. 37).

### *Características del modelo:*

- es un modelo de fases (vs. modelos de estadios).
- es de dominio general, es decir, dentro de cada dominio, el proceso RR es el mismo.
- ocurre de forma recurrente dentro de microdominios a lo largo del desarrollo, así como en la edad adulta en algunas clases de aprendizaje nuevo.
- Implica tres fases: **Fase 1**, el niño se centra fundamentalmente en información proveniente del medio externo, para crear “adi-

---

<sup>5</sup> Abreviamos el término “redescipción representacional”, al modo de la autora, para simplificar la expresión.

ciones representacionales". Esta fase culmina en la capacidad de ejecutar sistemáticamente de forma correcta las conductas de cualquier microdominio en que se haya alcanzado ese nivel: "maestría conductual". (Cambio conductual y cambio representacional, no necesariamente van de la mano); **Fase 2:** guiada internamente y en la cual el niño ya no se centra en los datos externos. La dinámica interna del sistema pasa a controlar la situación de manera que las representaciones internas se convierten en el centro del cambio. El estado actual de las representaciones que el niño tiene del conocimiento en un microdominio predomina sobre la información procedente desde fuera. Esto puede hacer al niño incurrir en errores e inflexibilidades. Deterioro en el aspecto conductual, no representacional; **Fase 3**, las representaciones internas se reconcilian con los datos externos alcanzándose un equilibrio entre la búsqueda del control interno y externo.

El modelo posee a su vez niveles de representación y re-representación del conocimiento, existiendo al menos cuatro: Implícito (I); Explícito 1 (E1); Explícito 2 (E2); Explícito 3 (E3). Todos ellos son parte de un ciclo repetitivo que ocurre una y otra vez en diferentes microdominios a lo largo del desarrollo. Los formatos de representación en cada nivel son distintos (no entraremos aquí en el detalle de cada uno, pues nuestro interés era organizar los planteamientos centrales del modelo para fundamentar y explicar la propuesta global).

El cambio representacional dentro de cada fase consiste en hacer adiciones representacionales. La RR es un proceso que consiste en apropiarse de los estados estables con el fin de extraer de ellos la información que contienen, la que puede usarse con mayor flexibilidad para otros fines. Por lo tanto, en este modelo no sólo el "conflicto cognitivo" permite redescipción, sino que también la estabilidad interna ocupa un papel crucial. En definitiva, la flexibilidad cognitiva y conciencia surgen en virtud de la reiteración del proceso RR, y no simplemente en la interacción con el medio.

Ahora que tenemos algunos elementos generales de la teoría de Karmiloff-Smith, veamos ¿qué nos propone **la hipótesis de la integración jerárquica?**

Según Pozo y Gómez Crespo (1998), si se apoyan en Vygotsky, los modelos situados deben ver a la mente humana como producto también de la adaptación (p. 120).

Desde esta propuesta se hace también evidente la valoración de las preconcepciones de los sujetos y el interés de vincularlas con el conocimiento formal entregado por la escuela. "Mientras que el co-

nocimiento conceptual que los niños traen al aula, y con él sus actitudes y procedimientos, se refiere al mundo cotidiano, un *mesocosmos* trazado por las coordenadas espacio-temporales del aquí y ahora, la ciencia que se les enseña se mueve más en la “realidad virtual” del *microcosmos* (células, partículas y otras entidades mágicas no observables) y del *macrocosmos* (modelos idealizados, basados en leyes universales, no vinculados a realidades concretas, cambios biológicos y geológicos que se miden en miles, si no millones de años, sistemas en interacción compleja, etc.) [...] Sólo una relación entre estos diferentes niveles de análisis de la realidad, basada precisamente en su diferenciación, puede ayudar a los alumnos a comprender el significado de los modelos científicos y, desde luego, a interesarse por ellos” (Pozo y Gómez Crespo, 1998, p. 97). Pensamos que la relación entre estos planteamientos y la conceptualización de Halldén (1998) sobre los distintos procesos de contextualización, que tienen varios rasgos en común: el referido a las distintas situaciones en este modelo el mesocosmos; el referido a lo metaconceptual, esto es, la organización jerárquica de conceptos, que podría corresponderse con el microcosmos; y los modelos idealizados que se conectan con modelos de discursos y leyes universales. Obviamente, quizás la distinción de Halldén opera más bien en el ámbito interno del individuo, pero si basándonos en Karmiloff-Smith proponemos un continuo entre actividad externa e interna, propia del influjo vygotskiano del que están influidos los modelos situados, las conexiones parecen posibles.

Para Pozo y Gómez Crespo (1998), las concepciones alternativas de los alumnos tienen un origen sensorial, cultural y escolar que determina en buena medida la naturaleza representacional de las ideas (p. 98), y no serían por tanto algo accidental o coyuntural sino que tendrían una naturaleza estructural, sistemática (p. 103).

Otro punto que nos parece interesante del planteamiento de los autores en torno al problema de convivencia de las concepciones alternativas y/o implícitas es la valoración de las mismas para la potenciación de una explicitación progresiva. “...el cambio conceptual no tendría por qué implicar el rechazo de un sistema con tanto valor pragmático y adaptativo, sí permitiría superar sus restricciones en dominios específicos, generando nuevas teorías para esos dominios que trascendieran las restricciones impuestas por esas teorías implícitas” (Pozo y Gómez Crespo, 1998, p. 108). Y frente a la robustez o fortaleza de las concepciones alternativas plantean... “Pero quizás la principal causa de ese fracaso en lograr la sustitución del conocimiento cotidiano por el científico sea la propia idea de que el cambio conceptual debe implicar un abandono del conocimiento co-

tidiano, que no sólo resulta muy difícil de lograr sino que incluso puede ser inconveniente" (Pozo y Gómez Crespo, 1998, p. 136).

La diferencia en este caso no consistiría en plantear la independencia entre las formas de conocimiento alternativo/implícitas, como hacen en general los modelos situados del cambio conceptual (como pudimos ver, por ejemplo, en Caravita y Halldén), sino más bien plantear la hipótesis de integración basada en un continuo. "Algunos autores asumen la independencia entre ambas formas de conocimiento, que servirían para contextos y metas distintas, de forma que no se trataría de sustituir uno por otro, sino de hacerles coexistir y aprender a activarlos de forma *situada*, en función del contexto (Caravita y Halldén, 1994)" (Pozo y Gómez Crespo, 1998, p. 130). Para Pozo y Gómez Crespo, la mayor parte de las concepciones alternativas de los alumnos tendrían, en parte, su origen en criterios pragmáticos más que lógicos, juzgando más la conveniencia o relevancia de las conclusiones alcanzadas que el rigor y el valor de verdad del proceso seguido para obtenerlas (Pozo y Gómez Crespo, 1998, p. 133).

En relación a lo anterior, pensamos que los objetivos para los cuales se desarrolla cada aprendizaje son distintos. En el caso de la enseñanza de la gramática, estos objetivos de carácter pragmático coinciden en el propósito y explicitación en objetivos de aprendizaje de la lengua, en términos funcionales o pragmáticos, y sin embargo, en la práctica ocurre algo muy distinto. Sobre este punto nos centramos en el próximo apartado.

Según Pozo y Gómez Crespo (1998), los modelos situados plantean que en realidad se trataría de que los alumnos logren diferenciar entre ambos modelos o interpretaciones y aprendan a usarlos discriminativamente en función del contexto. A partir de una cita de di Sessa hecha por Pozo y Crespo (1998), que dice "no sin cierta ironía, el único inconveniente de la mecánica newtoniana es que vivimos en un mundo no newtoniano, plagado de rozamientos y fuerzas invisibles, en el que los objetos tienen la desagradable costumbre de alejarse bastante en su comportamiento de ese 'movimiento uniforme y rectilíneo' que debería esperarse de ellos en las condiciones ideales de la mecánica newtoniana" (p. 137), se preguntan los autores, "¿debe la enseñanza fomentar la conexión entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico, mediante la activación de las concepciones alternativas en contextos escolares, o más bien al contrario debe mantenerse una frontera lo más rígida posible entre ambos contextos?" (p. 38-39). Responden a esa pregunta diciendo que ya es suficiente con la escisión que los alumnos tienen en sus mentes, de modo que al parecer la opción no estaría en separar o independizar las concepciones, sino más bien en promover una dife-

renciación e integración jerárquica entre distintos tipos de conocimiento, concebidos no sólo como modelos alternativos, sino incluso como niveles alternativos de análisis o de representación de un mismo problema (Pozo y Gómez Crespo, 1998, p. 139). El procedimiento o mecanismo para ello sería a través de procesos metacognitivos, de modo de convertir en objeto de reflexión las diferencias entre ambas teorías. Esto pensamos se puede ajustar perfectamente a lo que podría ocurrir en una clase de gramática escolar.

Según el modelo de integración jerárquica, el cambio conceptual se concibe como constituido por una serie de subprocesos (coincidentes de algún modo con las fases de Karmiloff-Smith), de los que suelen diferenciarse el de **enriquecimiento**, el más elemental, que implica una incorporación de información sin cambiar la estructura conceptual existente; el **ajuste**, que implica una modificación a la estructura, por procesos de generalización y discriminación, pero no requeriría un cambio radical de las estructuras existentes; la **reestructuración**, que ya sería una nueva forma de organizar el conocimiento en un dominio, de modo que resulta incompatible con las estructuras anteriores. Este último se produciría desde los contenidos más específicos hasta las estructuras conceptuales (Pozo y Gómez Crespo, 1998, p. 143).

El proceso de reestructuración consistiría y requeriría de la explicitación progresiva del conocimiento, a través del diseño de escenarios que faciliten dichos procesos de explicitación enfrentando al alumno a problemas potenciales y a contextos de interacción social que induzcan a la comunicación de las concepciones. En este sentido vemos nuevamente otra conexión con el modelo de Halldén (1998), en cuanto a los métodos que plantea para el análisis proposicional de los enunciados de los alumnos durante la explicitación de sus concepciones en el trabajo socialmente compartido del aula, y también con los mecanismos metacognitivos para lograrlo. Ambos puntos serán criterios metodológicos para nuestra propuesta sobre la clase de gramática.

Este proceso, como plantean Pozo y Gómez Crespo (1998), consistiría en términos de Karmiloff-Smith en redescripciones representacionales que vayan sacando a la luz las concepciones implícitas de los alumnos (p. 144). Dichos procesos de redescripción irían de la mano también de la dimensión de formalización, esto es, los lenguajes, formatos discursivos o códigos cada vez más explícitos y específicos, pertenecientes a los dominios específicos, esto es, los lenguajes en los que la disciplina se expresa. En el caso de nuestra lengua como objeto de estudio a través de su gramática, el objeto se nos vuelve la forma y viceversa, de modo que estamos frente a un

metalenguaje, que se va haciendo cada vez más dialógico, según Pozo y Gómez Crespo (p. 145), también interactivo, pues va dejando el discurso del profesor como uno de los posibles y no el único, dando a su vez más autonomía constructiva al aprendiz.

#### **4. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA HOY. DEBATES Y PARADOJAS**

La evolución de la lingüística como disciplina en los últimos 30 años ha llevado al desplazamiento del objeto de estudio, el lenguaje cristalizado en lenguas, aislado y descontextualizado, a un enfoque comunicativo del mismo. La filosofía del lenguaje desencadenó una fuerte reflexión en los años 70 acerca de la noción de “lenguaje ordinario”, planteándose la necesidad de dejar de analizar enunciados ideales y descontextualizados en favor de un lenguaje natural en uso. Nace así la pragmática como corriente de estudio de las manifestaciones del lenguaje desde el nivel de uso y las relaciones que allí se presentan entre los sujetos. Los alcances de estas ideas comenzaron a demostrar la necesidad de trabajar con unidades de análisis mayores como los textos y los discursos, de modo que al mismo tiempo la llamada lingüística textual y gramática del texto comienzan a inundar los análisis lingüísticos. El resultado de todo ello hoy en día es un fuerte énfasis en los usos pragmático-funcionales del lenguaje y el enfoque comunicativo de dichos estudios. La gramática, por ser un componente esencial, creemos, en la elaboración de los mensajes que circulan en estos haces comunicativos no puede escaparse a esta nueva mirada. Es así como hoy en día existe un debate entre los profesores de lengua y los gramáticos acerca del lugar que ella debiera ocupar en la enseñanza de lengua en el nivel escolar y, por qué no decirlo, también en el nivel universitario.

Existen diversas actitudes en torno al estudio de la gramática. “[...] Por una parte está la actitud (en verdad minoritaria) de quienes afirman que el conocimiento gramatical es absolutamente inútil porque se revela insuficiente para el desarrollo de las competencias lingüístico-discursivas que hacen posible el intercambio de mensajes en los diferentes contextos de la comunicación entre las personas [...] Por otra parte está la actitud de que la gramática debe ser el eje del aprendizaje de la lengua materna ya que si no se sabe gramática no se habla ni se escribe en forma correcta”. (Lomas, C., 1999, p. 76). Creemos existe una opción intermedia que convierte al profesor en un profesional con la necesidad de dar cuerpo a una idea y no saber cómo hacerlo, nos referimos a aquellos profesores que tienen la

visión del enfoque comunicativo y que sin embargo no saben cómo trasponerlo metodológicamente a las clases concretas, dado el arraigo que el tradicional análisis morfosintáctico tiene en las aulas.

El enfoque comunicativo de la gramática supone un nivel de análisis de orden textual o del discurso, más la incorporación de la pragmática, que supone gramáticas descriptivas, implícitas e inducitivas, y tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos (Lomas, 1999, p. 78). Recordemos que las reformas educacionales que conocemos, especialmente en el caso español y también en el más cercano a quien escribe, el chileno, se plantean objetivos que tienen que ver con el desarrollo de competencias comunicativas; sin embargo, los métodos de su enseñanza poco tienen que ver con establecer conexiones entre el análisis morfosintáctico y su hacer comunicativo cotidiano con el lenguaje. De allí que la mayoría de nuestros alumnos se pregunten y nos pregunten a nosotros los profesores, ¿para qué me sirve la gramática? Creemos que la pregunta se justifica plenamente (y además nos parece inteligente) dada la metodología con la que se la enseña y la desconexión evidente que ella presenta con la actividad comunicativa de los alumnos.

Entonces, ¿qué gramática enseñar? Para algunos debería crearse una gramática pedagógica, para otros simplemente un enfoque funcional de la misma. “Por ello la gramática que se enseñe en las escuelas y en los institutos ha de ser una gramática pedagógica, una gramática del uso (y de consulta) a la medida de los intereses y de las capacidades de los alumnos y de las alumnas, y nunca una gramática adscrita a tal o cual teoría gramatical con una voluntad estrictamente analítica o descriptiva” (Lomas, p. 79). En ambos casos, una gramática orientada al uso y reflexión lingüísticos.

En el contexto de la reforma educacional que está impulsando el Ministerio de Educación chileno, la gramática tendrá un carácter instrumental y estará siempre presente en los procesos de comprensión y producción de textos: “La reflexión sobre las situaciones de comunicación y los discursos, así como los fenómenos gramaticales y ortográficos, deberá acompañar permanentemente el trabajo con los estudiantes, surgiendo de manera natural y necesaria, sin convertirse en unidades de materia con desarrollo propio, independiente y descontextualizado”.<sup>6</sup> “Este enfoque comunicativo y funcional pone en juego el problema de la **metodología** de su enseñanza. En otras palabras, la pregunta no sería ahora si enseñar o no gramática; parti-

---

<sup>6</sup> Programa de Estudio, Lengua Castellana y Comunicación, Primer Año Medio, Ministerio de Educación, 1998: 9.

mos de la concepción teórica de que ella forma parte de la competencia comunicativa y por lo tanto es enseñable sistemáticamente y los programas del Ministerio señalan que ella estará presente en todas las actividades de comprensión y producción, tanto de E. Básica como de E. Media. La interrogante es **cómo enseñarla para que efectivamente ella tenga el carácter funcional que la reforma le asigna**” (Medina, L., p. 297).

La clase de gramática, a la que hemos asistido la mayoría de nosotros, basada en reglas explícitas, tratada sistemáticamente, limitada a la observación de regularidades formales en el marco de la oración escrita, que ocupa al alumno en tareas cognitivas casi exclusivamente de reconocimiento de estructuras (Medina, L., p. 297), nos deja en evidencia la carencia de conexiones con el nivel pragmático de adecuación de los textos y las diferencias de sentido que implica el uso de una u otra estructura, lo que prácticamente no es abordado. Esto es, ausencia de reflexión metalingüística y comunicativa. En síntesis, las metodologías hasta ahora trabajadas mayoritariamente exigen del alumno tareas que desarrollan habilidades de memoria y de deducción en textos descontextualizados, todo ello en desmedro del desarrollo de habilidades creativas con las estructuras gramaticales de la lengua, componente esencial de una competencia comunicativa bien desarrollada.

Las implicancias metodológicas de concepción **funcional** de la gramática al interior del proceso de comunicación son importantes. Más aún si consideramos la propuesta ministerial sobre lo mismo, su tratamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje habrá de ser dinámico, y ese dinamismo se consigue con el desarrollo de actividades enmarcadas en el ámbito de la comprensión y producción que van más allá del mero reconocimiento de clases y estructuras (Medina, L., 2000). En términos de objetivos cognitivos, significa ir más allá del reconocer clases y estructuras y ampliar el repertorio de tareas cognitivas. Estas se integran naturalmente en la reflexión y apropiación de la lengua materna por parte del alumno para la construcción de mensajes en contextos comunicativos concretos. Por otra parte, significa también considerar las experiencias previas del alumno como hablante nativo de su lengua, que se traduce en lo que se ha denominado “gramática implícita”. En este sentido, el alumno posee intuiciones, es capaz de hacer transferencias de reglas a casos nuevos y de reflexionar gramaticalmente en situaciones cotidianas de comunicación, por lo que un modelo del cambio conceptual que no rechace, sino que redescriba las concepciones nos parece adecuado. Sin embargo, para que todo ello ocurra, al parecer, los primeros en visualizar y aprehender este cambio conceptual deberían ser los propios maes-

tos (situación que no ha cambiado mucho, según vimos en las palabras de Américo Castro en nuestro epígrafe al trabajo).

Finalmente, queremos insistir en que este planteamiento se inserta en un proceso de Reforma Educacional en Chile, de modo que se trata de “aprovechar una instancia contingente para potenciar no tan sólo una nueva cara para la gramática, sino algo más de fondo, esto es, una concepción distinta acerca del lugar de la gramática en los estudios lingüísticos, función y finalidad de su enseñanza. Pensamos que es tarea y necesidad, en esta contingencia, realizar trabajos destinados a llenar un vacío existente en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la gramática, ya que no hay metodologías concretas derivadas del nuevo enfoque ni mucho menos manuales de ejercitación” (Medina, L., p. 298). Vemos con claridad la necesidad de actividades concretas, a la vez que la utilización de herramientas modernas para extender los nuevos conocimientos emanados de las teorías gramaticales y lingüísticas, de las teorías del aprendizaje y de la tecnología disponible para desarrollar metodologías innovadoras. No proponemos entonces transformar a todos nuestros estudiantes en lingüistas, sino en proporcionarles los elementos necesarios para desarrollar el objetivo que los programas de educación proponen y para dar sentido a su enseñanza y al aprendizaje que los alumnos hacen de ella.

## **5. FUNCIONALIDAD DE LOS APORTES DE LOS MODELOS SITUADOS Y DE INTEGRACIÓN JERÁRQUICA PARA UNA PROPUESTA METODOLÓGICA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA ESCOLAR**

Realizaremos nuestra reflexión a partir de elementos que nos parecen metodológicamente productivos desde las propuestas teóricas que hemos ido presentando a lo largo de este trabajo y sus convergencias con la idea de enseñanza-aprendizaje de la gramática que hemos expuesto:

Desde Caravita y Halldén (1994), la construcción del conocimiento se plantea como **no lineal**, característica que creemos subyace a la enseñanza de la gramática; se abordan tradicionalmente elementos aislados para luego integrarlos en unidades mayores, de modo que se puede llegar, por ejemplo, a la concepción errónea y alternativa de que los textos son sumas de oraciones. El texto se concibe como una unidad autónoma con una identidad lingüística distinta, en todos los niveles, y sus propiedades se estudian desde unidades que sólo operan en realidades como lo que hoy llamamos texto o discur-

so. La propuesta sería trabajar con unidades reales de comunicación, como los mensajes cuyas unidades son los enunciados que conforman textos o discursos, y entender que el abordar indistintamente las propiedades de los mismos no le imprime al aprendizaje estratégico variables de calidad o de obligatoriedad. Quizás nos encontremos más con ciertos conceptos ligados en ciertos niveles (falta por estudiarse) que con requisitos inamovibles para comprender realidades tan dinámicas como el lenguaje. Por otro lado, las autoras otorgan especial importancia a los **períodos extendidos de tiempo**; pensamos al respecto de la gramática que siendo un aprendizaje de nuestro modo cotidiano de interacción social, la robustez de los aprendizajes implícitos es mayor, más aún si consideramos que el mismo *feedback* se sigue recibiendo en los distintos ámbitos de interacción de los alumnos (casa, pares, etc.). De modo que si en los propios profesores existe, como hemos podido comprobar, el mismo problema desde siempre, la dificultad de desentrañarlo de los alumnos puede convertirse en un modo de establecer una especie de dialéctica del cambio conceptual. También las autoras plantean la necesidad de la utilización de **contextos variados**; pensamos que en una metodología de enseñanza de la lengua, y en particular en lo concerniente a la reflexión o metacognición lingüística, la observación, análisis y discusión sobre los distintos usos contextuales del lenguaje resultan de vital importancia para provocar la reflexión metalingüística y el acercamiento hacia las redescripciones conceptuales en relación al lenguaje por parte de los alumnos. Lo mismo ocurre con la importancia asignada por Caravita y Halldén a las **estrategias variadas** de aprendizaje, pues el lenguaje es un objeto muy productivo para la creación de estrategias variadas por parte del profesor o para la estimulación a que los alumnos entren de modos distintos a reflexionar sobre sus propios usos lingüísticos y los aportes del aprendizaje que hacen en la escuela para mejorar sus competencias comunicativas.

En Halldén (1998) encontramos, a nuestro juicio, un componente esencial para la **explicitación** progresiva de los aprendizajes implícitos sobre el uso del lenguaje, que, bien sabemos, en gran parte o por no decir casi todo, él se aprende de forma implícita, lo que hace que no podamos ni debamos combatir las concepciones alternativas sino más bien explicitarlas para enriquecerlas y mejorarlas, y por qué no a veces cambiarlas. Esta explicitación en Halldén se recoge de los enunciados de los alumnos durante su trabajo en sala de clase. Los alumnos deben disponer de espacios de explicitación de sus concepciones implícitas para incorporarlas y redescrivirlas en favor de un

conocimiento más real de los hechos lingüísticos. Dentro de este modelo de Halldén (1998) también encontramos tipos de cambio, recordemos de ellos el tercero, que implicaba **enriquecer un repertorio de conceptualizaciones de un fenómeno particular**, que es lo que creemos se da con mayor frecuencia cuando proporcionamos una reflexión metalingüística basada en los usos funcionales del lenguaje y su adecuación pragmática. Creemos sin duda que ello, al igual que plantea Halldén, otorga elementos para una nueva forma de conceptualizar el mundo, sobre todo si nos centramos en teorías pragmáticas, por ejemplo en la teoría de actos de habla, de modo que el alumno comprenda hasta dónde sus palabras pueden alcanzar a otro y a él mismo. Una de las reflexiones que nos merece especial atención también en este modelo es la profundización y distinciones en torno al concepto de **contextualización**, a nuestro juicio más restringido a cuestiones situacionales en los otros modelos. En el de Halldén (1998), la autora lo lleva al nivel metacognitivo y/o metaconceptual, reconociendo la integración de conceptos como una forma de conceptualización, por ejemplo, y la contextualización en un género discursivo determinado, así como en un género del habla. Cosa especialmente importante en el ámbito del lenguaje que se cristaliza en los actos de lengua. Finalmente, la incorporación del **contexto cultural** en el modelo, que tiene que ver con los modos de hacer y de decir en las culturas, uno de los aspectos más importantes hoy en los estudios del lenguaje, la **adecuación contextual** de nuestras palabras se encuentra fuertemente dependiente de variables culturales que el aprendiz internaliza junto con el aprendizaje de su lengua materna, pero que esperamos sea motivo de reflexión metalingüística en la clase de lengua, y especialmente en la de gramática, en la que las organizaciones sintácticas, la negociación semántica y el sentido van a estar íntimamente conectados en función de ese contexto situacional y por ello cultural. Reflexiones que se pueden extender a la clase de literatura, tradicionalmente escindida casi totalmente de la clase de gramática, sobre todo en la conexión de formas y significados.

Desde la hipótesis de integración jerárquica que expusieron a partir de Pozo y Gómez y Crespo (1998), con base en la teoría de redescrición representacional de Karmiloff-Smith, nos encontramos con la posibilidad de concebir el cambio conceptual como constituido por subprocesos (tanto en los primeros como en la segunda autora); así, los de **enriquecimiento**, primer eslabón que podría pensarse en el logro de metas al enseñar lengua a nuestros alumnos, esto implica mostrar o dejar ver un concepto de gramática que presente a

la lengua y sus componentes como un conjunto de posibilidades para hacer con el lenguaje cosas en el mundo, y no como una camisa de fuerza de lo que se supone más bien un conjunto de restricciones para el buen uso idiomático (percepción bastante generalizada en nuestros estudiantes e incluso en muchos de los profesores y adultos). El proceso de **ajuste**, visto como una confrontación de sus teorías intuitivas o implícitas sobre el uso del lenguaje y la reflexión que de ella se hace en clase. Otorgando así una conexión funcional y significativa entre su comunicación cotidiana, la observación de otros y lo que está siéndole otorgado en clase. El período de **reestructuración**, siendo consecuentes con la variable tiempo analizada antes, diremos que se espera como el resultado de un proceso que debiera dar sus mejores frutos en la secundaria, cuando nuestros alumnos utilicen los aprendizajes gramaticales acerca de su lengua para ser lectores más críticos, comprender y producir mejores textos, literarios y no literarios (sin prejuicio de que ello se intente en cada tarea).

En este modelo de integración jerárquica también se coincide en la necesidad de comunicación social que induzca a la **comunicación de las concepciones**, trasladado al ámbito de la clase de lengua, ello debería fomentar un desarrollo participativo del alumno en la clase, de modo que la clase no se transforme en un espacio para un alumno pasivo que escuche cómo se debe hacer para hablar y escribir bien, sino más bien en donde se exprese con y acerca del lenguaje para en ese mismo contexto mejorar y reflexionar sobre sus desempeños lingüísticos. Esto implica dejar de lado el mito del silencio en el aula (para lograr una clase bien valorada), como una sala “controlada” y con un “buen clima” para el aprendizaje. La paradoja del silencio (pedido por los profesores y asimilado acríticamente por los individuos) en clase de lengua puede dar cuenta fehacientemente de lo que aquí se expresa.

Finalmente el énfasis que los autores ponen en los **mecanismos metacognitivos** para el logro de las redescripciones en el cambio conceptual, es parte de lo que hemos venido exponiendo hasta ahora y que pensamos es un componente esencial en la clase de lengua, en donde creemos la conciencia del lenguaje, sus usos y su manejo creativo, es uno de los fines que debería plantearse la educación. El desarrollo de una conciencia metalingüística permitiría al individuo ser, sin lugar a dudas, más cercano a sus palabras, a los efectos de ella y la posibilidad de realizar acciones concretas en un mundo cada vez más formateado en el uso del lenguaje cotidiano, reservando casi sólo a la literatura el aspecto creativo y lúdico del lenguaje.

## **6. HACIA UNA GRAMÁTICA ESCOLAR DE ENFOQUE COMUNICATIVO. ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA SU TRABAJO EN EL AULA Y PROYECCIONES**

En consecuencia, algunas consideraciones para el planteamiento de actividades en la clase de gramática de la lengua serían a nuestro juicio:

1. Diseñar y/o elaborar un tipo de ejercitación o actividad gramatical que desarrolle habilidades cognitivas de distintos niveles de complejidad, no sólo de reconocimiento estructural, con la finalidad de comprender y producir mensajes con mayor eficacia y adecuación.
2. Las habilidades en juego en la tarea exigida dependerán de un diagnóstico previo del profesor acerca de las habilidades del alumno en el manejo de la gramática de su lengua para comprender y producir textos/discursos.
3. Es riesgoso identificar, reconocer estructuras, sin mostrar la amplia gama de posibilidades dadas por los cambios estructurales y las diferencias de sentido que ellos generan. Los ejemplos se pueden convertir en modelos rígidos que el alumno sólo reproduzca artificialmente para satisfacer la tarea. La variedad contextual y las estrategias variadas se convierten en una potente vía de reflexión metalingüística y de observación del lenguaje en contextos reales de ocurrencia para las posibles redescripciones conceptuales que de él se realicen.
4. Tomar en cuenta las experiencias previas del alumno como hablante de su lengua. Esto implica considerar las gramáticas implícitas de los alumnos para su progresiva explicitación, redescripción y construcción de una conciencia metalingüística.
5. Las tareas de gramática en la sala de clase deberían presentarse en un ámbito comunicativo concreto. Esto involucra al alumno en la actividad, y lo muestra desempeñando tareas en las que la separación entre comprensión y producción de los mensajes (textos/discursos) es sólo de orden metodológico y analítico; pues en estricto rigor, siempre están realizando ambas tareas ligadas o simultáneas.
6. Reflexión gramatical de orden metacognitivo, en todas y cada una de las actividades, ello conlleva una mayor implicación o

una forma de involucrar al alumno en su propio aprendizaje, que creemos vendría a fomentar en algo una mayor motivación para una clase de gramática tradicionalmente incomprendida y, por lo mismo, no estimada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARAVITA, S. y HALLDÉN, O. (1994). Reframing the problem of conceptual change. En: *Learning and Instruction*, 4, 89-111.
- DI SESSA, A. y SHERIN, B. L. (1998). What change in conceptual change? En: *International Journal of Science Education*, 1998, vol. 20, N° 10, 1155-1191.
- HALLDÉN, O. (1999). Conceptual change and contextualization. En: W. Shnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (Eds.) (1999). *New Perspectives on conceptual change*. Oxford: Elsevier.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza editorial.
- LINDER, C. J. (1993). A Challenge to conceptual change. En: Stewart, J. y Hewson, W. (Eds.) (1993). *Science Education* 77(3): 293-300.
- LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. II, Barcelona: Paidós.
- MEDINA, L. (2000). Gramadinámica: una propuesta teórico metodológica para estimular competencia comunicativa a partir de la gramática. En: *Onomazein* [Revista de Lingüística, Filología y Traducción del Instituto de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile], (5): 295-299.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CHILE (1998). *Programa de Estudio, Lengua Castellana y Comunicación*, Primer Año Medio.
- OTEÍZA SILVA, Teresa (1994). *Una gramática para construir. La gramática en la enseñanza de la lengua materna. Elementos para una reflexión y aplicación en Ed. Básica y Ed. Media*. Tesis para optar al grado de Magíster en Letras, mención Lingüística. Instituto de Letras. PUC.
- POZO, J. I. y M. A. GÓMEZ CRESPO (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- RODRÍGUEZ MONEO, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.