Libros de texto y enseñanza de la gramática

Teresa Ribas Seix (coord.)
Anna Camps, Ricardo Coronas, Montserrat Ferrer,
Oriol Guasch, Ana M.ª Martínez Láinez, Marta Milian,
Carmen Rodríguez Gonzalo, Uri Ruiz Bikandi

GRAÓ

Biblioteca de Textos | 279

Biblioteca de Textos
Serie Didáctica de la lengua y la literatura

Directores de la colección: Carlos Lomas, Uri Ruiz Bikandi, Amparo Tusón, Manuel Vera, Ysabel Gracida

© Teresa Ribas Seix (coord.), Anna Camps Mundó, Ricardo Coronas Peñarrocha, Montserrat Ferrer Ripollès, Oriol Guasch Boyé, Ana M.ª Martínez Láinez, Marta Milian Gubern, Carmen Rodríguez Gonzalo, Uri Ruiz Bikandi

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, SL
C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: octubre 2010
ISBN: 978-84-7827-989-0
D.L.: B-38.493-2010

Diseño de cubierta: Xavier Aguiló
Impresión: Imprimeix
Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Si necesita fotocopiar o escanear fragmentos de esta obra, diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, *www.cedro.org*).

Índice

Presentación, Teresa Ribas Seix | **7**

1. Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración, Anna Camps | **13**
Introducción | 13
Los obstáculos en la enseñanza y el aprendizaje gramatical | 16
- Obstáculos referidos al objeto del saber y a su estructura: obstáculos epistemológicos | 17
- Obstáculos referidos a los procesos de enseñanza: obstáculos metodológicos | 18
- Obstáculos referidos a los modos de razonamiento accesibles a los estudiantes | 20

Un modelo de enseñanza para el aprendizaje de la gramática | 22
- Secuencias didácticas para aprender gramática | 24

Conclusiones | 28
Referencias bibliográficas | 29

2. El conocimiento sobre la lengua en el Decreto de Enseñanzas Mínimas de 2007. Una revisión crítica, Uri Ruiz Bikandi | **33**
Introducción | 33
La lengua como objeto en el Decreto de Enseñanzas Mínimas del BOE de 5 de enero de 2007 | 37
El bloque 4: conocimiento de la lengua | 39
Los conocimientos previos: educación primaria | 41
El conocimiento de la lengua en secundaria obligatoria: los contenidos del bloque 4 de la materia de lengua y literatura del decreto de mínimos | 42
Una visión de conjunto del bloque 4 | 46
- La identificación y la presentación de los contenidos lingüísticos | 47
- Variación y diversidad, asunto delicado | 48
- La reflexión es el proceso necesario; el conocimiento, su resultado | 49

Conclusiones | 50
Referencias bibliográficas | 52

3. Aprender sobre el verbo en cuatro lenguas. Análisis de la noción de verbo en cuatro manuales de lenguas distintas de 3.º de ESO, Teresa Ribas Seix | **55**
Introducción | 55
La noción de verbo en las gramáticas pedagógicas | 57

La inclusión de los contenidos gramaticales en los cuatro libros de texto | 60
- Espacio que ocupan dentro de cada manual | 60
- Organización del espacio dedicado a los contenidos gramaticales | 61

Contenidos acerca del verbo presentes en las definiciones, explicaciones y ejemplos | 62
- Selección y organización de los contenidos referidos al verbo | 62
- La noción de verbo en los libros de catalán y castellano | 64
- La noción de verbo en los libros de ingles y de francés | 69

Conclusiones | 70
Referencias bibliográficas | 73

4. La noción de oración en libros de texto de catalán y de castellano, Oriol Guasch | **77**
Introducción | 77
La gramática en los diseños curriculares | 78
La noción de oración en las gramáticas pedagógicas | 80
- Perspectivas en el tratamiento de la oración | 80
- «Oración tipo», «oración canónica» y «oración de base» | 81
- Conclusiones | 83

Estructuración de los contenidos sobre la oración en los libros de texto | 84
Análisis de la noción de oración en los manuales | 86
- El manual de lengua catalana y literatura | 86
- El manual de lengua castellana y literatura | 89

Conclusiones | 93
Referencias bibliográficas | 94

5. La lingüística del texto en los manuales de la ESO, Montserrat Ferrer, Carmen Rodríguez Gonzalo | **97**
Introducción | 97
El enfoque discursivo en los planteamientos curriculares | 98
Análisis de los libros de texto | 101
- Importancia del trabajo con textos en la unidad didáctica | 102
- Los procedimientos de cohesión | 104

Alternativas posibles | 110
- El estilo cohesionado | 110
- La correlación de tiempos verbales | 112

Conclusiones | 114
Referencias bibliográficas | 115

6. Las oraciones coordinadas en los libros de texto de lengua castellana, Ricardo Coronas | **117**
Didáctica de estructuras sintácticas complejas | 117
El planteamiento de los libros | 119
- Segregación de los apartados de gramática | 120
- Planteamiento siempre deductivo | 123
- Definiciones centradas en lo formal | 127
- Ejemplos descontextualizados | 130

Hacia el replanteamiento que proponemos | 131
Anexo. Relación de los libros de texto analizados | 132
Referencias bibliográficas | 133

7. El tratamiento de la estructura del predicado en una muestra de libros de texto, Ana M.ª Martínez Láine**z** | **135**
La organización de los contenidos | 136
Predicado y tipos de predicado | 138
La estructura del predicado. La subcategorización y los complementos | 140
- El complemento directo | 143
- El complemento indirecto | 144
- El complemento de régimen | 145
- El atributo | 146
- El complemento predicativo | 148
- El complemento circunstancial | 149
- El complemento agente | 150

Conclusiones | 150
Referencias bibliográficas | 153

8. La gramática en los manuales de lengua: ¿qué actividades se proponen a los alumnos?, Marta Milian | **155**
Organización de los manuales | 157
Actividades que se proponen en los manuales | 162
Relación entre lenguas objeto de aprendizaje | 169
Conclusiones | 170
Referencias bibliográficas | 171

Presentación

Teresa Ribas Seix
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura,
y de las Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Barcelona

Este libro nace de la necesidad de ahondar en la reflexión sobre la función de la gramática en la formación lingüística de niños y jóvenes. Tomando este tema como eje central, el volumen se ocupa de un aspecto parcial, pero importante: el tratamiento de los contenidos gramaticales en los libros de texto. El objetivo es ofrecer un conjunto de reflexiones basadas en el análisis de éstos que ayuden a mejorar la planificación de la enseñanza de la gramática en la educación secundaria y que proporcionen criterios para la valoración y selección de los materiales para el aula. Los trabajos que se presentan en los distintos capítulos abordan problemáticas que constituyen algunos de los ámbitos centrales de la educación lingüística de los escolares y que podemos sintetizar en cuatro puntos:

- La gramática como contenido necesario en la consecución de las competencias comunicativas y lingüísticas.
- El currículo vigente, que fija y orienta el tipo de educación lingüística que se espera se dé en los centros educativos.
- El plurilingüismo escolar presente en los currículos, que pone a los centros en la situación de tener que enseñar simultáneamente distintas lenguas a unos mismos alumnos.
- El libro de texto, en tanto que instrumento mediador entre el alumno que aprende y el objeto de aprendizaje.

El primer aspecto que destacamos es precisamente el papel de la gramática en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Los estudios lingüísticos han puesto de relieve el interés por considerar el lenguaje desde la perspectiva de sus usos reales y de los contextos en que tienen lugar las prácticas discursivas. Con la reelaboración actual de la noción de competencia se ha destacado la cantidad de saberes que se conjugan en un uso eficiente del lenguaje, especialmente en aquellos usos en que el grado de formalidad y el mismo contenido temático aumentan la complejidad, como es el caso del lenguaje

académico que la institución escolar está obligada a enseñar. En este sentido, estudios sobre la actividad metalingüística que subyace a las producciones verbales de los hablantes muestran que la reflexión y la conciencia sobre el lenguaje y su funcionamiento son imprescindibles para poder hacer un uso elaborado de él, por ejemplo, en la redacción de un texto académico formal.

El conocimiento de la gramática de la frase y del discurso, entendida como la comprensión de los mecanismos que se ponen en marcha cuando el sistema de una lengua particular se utiliza en un contexto determinado, es un saber necesario para progresar en la mejora de los usos verbales. Este conocimiento no emerge de manera natural de los usos discursivos, ni siquiera de los usos escolares. Del contraste constante entre la observación parcializada de la lengua usada en contextos específicos y la reflexión sistemática sobre la lengua y su funcionamiento, los escolares –con el acompañamiento del profesor– pueden elaborar un conocimiento de un cierto nivel de abstracción al cual pueden recurrir en los usos más formalizados de la lengua, por ejemplo, muchos de los usos escritos.

De acuerdo con esas ideas, la enseñanza de la gramática debería organizarse partiendo de la observación y la problematización de los usos lingüísticos reales para, en un itinerario no lineal que vaya de esta observación a la conceptualización de las nociones gramaticales, poder alcanzar la capacidad de descripción de los elementos principales de la lengua a través de una red de nociones abstractas, a la vez que la capacidad de intervenir en los propios discursos o en los ajenos, y de aplicar estas nociones para optimizar la comprensión o la producción verbal, en la lengua primera o en las otras lenguas que se conocen y usan.

El segundo aspecto clave para el análisis que presentamos lo constituye el currículo vigente, o mejor, el diseño curricular de 2007. El currículo presenta una determinada opción sobre el aprendizaje lingüístico y sobre los contenidos que deben ser enseñados y aprendidos en la etapa educativa de secundaria. Los libros de texto deberían recoger estas opciones para desarrollarlas y concretarlas en propuestas para el aula. Si bien este decreto proporciona un marco para la enseñanza, es suficientemente amplio como para permitir distintas formas de organización y plasmación en materiales que podrían ser muy variados. Sin embargo, veremos que el objeto libro de texto y su propia lógica encorsetan en gran manera estas hipotéticas posibilidades y reducen mucho la variación.

Una de las características importantes del diseño curricular, en lo que a la gramática se refiere, es la vinculación que establece entre los conteni-

dos gramaticales y los usos del lenguaje. Es decir, supedita el valor de los saberes gramaticales a una concepción de la lengua que prioriza la comunicación, y entiende asimismo que sin reflexión no puede haber aprendizaje lingüístico. Este punto de partida curricular representa un reto para los materiales didácticos: el trabajo de los contenidos gramaticales en la formación lingüística integral del alumnado debería enfocarse desde su funcionalidad. Estamos hablando de un trabajo de la gramática relacionado con los usos reales de la lengua y con un trabajo procedimental que dé herramientas para considerar las producciones verbales desde las distintas perspectivas formal, semántica y pragmática. Los trabajos que se presentan en este volumen muestran una realidad en la cual no siempre los manuales respetan una visión de la gramática acorde con este marco prescriptivo.

El tercer punto que ha guiado nuestro análisis es el hecho de que los chicos y chicas están aprendiendo a la vez más de un lengua y sus correspondientes contenidos gramaticales. Partimos de la idea de que algunos conocimientos lingüísticos conforman una realidad transversal y que su aprendizaje en una lengua los deja disponibles para su uso en otras lenguas.

Con relación a la situación plurilingüe en que se suele realizar la formación lingüística de los escolares, debemos destacar la conveniencia de establecer unas nociones gramaticales básicas transversales y una terminología común. Asimismo, sería útil disponer de descripciones contrastivas que permitieran observar cómo las distintas lenguas expresan las mismas nociones gramaticales, por ejemplo la noción de tiempo. Las preguntas que nos hemos formulado son: ¿hasta qué punto la gramática que se trabaja a partir de una lengua comparte fundamentación con la de las otras lenguas?, ¿existe un planteamiento integrado, es decir, que tenga en cuenta esta realidad plurilingüe de nuestro sistema educativo?, ¿cómo recogen los manuales escolares estos planteamientos? Veremos que seguramente éste no es uno de los criterios que rigen la confección de los libros de texto, pues los trabajos que presentan trazas de coordinación de la enseñanza de la gramática entre las diferentes lenguas son casi testimoniales o inexistentes.

En relación con el cuarto punto, el libro de texto, nos encontramos con un objeto cuyas características y tradición no favorecen las formas de enseñar y aprender la lengua ni la gramática, y que se desprenden de las prescripciones curriculares. Por lo general, los manuales permiten poca flexibilidad ante la realidad tan diversa de las aulas, presentan los conocimientos y las informaciones como algo definitivo, absoluto e indiscutible, favorecen un trabajo muy individualizado y más bien mecánico de los estu-

diantes, y no hacen de la actividad del alumno el eje central de las tareas: no contemplan de un modo suficiente la reflexión ni la construcción cooperativa de los conocimientos, y no ayudan a dar un verdadero sentido a lo que se estudia.

La estructura de los libros favorece una atomización de los distintos contenidos gramaticales además de dificultar la relación entre contenidos declarativos y procedimentales. La necesaria unión entre manipulación de la lengua, observación de sus características, establecimiento de regularidades, elaboración de definiciones, contraste entre los usos y los significados, todo ello en un proceso que va de lo particular a la noción abstracta y viceversa, es difícil que halle su lugar en un soporte muy rígido, en el cual no se suelen permitir variaciones profundas, tan sólo cambios en los aspectos más aparentes. En este sentido, habrá que ver si las posibilidades que ofrecen los libros en versión digital sirven para introducir en ellos mejoras sustanciales. Hasta el momento parece que la digitalización no ha ido acompañada de un replanteamiento de la función de los materiales didácticos en el aula ni de una discusión sobre el interés y los límites de los libros de texto para el desarrollo de unas metodologías que realmente favorezcan el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos de la clase.

El origen del libro que presentamos es un proyecto de investigación que pretendía hacer un diagnóstico del tratamiento de la reflexión gramatical en el área de las lenguas catalana y castellana, y en el de la inglesa y francesa de 3.º de ESO, a partir del análisis de libros de texto editados en Cataluña.[1] Pretendía observar en qué medida los libros de texto cursados por unos mismos alumnos durante un mismo año eran congruentes con el planteamiento de la enseñanza gramatical y si tenían en cuenta la complementariedad de algunos contenidos que son comunes en las distintas lenguas o que permiten un contraste. Posteriormente, este proyecto se ha ido ampliando con otros trabajos empíricos cuyo objetivo es también el análisis de la enseñanza de la gramática en los libros de texto, si bien se comparan manuales de la misma lengua.

Así pues, este volumen pone su foco en la enseñanza de la gramática tal como se ofrece a través de los materiales que de manera más generalizada se usan para dicha enseñanza: los libros de texto. Con este objetivo, el

1. «La reflexió gramatical a les àrees de llengua de la ESO», en el Proyecto ARIE 2006-10006, subvencionado por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya y dirigido por el profesor Oriol Guasch.

contenido del libro se estructura de la siguiente forma: los dos primeros capítulos proporcionan un marco general para establecer criterios y puntos de referencia a partir de los cuales profundizar en el análisis. En los tres siguientes se presentan tres estudios de caso que analizan distintos manuales correspondientes a la ESO y en ellos se fija la atención en la enseñanza de tres contenidos distintos, siempre desde la óptica de la integración de las distintas lenguas. A partir del análisis de varios libros de texto de la misma lengua, los capítulos seis y siete recogen sendos trabajos sobre el tratamiento que se hace de algunos contenidos gramaticales del currículo. Finalmente, el octavo y último capítulo cambia su centro de atención para detenerse no en los objetos enseñados, sino en las actividades que se proponen a los alumnos y la forma de hacer participar a éstos para que aprendan los contenidos establecidos.

La enseñanza de la gramática constituye un reto para la formación lingüística de los escolares, mientras que los libros de texto son una herramienta muy presente en las aulas, que influyen de manera decisiva en la forma de enseñar del profesorado. Con este libro queremos aportar un elemento de reflexión y conocimiento que permita analizar y, si es necesario, modificar los planteamientos actuales de la enseñanza de la gramática.

1

Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración

Anna Camps
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura,
y de las Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Barcelona

Introducción

Las reformas curriculares en los últimos años han dado a las actividades de comprensión y producción verbales un espacio relevante en la enseñanza de la lengua. Hay que continuar avanzando por este camino, en especial, ante los nuevos retos que la diversidad de lenguas de los alumnos nos plantea. En estos campos tenemos instrumentos conceptuales y metodológicos suficientemente potentes para actuar y para avanzar en la mejora de la enseñanza y en la investigación de la eficacia de la intervención educativa en una orientación que podemos denominar constructivista. Hablamos del conocimiento disponible sobre los textos, sobre la diversidad de los géneros discursivos, sobre los procesos de comprensión y producción tex-

tuales y también de la ya abundante experiencia e investigación sobre los procesos de su enseñanza y aprendizaje.

No ocurre lo mismo en un aspecto que, en general, aparece en todas las propuestas curriculares y sobre el cual se ha investigado poco. Se afirma que para avanzar en el conocimiento de las lenguas, en especial en sus usos orales formales y en los usos escritos, y también de las lenguas extranjeras, es necesario que los alumnos tengan instrumentos y conocimientos para reflexionar sobre ellas, entendiendo que una parte importante de estos conocimientos se refiere a lo que habitualmente denominamos gramática: principalmente morfología, sintaxis y gramática del texto y del discurso.

¿Cuál es, sin embargo, la realidad? A riesgo de simplificar, se puede afirmar que la enseñanza de la gramática en el momento actual se mueve entre dos orientaciones contrapuestas, una mayoritaria y otra muy minoritaria. Las enunciaré y luego plantearé algunos problemas de una y otra:

1. Una orientación que se puede considerar mayoritaria, especialmente, en los niveles de enseñanza secundaria (y que no calificamos de tradicional por la imprecisión del término) consiste en abordar el estudio de los elementos del sistema de la lengua (formas lingüísticas, estructuras sintácticas) independientemente de las funciones que tienen en el texto y en el discurso. Esta orientación se ha visto influida en el momento actual por las orientaciones formalistas de los estudios lingüísticos.
2. Experiencias de enseñanza de las formas y estructuras lingüísticas a partir de las actividades de comprensión y en especial de producción de textos.

Comentarios

1. Respecto de la primera cabe destacar lo siguiente:
   - Va asociada a los modelos transmisivos de enseñanza. En general, en esta orientación el esquema de una lección de gramática es el siguiente:
     - El profesor (o el libro de texto) pone un ejemplo paradigmático de la cuestión gramatical objeto de enseñanza.
     - De este ejemplo se extraen las características básicas, los atributos, de la categoría.
     - A partir de ellos se formula una definición, que en general se presupone que será el punto de partida para los ejercicios de identificación de los elementos que pertenecen a dicha categoría.

- Los ejercicios que siguen pretenden ser una aplicación de la definición de la categoría gramatical y un refuerzo de su aprendizaje.

▪ Se centra en los aspectos formales de la lengua sin tener en cuenta ni los aspectos semánticos ni los pragmáticos. Este aspecto se ha acentuado por la influencia de los estudios sintácticos teóricos, especialmente generativistas.

En este marco se presupone que los alumnos establecerán por sí mismos una relación entre los conocimientos declarativos y los procedimentales de identificación, compleción, construcción, que se suponen necesarios para llevar a cabo los ejercicios que se proponen, y que de la ejercitación saldrá reforzado el conocimiento declarativo.

2. En la línea propuesta por los currículos surgidos de la LOGSE, algunas experiencias y propuestas didácticas[1] se orientaron a abordar el conocimiento de las estructuras sintácticas a partir de las necesidades de escritura que plantean determinados géneros discursivos, por ejemplo: el gerundio en las acotaciones teatrales, la pasiva en los titulares de periódicos, la nominalización en textos expositivos, etc. En este caso se pone el acento en la función de las estructuras sintácticas en el discurso. La metodología, en estos casos, se basa en la actividad del alumno y en el diálogo con el profesor que guía al alumno en el conocimiento de las formas necesarias para la producción o la comprensión textuales.

El problema que surge en esta orientación, como señala el mismo Zayas (2004), es que el acento puesto en la funcionalidad discursiva se acompaña de la falta de organización sistemática de los conocimientos que deben adquirirse, lo cual dificulta establecer relaciones con otros elementos del sistema. Ello conlleva el peligro de la excesiva atomización de los conceptos que no se refuerzan unos a otros y cuyo conocimiento se hace excesivamente dependiente de los contextos de uso. Sin contar, además, con la dificultad de basar el estudio de la oración en el trabajo sobre los textos. La presuposición, en este caso, parece ser que los alumnos, de manera espontánea, organizarán sistemáticamente los conceptos que van adquiriendo.

1. Por ejemplo: Ferrer (1998), Rodríguez y Zayas (2004), Zayas (1993, 1997) y Jimeno (2000).

Hay que destacar, sin embargo, las positivas lecciones que este último enfoque nos proporciona para una enseñanza de la gramática basada en la actividad de los alumnos.

Frente a la dicotomía planteada, convendría indagar sobre las posibilidades de un modelo de enseñanza gramatical que cumpliera cuatro condiciones:

- Basarse en la actividad de los alumnos sobre los elementos lingüísticos.
- Facilitar a los alumnos la abstracción, la generalización y la sistematización de los conceptos gramaticales.
- Establecer puentes entre el conocimiento sistemático y el uso de la lengua en ambas direcciones (uso *versus* sistematización).
- Permitir el diálogo y la colaboración entre los participantes en la situación didáctica.

Este capítulo quiere ser una aportación para avanzar en este objetivo, en el cual está comprometido el grupo GREAL, que investiga en esta línea.

La exposición tendrá dos partes. En la primera y como punto de partida, tomaremos en consideración los obstáculos con los que topan la enseñanza y el aprendizaje de la gramática con el fin de conocer mejor su problemática. En la segunda, plantearemos cuáles podrían ser las características de un modelo de enseñanza gramatical al que denominaremos *secuencias didácticas para aprender gramática*.

En esta exposición nos referimos principalmente a la sintaxis, aunque la mayoría de las consideraciones que haremos pueden hacerse extensivas a otros niveles de estructuración de la lengua.

Los obstáculos en la enseñanza y el aprendizaje gramatical

Utilizaremos el concepto de obstáculo en un sentido algo distinto del que es ya corriente en la investigación en didáctica de las matemáticas tal como lo planteó Bachelard en 1983. Así, consideraremos no tanto los obstáculos centrados en el aprendizaje de conceptos gramaticales bien delimitados, sino como ámbitos problemáticos sobre los que reflexionar para avanzar en el modelo de enseñanza que proponemos.

Obstáculos referidos al objeto del saber y a su estructura: obstáculos epistemológicos

Las sucesivas propuestas de renovación de la enseñanza gramatical se han centrado en la revisión de los contenidos a la luz de las distintas teorías lingüísticas que más o menos sucesivamente se han disputado la hegemonía científica. Pero lo que plantearemos aquí no es la discusión de las teorías de referencia sino las dificultades que los contenidos gramaticales presentan como objeto del saber para los maestros y para los escolares.

En la didáctica de la lengua, en este ámbito distinguiremos tres niveles:

- La distinta orientación de los estudios sintácticos y de los estudios sobre el discurso y, por lo tanto, la dificultad para una gramática pedagógica de referirse a un marco teórico coherente.

  La influencia negativa de las gramáticas formales en la selección de los contenidos que hay que enseñar se ha reflejado en la pobreza de los contenidos gramaticales que aparecen en los libros de texto actuales, que además de presentar los contenidos gramaticales dispersos y sin coherencia entre sí, no han sabido, o no han podido, establecer puentes con las propuestas de enseñanza de la escritura o de la comprensión de los textos.

  La frase y el discurso aparecen actualmente como dos unidades profundamente diferentes y objeto de análisis disjunto. Esta ruptura que se observa en la mayoría de publicaciones de lingüística y en la enseñanza no es nueva. Por lo que se refiere a la enseñanza, se tradujo, en el pasado, en una oposición neta entre gramática y retórica y, más recientemente, en una oposición no menos marcada entre las actividades centradas en la lengua, por un lado, y la explicación de textos y el estudio de los géneros literarios, por el otro. (Charolles y Combettes, 2001, p. 119)
- La complejidad de las formas lingüísticas que en general son plurifuncionales. En este nivel Barth (1987) habla de la dificultad de la «estructura del saber». Pongamos el ejemplo del pronombre personal (véase cuadro 1 en la página siguiente)
- El obstáculo que representan los conocimientos espontáneos o los adquiridos en los primeros niveles de la escolarización para el aprendizaje progresivo de los aspectos complejos del concepto: por ejemplo, la definición de verbo como acción o del adjetivo como cualidad atribuida a un nombre, o el concepto de persona gramatical. Éste es el sentido que da Bachelard a lo que denomina obstáculos epistemológicos en el aprendizaje de los conceptos matemáticos.