

La gramática al tablero: ejercicios de Gramática en los manuales escolares de Básica Secundaria

Grammar exercises in the basic secondary school manuals

Giohanny Olave

olavearias@yahoo.com

Universidad Tecnológica de Pereira

RESUMEN

Se sintetiza la investigación titulada “Análisis crítico de ejercicios usados para enseñar gramática en los manuales escolares de básica secundaria” (Universidad Tecnológica de Pereira, 2011), que conformó y revisó un corpus de ejercicios de gramática de cinco series editoriales vigentes en Colombia, correlacionando las variables de escuela gramatical, enfoque teórico, categoría de ejercicios y temas enseñados. El análisis crítico permitió dilucidar que la predominancia de la escuela lingüístico-estructuralista de perspectiva sistémica explica la reiterada inclusión de ejercicios de identificación y clasificación oracional, desde una visión taxonómico-mecanicista de la gramática y, por tanto, marcadamente desarticulada y compartimentada en temas, unidades y problemas teóricos de la lengua, escindidos de su uso real y de las necesidades comunicativas de sus hablantes.

Palabras clave: Educación, Gramática escolar, Manual escolar, Ejercicios de gramática.

ABSTRACT

This paper synthesizes the investigation called “critical Analysis of exercises used to teach grammar in the school manuals of basic secondary” (Pereira’s Technological University, 2011), that shaped and checked a corpus of grammar’s exercises of five textbooks’ series press in Colombia, correlating the variables of grammatical school, theoretical approach, category of exercises and taught topics. The critical analysis allowed to explain that the predominance of the structural linguistics of systemic perspective explains the repeated incorporation of identification’s exercises and classification of sentences, from a vision taxonomic and mechanistic of the grammar and, therefore, separated in topics, units and theoretical problems of the language, split of his real use and of the communicative needs of his speakers. About the results, there are discussed both the reasons and the implications of an education of the grammar centred on the structure and split of the use, confirming it with the alternative of a grammar of discursive base for the middle school.

Key words: Education, School grammar, Textbooks, Grammar’s exercises.

Introducción

Los modelos actuales de educación por competencias buscan formar sujetos activos capaces de usar sus conocimientos en situaciones de la vida real; en este sentido, la enseñanza de la lengua materna, orientada por el Ministerio de Educación Nacional, se plantea desde un enfoque semántico comunicativo donde el discurso y sus propósitos se formalizan en estructuras fonéticas, morfosintácticas y semánticas que siguen normas de interacción establecidas. Lo que se busca entonces no es que el estudiante analice oraciones a nivel morfosintáctico, sino que pueda usar las herramientas del lenguaje dadas en la gramática para actuar eficazmente en un entorno comunicativo.

Ante esta propuesta de educación, se dirige la mirada hacia los libros de texto, concebidos como el documento que traduce las teorías del Ministerio en conceptos y actividades llevados al aula; sin embargo, en un primer acercamiento se dificulta hallar una relación directa entre el enfoque semántico-comunicativo y los ejercicios usados para enseñar gramática en los manuales escolares. Por ello surge la necesidad de adelantar un análisis crítico de estos ejercicios que permita reconocer los enfoques bajo los cuales se está enseñando gramática en la educación básica secundaria en Colombia y en esa medida establecer las bases sobre las cuales se fundamenten nuevas propuestas metodológicas que respondan a las orientaciones del MEN. Así pues, el mayor impacto que

se pretende alcanzar con este trabajo es proponer un cambio significativo en el diseño metodológico de los manuales escolares, entendidos como herramienta de primer orden en la escuela: si se modifican las prácticas educativas al interior del libro de texto, para ser orientadas hacia la interdisciplinariedad del conocimiento, la gramática estará incluida en situaciones diversas de comunicación y el estudiante encontrará en ella un mecanismo para el uso eficiente del lenguaje, tanto a nivel oral como escrito.

Al vincular las ciencias de la lingüística y la educación se hace necesario establecer un paralelo entre la gramática teórica y la gramática escolar: la primera posee un énfasis descriptivo del código y es de interés exclusivo del lingüista; la segunda se relaciona con las prácticas educativas desde donde la gramática ha de ser puesta a disposición del estudiante, no sólo para reconocerla como ciencia, sino también para potenciar habilidades comunicativas ya adquiridas que pueden ser optimizadas a partir del conocimiento explícito de la lengua; esto requiere un trabajo conjunto entre pedagogos, lingüistas y psicólogos de la cognición. También requiere volver a pensar el tema de la transposición didáctica, es decir, el proceso de adaptación por el cual la gramática teórica se convierte en un conocimiento para ser enseñado en la escuela básica; en esta transición se observa la existencia de un abismo entre ciencia y educación donde el desarrollo teórico de la lingüística

no ha encontrado su aplicación en la gramática escolar en torno a los temas y metodologías que deben implementarse al interior del aula para hacer de ella un conocimiento significativo; el saber científico se trasfiere directamente al saber enseñado en la escuela realizando sólo una simplificación del conocimiento mas no una adecuación de los contenidos a partir de las necesidades comunicativas del estudiante. Se observa además que la enseñanza de la gramática ha sido enfocada según el paradigma lingüístico imperante en cada época adoptando sus características pero sin analizar que los métodos de estudio y los intereses particulares de la comunidad lingüística difieren ostensiblemente de las prácticas educativas y la formación integral que corresponde a las instituciones escolares:

Hay una relación estrecha entre la aparición de las escuelas lingüísticas y la enseñanza de la gramática toda vez que las crisis de los modelos impactan en los contenidos y en las formas de enseñarla. Esos cambios en los modelos también pueden implicar clasificaciones de las gramáticas acudiendo a perspectivas históricas y evolutivas. Camps (1993), Salvador (1989) y Cassany (1990) entre otros, han revisado esta relación entre la evolución teórica de la gramática y los estilos de enseñanza, todo lo cual se puede resumir en la tabla 1: Correlación entre gramáticas, ciencia y didáctica.

Para cada uno de los enfoques relacionados en la tabla 1 se puede ubicar un

Tabla 1. Correlación entre gramáticas, ciencia y didáctica

Período	Escuela	Enfoque	Paradigma científico	Paradigma lingüístico	Tipo de estudio	Unidad de estudio	Modelo de enseñanza	Área de interés
Hasta el siglo XV	Tradicionalista	Prescriptivo	Precientífico	Formalista	Normativo	Norma lingüística	Centrado en el código y en el docente	Competencia —Lengua— Hablante/Oyente ideal
Siglos XVI y XIX	Comparativista	Contrastivo	Positivista	Formalista	Descriptivo	Signo lingüístico	Centrado en el código	
Primera mitad del siglo XX	Estructuralista	Sistémico	Positivista	Formalista	Descriptivo	Idioma	Centrado en el código y en el docente	
Segunda mitad del siglo XX	Generativista	Sistémico	Racionalista	Cognitivist	Explicativo	Oración	Centrado en el alumno	
Finales del siglo XX	Textual	Funcionalista, comunicativo	Interpretativo	Funcionalista	Explicativo	Texto	Centrado en el código	Actuación —Habla— Hablante/Oyente
Finales del siglo XX hasta hoy	Discursiva	Funcionalista, comunicativa	Interpretativo, sociocrático	Funcionalista	Propositivo	Enunciado	Centrado en el alumno	

tipo de gramática cuya diferenciación radica en los procesos evolutivos de la disciplina; en esta evolución es más pertinente hablar de cambios de énfasis en los aspectos disciplinares que en mejoramientos de la misma o en anulaciones de la etapa anterior pues, de hecho, las fronteras entre las gramáticas se diluyen al examinar detenidamente sus aplicaciones concretas, como sucede en el estudio de los manuales escolares.

El problema de la selección temática se hace presente también en este campo puesto que, dada la escasez de las reflexiones pedagógicas, se dificulta determinar cuáles son los conocimientos que deben ser llevados al aula y en qué nivel de profundidad deben ser estudiados. Desde una perspectiva discursiva y po-

lifónica de la comunicación (Ramírez 2004, 2005, 2006, 2007, 2008) se propone dirigir la selección temática a conceptos que permitan solucionar dificultades concretas del estudiante en el campo de la comunicación oral y escrita, vinculándolos con situaciones reales de actuación lingüística. Así mismo, la reflexión metalingüística cobra un papel fundamental en la medida en que permite al estudiante reflexionar sobre su propia lengua y ser consciente de sus prácticas comunicativas, del sentido que da a los enunciados y de los conceptos que debe tener en cuenta al momento de comprender o producir diversos tipos de texto.

Trabajos como el de Olave y Rojas (2010, inédito), que intentan transversalizar la gramática teórica y su correlato en la

gramática escolar, permiten visualizar el enfoque lingüístico bajo el cual se propone la enseñanza de la gramática en la actualidad, específicamente en la educación básica, y a partir de allí, estudiar en qué medida la educación lingüística de los manuales escolares guarda correspondencia con el enfoque semántico-comunicativo propuesto por el MEN y validado a la luz de los estudios sobre pedagogía y lenguaje realizados por diversos autores en la última década. En este documento se presentan la metodología de tal estudio, los resultados de mayor relevancia para el acercamiento a un panorama sobre la enseñanza de la gramática escolar contemporánea en Colombia, y las conclusiones alcanzadas en el mismo proyecto, inscrito en el grupo de investigación Estudios del Habla y

la Comunicación (Colciencias A-1), de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Metodología

A partir de un corpus de estudio conformado por las secuencias didácticas sobre gramática de cinco editoriales de los grados sexto a noveno¹, publicadas entre 2006 y 2010, y se dividió el trabajo en cuatro fases: La primera, de revisión de los fundamentos teóricos relacionados con el campo de la enseñanza, la gramática y el manual escolar; la segunda, de descripción de los ejercicios a partir de su clasificación según el objetivo y la operación mental que involucrada; luego se problematizaron los resultados obtenidos para, finalmente, proponer una didáctica que respondiera a la enseñanza de una gramática con enfoque comunicativo. Metodológicamente, se realizó énfasis en el análisis de los ejercicios usados para enseñar gramática, por considerar que resultaban evidencias tangibles de las teorías implícitas presentes en la transposición didáctica de los manuales. Ello permitió avanzar hacia una caracterización temática de los ejercicios planteados por los libros de texto objeto de estudio, para lo cual se realizó una recopilación de datos, posteriormente ubicados en una rejilla de análisis donde se visualizaron nueve criterios de clasificación. Estos ejercicios fueron sistematizados en estadísticos, descritos desde la teoría y ampliados

¹ Editoriales Voluntad, Norma, Santillana, SM y Libros & Libros.

con ejemplos, al tiempo que se subclasificaron según orientaciones específicas. Cada categoría fue descrita con base en conceptos de la psicología cognitiva y la didáctica. Al final del capítulo se realizó una triple correlación entre las categorías de ejercicios, su equivalente con cada uno de los enfoques de la gramática (Tabla 3) y las orientaciones teóricas sobre el tema, especialmente las oficiales (MEN, 1998, 2006, 2008); a partir de tal correlación se plantearon los resultados de manera cualitativa.

Resultados

Existe una gran variedad de ejercicios utilizados para el aprendizaje de la gramática en los manuales escolares de educación básica; no obstante las

variaciones, es posible construir una categorización que las reúna desde un doble punto de vista:

1. Desde la instrucción, según la tarea a realizar que se le solicita al estudiante a través de un enunciado explícito que hace parte del ejercicio como encabezado instructivo. A partir del análisis de estos enunciados se dedujeron las categorías, algunas veces tomando literalmente la instrucción (clasifique, identifique, complete etc.) y otras, ajustándola a un común denominador con respecto a los demás enunciados (por ejemplo, subrayar y determinar hacen parte de la categoría *clasificación*, entre otros). En la tabla 2 se aclara la correspondencia entre enunciados y categorías asignadas:

Tabla 2. Tipos de enunciados de los ejercicios para enseñar gramática

Enunciados de los ejercicios	Categorías asignadas	Código
Escribir, ubicar, unir.	Completar	Comp
Buscar.	Consultar	consul
Escribir, corregir, identificar, explicar, observar.	Error	Err
Comparar, diferenciar, analizar, redactar, responder: por qué, cuál, cómo, qué.	Explicar	Expl
Determinar, subrayar, escribir, encerrar, observar.	Identificar / clasificar	iden y/o clas
Escribir, formar, hacer, redactar, crear, diseñar.	Producir	Prod
Completar, escribir, señalar, identificar, subrayar, unir.	Recuperar información	Rec
Cambiar, convertir, sustituir, transformar, escribir.	Reemplazar	reemp
Definir, buscar, consultar, escribir, relacionar.	Significado	sgdo

2. Desde la operación mental implicada en la intención de los ejercicios, es decir, desde una perspectiva cognitiva del aprendizaje, común en los manuales escolares que siguen el concepto piagetiano: “la acción interiorizada que modifica al objeto de conocimiento y que se va construyendo y agrupando de un modo coherente en el intercambio constante entre pensamiento y acción exterior” (Piaget, 1964, p.8)².

Las categorías elaboradas con base en los dos enfoques anteriores, constituyen el mecanismo que permitió describir y analizar los ejercicios usados para aprender gramática en los manuales escolares; cada ítem de clasificación es sustentado desde conceptos teóricos vigentes tanto en el campo de la lingüística como de la pedagogía y la psicología cognitiva, además, se dividen en subcategorías³ que dan cuenta de la variedad en las propuestas de enseñanza de la gramática que trazan los libros de texto. En el gráfico 1 se presentan los resultados generales de la clasificación categorial del corpus:

De las nueve categorías diseñadas, los ejercicios que propenden por la identificación de elementos gramaticales al interior de un texto se perfilan como los más recurrentes con un 33,26% de incidencia; le sigue de cerca la producción de textos, un mecanismo de enseñanza de

² Para efectos prácticos de este documento, no se incluye el análisis expuesto de manera completa en el texto de tesis (N. del A.).

³ Las subcategorías de análisis son especificadas en Olave y Rojas, 2011.

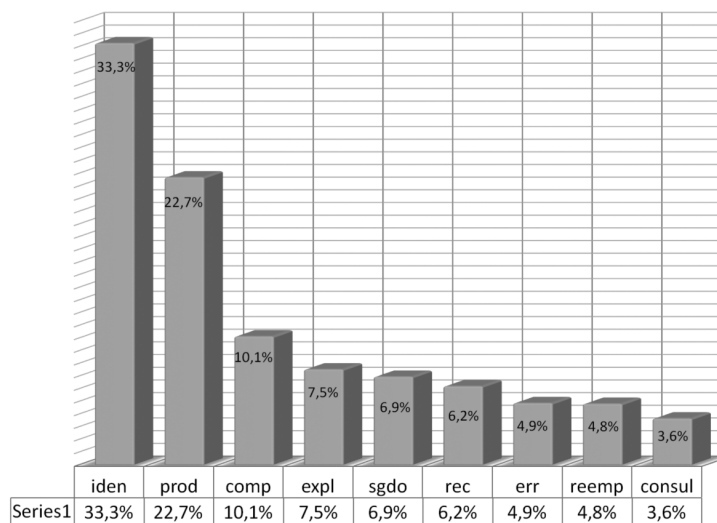


Gráfico 1. Estrategias para la ejercitación de la gramática en los manuales escolares

la gramática usado en los libros de texto que involucra al estudiante en prácticas de escritura, esta categoría corresponde al 22,67% y junto con la categoría identificación conforman el 55,93% del total de ejercicios estudiados. La otra mitad de las actividades se distribuyen en cantidades más o menos iguales entre las demás categorías, siendo *Completar* la más alta en este rango; dentro de los límites del seis y siete por ciento se encuentran las categorías *Explicar*, *Significado* y *Recuperar*. Por último, con índices de aparición de entre el 3 y el 4 por ciento, están los ejercicios orientados a la identificación y corrección de errores, reemplazo de términos y consulta en otras fuentes.

El estudio de los ejercicios para enseñar gramática permite inferir que la propues-

ta didáctica que despliegan contiene implícitamente los presupuestos de las diferentes escuelas gramaticales asociadas con los enfoques en la enseñanza de los temas, lo cual se percibe a partir de la categorización elaborada y cuantificada sobre el corpus; esta correspondencia se da en términos de predominancia y tendencia, pues la variedad de los ejercicios examinados no permite aseverar valores absolutos. El orden de correspondencias se presenta en la tabla 3.

Los ejercicios de identificación y/o clasificación evidencian una clara tendencia al interés por el dominio del código lingüístico desde los criterios clasificatorios y taxonómicos del estructuralismo. La visión de la lengua como sistema organizado en niveles jerárquicos y el análisis

Tabla 3. Correlación entre escuelas, enfoques, ejercicios y temas gramaticales

Escuela gramatical	Enfoque gramatical	Ejercicios por categorías	%	Temas gramaticales
Estructuralista	Sistémico	Identificar/clasificar	33,3%	Categorías gramaticales, derivación, oración, niveles e historia de la lengua.
Estructuralista	Sistémico	Significado	6,9%	Variedades léxicas, polisemia.
Estructuralista	Sistémico	Reemplazar	4,8%	Variedades léxicas, oración.
Estructuralista	Sistémico	Consultar	3,6%	Variedades léxicas.
Textual	Funcionalista Comunicativo	Producir	22,7%	Derivación, polisemia.
Textual	Funcionalista comunicativo	Explicar	7,5%	Variedades léxicas, polisemia.
Textual	Funcionalista comunicativo	Recuperar información	6,2%	Textualidad.
Tradicionalista	Prescriptivo	Error	4,9%	Textualidad.
Generativista	Sistémico	Completar	10,1%	Categorías gramaticales, textualidad.

de las unidades de cada nivel determinan que el estudiante debe demostrar su capacidad de reflexionar y regular los componentes de su lengua (enfoque Sistémico) realizando tareas de análisis de constituyentes, extracción de elementos de un texto o reconocimiento de categorías gramaticales, es decir, aplicando criterios formales de tipo paradigmático o funcionales de orden sintagmático en las secuencias textuales modélicas que se le presentan.

Asimismo, las tareas de consulta, reemplazo y significado asociadas sobre todo con temas de semántica estructural centradas en la oración, presentan un enfoque de trabajo sistémico en tanto que representan esfuerzos por formar una conciencia de la lengua como herramienta organizada y representacional del mundo

en el estudiante, especialmente a partir de los textos escritos. En la significación se aborda como proceso psíquico de relación entre conceptos y formas (significados y significantes) como es propio de la semántica estructural, incluyendo las operaciones contextuales a partir de términos polisémicos, es decir, la elección de acepciones adecuadas al contexto gramatical. En estos ejercicios se manifiesta una mayor preocupación por el análisis del plano del contenidos y se caracterizan por su nivel de abstracción, lo cual hace que la mayoría de veces se trabaje a partir de segmentos textuales aislados del uso o sin ejes articuladores ni integradores; se puede evidenciar entonces un concepto inmanentista de la significación. Esta tendencia se presenta en casi la mitad del total de los ejercicios (48,6%) y permite ubicar el enfoque sis-

témico de las escuelas estructuralistas como el predominante en la ejercitación de los temas gramaticales de la educación básica secundaria (Gráfico 2).

Las tareas de producción están concentradas en la escritura de textos funcionales que le permitan al estudiante desarrollar competencias comunicativas de forma sistemática en el marco de prácticas discursivas cotidianas; este es el caso de las tareas donde se le solicita elaborar afiches, textos publicitarios, cartas, etc. con objetivos más o menos concretos. Desde el enfoque funcionalista-comunicativo, el aprendizaje de la gramática se visualiza como un instrumento de uso en los contextos de significación, artificiales o naturales, que plantean las propuestas. Estas tareas implican mayor actividad de parte del estudiante en los procesos

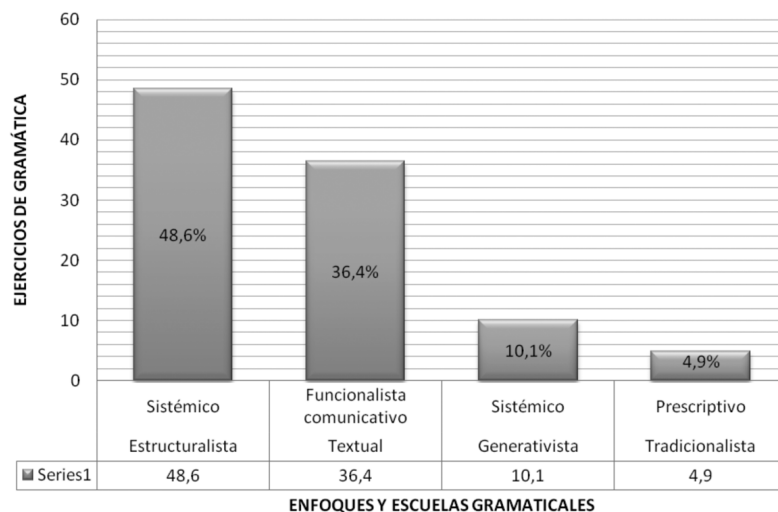


Gráfico 2. Correlación entre escuelas, enfoques y ejercicios de gramática en los manuales escolares

de aula porque el objetivo suele ser aprender a realizar una función determinada de la lengua, como medio para alcanzar objetivos y no únicamente la memorización de conceptos. La perspectiva lingüístico textual que domina estas prácticas de producción genera un mayor énfasis en la visión del texto como producto dentro del cual aplicar los elementos de significado que se orientan desde la teoría (homónimos, sinónimos, términos polisémicos, etc.). Los ejercicios adquieren corte pragmático cuando insisten en la adecuación o inadecuación de algunos usos de acuerdo con las necesidades del contexto, si bien no son estos casos la tendencia general, existe una preocupación por conectar la gramática con la competencia cultural de los hablantes. La estrategia *Explicar* se ve asociada con el enfoque Sistémico

estructuralista en un grupo abundante de ejercicios que solicitan al estudiante explicar una categorización, una estructura o una noción propia del sistema de la lengua (Ilustraciones 1 y 2):

17. ¿Qué tipo de oración es “el martes ni te cases ni te embarques”? ¿Por qué?

Ilustración 1. Ejemplo de Explicar (Equipo Ediciones SM7, 2008:236)

2. Responde e ilustra con ejemplos tomados del texto.
- ¿Qué es un sustantivo?
 - ¿Qué es un adjetivo?
 - ¿Cuáles son las funciones sintácticas que puede desempeñar un sustantivo?

Ilustración 2. Ejemplo de Explicar (Bocanegra, Arango y Fajardo, 2010:120)

Es recurrente que dentro de la secuencia didáctica, antes de la orientación teórica se presente una lectura con ejercicios de recuperar información desde niveles de lectura variados (literal, inferencial y crítico); esta manera de introducir los constructos teóricos a partir de la lectura de un texto pertenece también al enfoque funcionalista comunicativo, establece distancia con la manera tradicional de presentar los conceptos (teoría – ejemplo – ejercicio) al proponer contextualizaciones previas e indagar en presaberes del estudiante; esta estrategia representa un 6,2% de los ejercicios del corpus.

En el gráfico 2 se indica que los ejercicios con enfoque funcionalista comunicativo son los segundos en orden de incidencia con un 36,4%, conservando un énfasis en lo textual y con algunos casos aislados de las escuelas discursivas, que no alcanzan representatividad en la estadística.

Los ejercicios de *Completar* también conservan un enfoque sistémico centrado en el aparato formal de la lengua y las reglas que subyacen a él, pero su tendencia se inclina más hacia la escuela generativista por su corte cognitivo, dado que se le da gran importancia al discernimiento de la gramaticalidad y agramaticalidad de las secuencias textuales, especialmente de oraciones, a través de las funciones y transformaciones sintácticas. Las tareas de *Completar* están construidas sobre bases psicolingüísticas, especialmente en la regulación de la dificultad por niveles de desarrollo, y tienen un marcado interés

en el proceso cognitivo del sujeto y en la formación de habilidades mentales sobre el manejo de la lengua durante la resolución de las actividades. Los temas más frecuentes que se ejercitan con la estrategia de completar son las categorías gramaticales y los elementos de cohesión lineal, como es el caso de los conectores. Ambos tipos de ejercicios representan el menor porcentaje del total del corpus, con una incidencia del 10,1%.

Un 4,9% de los ejercicios se encuentra caracterizado desde el enfoque prescriptivo de la gramática tradicionalista, cuyo legado estriba en el interés por fomentar unos usos correctos en contraste con unos incorrectos de la lengua, por lo cual se le pide al estudiante realizar correcciones de errores, sobretodo de concordancia gramatical y de estructura oracional: si bien esto establece diferencias con el prescriptivismo más tradicional en cuanto al tipo de incorrección (estilístico frente a gramatical), la intención subyacente de validar unos usos formales de cara a la norma oficial está directamente relacionado y encuentra sus bases en la visión prescriptiva y tradicional de la lengua como en el ejemplo de la ilustración 3:

persona más calificada” para una empresa que no se nombraba, terminaba de modo curioso: “in amore unicornis”, firmaba un “frater lamblicus”.

Michel Green (adaptación).

Ilustración 3. Ejemplo de Corregir (Equipo Ediciones SM7, 2008:106)

El examen detenido de la correlación permite inferir que los distintos niveles de lengua vienen ejercitándose en los manuales escolares con una amplia variación del tipo de ejercicio de los diferentes enfoques y escuelas gramaticales determinados desde la teoría; así, la predominancia del enfoque sistémico de corte estructuralista está presente en el manejo de los temas morfológicos, sintácticos y semánticos comunes en los manuales escolares sin grandes variaciones (ver tabla de Correlación entre enfoques y ejercicios). El eclecticismo que domina las estrategias de ejercitación da cuenta del interés por incorporar los avances de la teoría gramatical en la gramática escolar, sobre todo en el alto índice del enfoque funcionalista comunicativo con notorios esfuerzos en los ejercicios de producción textual.

El lastre de las escuelas tradicionalistas en su visión normativa de la lengua no se encuentra ausente sino que sigue incorporándose, aunque en menor grado, en las propuestas editoriales, mayoritariamente en los temas pertenecientes a la morfología y la sintaxis, mientras que los temas semánticos presentan un

abordaje mayor desde lo funcionalista comunicativo y textual. El interés por la identificación y la clasificación está presente en los niveles morfológico y sintáctico con alta incidencia y en menor porcentaje el manejo de las variedades léxicas de orientación metalingüística desde la consulta, la explicación y la contextualización de significados.

Mención aparte merece la ausencia del nivel fonético y fonológico de la lengua. De los 1729 ejercicios que conforman el corpus se encontraron apenas cuatro actividades pertenecientes a un tema del libro *Metáfora 6* de editorial Norma, lo cual representa el 0,002%, es decir, que este nivel de lengua no se está incluyendo dentro de la ejercitación gramatical de los manuales escolares en estudio, a pesar de que en la descripción teórica de los elementos que conforman la gramática (incluida en los mismos manuales), sí se le menciona como parte constitutiva de ella.

El eclecticismo de los manuales escolares responde al intento de atender a los diferentes enfoques que se han venido desarrollando desde la gramática teórica, sobre todo a partir del siglo XX. Para Salvador (1989), esta diversidad obedece tanto a la complejidad del objeto analizado, como a la heterogeneidad en el concepto de ciencia que posee cada escuela gramatical, visualizando los fenómenos de la lengua en ocasiones como producto, en otras como proceso, lo cual afecta la planeación de los dife-

10. Corrige el siguiente texto usando oraciones ideales.

El descubrimiento

Iniciado recién el año 1982, recibí una carta, de elegante caligrafía itálica en la cual me pedían reunirse conmigo a la brevedad para tratar “un asunto del mayor interés imaginable y de mutuo beneficio”. Yo era, sostenía la carta, “quizá la

rentes modos de ejercitar los conceptos en los manuales. Precisamente este paso de la gramática teórica a la escolar, la transposición didáctica, no demuestra la selección de un modelo teórico sino la incorporación de varios al no disponer de ninguno que dé cuenta de la totalidad del fenómeno del lenguaje. Frente al problema de la aplicación en el manual escolar, los comités editoriales han propuesto “tomar de cada teoría conceptos y métodos, adecuados a cada nivel de enseñanza y a los objetivos didácticos” (Salvador, 1989, p.123), así como adoptar una terminología gramatical estándar que no los comprometa con una sola teoría, enfoque o escuela en particular.

Discusión

El análisis crítico del corpus, conformado por los ejercicios de gramática de cinco series editoriales vigentes para la educación básica secundaria, ha permitido dilucidar los enfoques teórico-gramaticales que sustentan tales propuestas, concluyendo que la predominancia de la escuela estructuralista de perspectiva sistémica explica la reiterada inclusión de ejercicios de identificación y clasificación oracional, desde una visión taxonómico-mecanicista de la gramática y, por tanto, marcadamente desarticulada y compartimentada en temas, unidades y problemas teóricos de la lengua, escindidos de su uso real y de las necesidades comunicativas de sus hablantes.

El trabajo partió de una doble base experiencial y teórica acerca de los manuales

escolares, admitiendo que ellos constituyen una de las herramientas que ejerce mayor influencia en la enseñanza de la gramática en el aula, por su difusión y aceptación masiva entre la comunidad de docentes de lenguaje (Carbone, 2003).

Precisamente este protagonismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la materia, hace que el análisis de las propuestas didácticas que ofrecen sea pertinente para la comprensión de las características que definen la gramática escolar en las escuelas colombianas actuales, en general, y el tipo de prácticas aplicativas con las cuales se pretende que los estudiantes aprendan el sistema de su lengua, en particular. Además de esta pertinencia, el material analizado permite visibilizar un terreno difuso en los estudios sobre didáctica de la lengua materna: las teorías implícitas que sustentan la enseñanza de los contenidos gramaticales, enfoques que no son ajenos al desarrollo de la gramática teórica y que problematizan la relación entre esta última y la gramática escolar.

El análisis de los ejercicios ha mostrado el carácter problemático de esa relación, en tanto que la teoría gramatical, cuyos objetivos no cubren la didáctica de la lengua pues es desarrollada por y para los expertos en las ciencias del lenguaje, se muestra trasladada hacia el aula de clase acudiendo a prácticas de recorte y simplificación arbitrarias que tergiversan el concepto de transposición didáctica (Chevalard, 1991) en cada fase del pro-

ceso: se presenta entonces una brecha entre teoría sistémica abstracta y uso real contextualizado de la lengua, pues la transposición de los manuales escolares expresada en los ejercicios no logra conjurar los objetivos de una gramática funcionalista semántico-comunicativa con los contenidos estructuralistas clásicos, ni avanzar con paso firme hacia una gramática discursiva (Ramírez, 2006a, 2006b, 2006c, 2007). La condición formativa de la enseñanza básica secundaria agrava la escisión entre las dimensiones praxeológica y epistémica de la lengua, ambas con necesidad de articulación en la formación de usuarios comunicacionalmente efectivos; en este marco,

(...) las relaciones entre uso y conocimientos lingüísticos no pueden abordarse como relaciones entre la descripción del sistema y sus diversas realizaciones, como rezaban algunas orientaciones pedagógicas del pasado, sino al contrario, como las operaciones de ‘sistematización’ y generalización de los usos (González Nieto, 2001:293, en Camps y Zayas, 2006, p.20).

El uso con finalidades comunicativas y centrado en el sujeto como protagonista de la acción es, entonces, la dimensión que subordina los contenidos, métodos y tareas de aprendizaje sobre la gramática, de acuerdo con las posturas teóricas contemporáneas que se siguen en este trabajo (Ramírez, 2007; Marín, 2007; Camps y Zayas, 2006; Lomas, 2006; Pérez, 2006; Fontich, 2006; Otañi y Gaspar, 2004); y

las disposiciones oficiales de las políticas educativas en Colombia (MEN, 2008, 2006, 2003, 2002, 1998). Para la gramática escolar, esto significa el paso de la oración al texto y de allí, al discurso, así como la inclusión de una morfosintaxis de base semántica y pragmática, dando cuenta de la insuficiencia de los ejercicios basados en la descomposición analítica y la identificación clasificatoria como punto de llegada.

En contraste con la urgencia de estos cambios, las propuestas editoriales examinadas arrojan un panorama homogeneizante cuya base común es la mezcla de enfoques gramaticales sin ejes articuladores claros. La estructura similar se ciñe a la aparición de ejercicios como culminación de secuencias didácticas de orden deductivo, a partir de conceptualizaciones y explicaciones teóricas, con lo cual se pretende que la resolución de series de ejercicios desarrolla niveles de conciencia y reflexión gramaticales que se transfieren a las prácticas reales de comunicación de manera automática.

Así, el ejercicio de gramática se presenta enmarcado en prácticas pedagógicas ligadas al tradicionalismo educativo de la transmisión de conceptos, y encuentra sus resultados en que los estudiantes –y en ocasiones, los mismos docentes– perciben la gramática como un conjunto inoficioso de conocimientos que se relacionan con el uso de la lengua apenas desde los aspectos normativos y de incorrección en la escritura o en el habla.

Si bien el enfoque del trabajo desarrollado no insiste en el carácter temático de los ejercicios, el análisis permitió observar que la homogenización referida también cubre la selección de contenidos de gramática, que ha terminado por instituir una especie de canon o estándar de los mismos, desde los comités editoriales de los libros de texto (no desde las disposiciones oficiales del Ministerio de Educación, que deja este aspecto a criterio del docente). Esta selección evidencia el calco de los manuales de gramática tradicionales y su división en grados escolares en forma de segmentación, sin estar en función de necesidades comunicativas acordes con la edad promedio de los estudiantes en cada etapa. En este campo, es necesario llamar la atención sobre la casi nula presencia de ejercicios enfocados en el nivel fonológico y fonético, lo que indica la reducción de la enseñanza de la lengua en la educación básica secundaria a las habilidades de leer y escribir, sin un marco más amplio que incluya la escucha y el habla (Ramírez, 2003, 2007) en la formación de sujetos discursivos.

Este desfase entre teoría y uso responde a la desviación del objetivo de la gramática en la escuela y la incompreensión de su rol en la formación de sujetos hábilmente discursivos: para Zayas (2000, en Camps y Zayas, 2006, p.90), una gramática pedagógica se propone en torno a la reflexión gramatical en vez de la enseñanza de conocimientos en la misma materia, pues

“La observación de las estructuras lingüísticas no se limita, como en el modelo estructuralista, al análisis de constituyentes, o a la puesta en práctica de una reglas que el hablante conoce de forma implícita, sino que el acento se pone en la reflexión sobre cómo estas estructuras nos permiten comunicarnos de forma eficaz en determinadas actividades discursivas” (Camps y Zayas, 2006, p. 19).

Sobre una base discursiva, es posible pensar en la conciliación de la gramática implícita o conocimiento intuitivo de la lengua, con el abordaje de una gramática explícita, es decir, incluir en el uso la posibilidad de referirse al mismo lenguaje a través de metalenguajes que ayuden a desentrañar el funcionamiento de la comunicación desde factores pragmáticos como la intencionalidad y la realización; de esta manera, la gramática adquiere estatus de estrategia a disposición del hablante, para hacer cosas distintas en situaciones diversas.

Nada de lo anterior significa descartar completamente algún enfoque gramatical en su enseñanza, sino dotarlos de énfasis y de sentido de acuerdo con los fines pedagógicos relacionados con el uso en contextos reales de comunicación. Esto representa retos aun no resueltos de manera categórica por las investigaciones en curso: cómo enseñar a razonar sobre la propia acción del lenguaje, y sobre todo, cómo hacer que esta reflexión impacte sobre las prácticas comunicativas.

Desde un punto de vista metalingüístico, la enseñanza de la gramática procura poner en el escenario del aula a la lengua como objeto de reflexión e inclusive, de investigación, pero firmemente cohesionada con el uso: esta es la directriz que guía actividades como la manipulación de enunciados, la discusión sobre el impacto enunciativo de ciertas estructuras, la comparación entre formas del decir y la socialización de realizaciones textuales. En el marco del análisis alcanzado en este trabajo, las lógicas que subyacen a los ejercicios para enseñar gramática en los manuales escolares son distintas de los propósitos metalingüísticos mencionados, en tanto que insisten en limitar las prácticas comunicativas a la identificación y clasificación de estructuras.

Producto de tales lógicas es la desintegración de los ejercicios que presentan las propuestas editoriales; no se propone una gramática al servicio de metas comunicativas que determinen el uso de ciertos recursos para el hablante y, por tanto, la necesidad de enseñarlos, sino que las prácticas son tan disímiles como la disposición de los temas entre unidades o capítulos de los manuales. Ello genera una falsa percepción de la enseñanza de la gramática como verificación del conocimiento –muchas veces intuitivo– de la lengua a partir de conceptos y correcciones, esto es, una enseñanza centrada en la estructura y separada del uso.

Sin embargo, estructura y uso pueden dimensionarse de manera integradora,

rompiendo con la visión tradicional al tratar de *comprender cómo las condiciones de uso de la lengua determinan en gran medida las propias estructuras* (Bernárdez, 1996, p.402, en Camps y Zayas, 2006, p.20), es decir, enseñar el sistema de la lengua como consecuencia de su uso, invirtiendo la ecuación didáctica de concepto-ejercicio.

Aunque lo anterior tiene coherencia con las perspectivas teóricas desde las cuales el Ministerio de Educación Nacional orienta y regula la actividad pedagógica de los docentes de lenguaje, lo cierto es que la traducción a los contextos reales de aula constituye una problemática compleja por la presencia de un eclecticismo dominante en las propuestas de trabajo de los principales materiales en los cuales se apoyan los docentes: la fragmentación metodológica y temática de los libros de texto interviene en las prácticas también fragmentarias y dispersas de la enseñanza gramatical, toda vez que legitima unos procedimientos didácticos marcadamente estructuralistas, y cubre los grandes espacios vacíos de la investigación y la innovación en el aula, específicamente de la gramática escolar.

En el fondo de esa problemática abordada se encontró que la doble disyunción al interior de las licenciaturas de español entre gramática teórica y escolar, por un lado, y la preparación teórica frente al entrenamiento práctico, por el otro, coadyuvan en la apertura de la brecha entre estructura y uso de la gramática. En este punto, el análisis puso en evidencia que es urgente revisar los programas de

didáctica del español de las licenciaturas, pues allí se ubica un centro poderoso de posibilidades para pensar y transformar las escisiones discutidas, en la medida en que docentes mejor preparados para enseñar gramática desde enfoques funcionalistas semántico-comunicativos y discursivos pueden actuar desde los comités editoriales de los libros de texto, o bien, desde las mismas aulas.

Finalmente, es necesario ratificar la idea de que una gramática para el uso está necesariamente sostenida sobre ejercicios integrados o articulados con fines específicos de carácter comunicativo, y que la metodología de su enseñanza impacta directamente sobre la manera de entender la misma gramática como estrategia desplegable en función de ciertas necesidades interactivas, expresivas y epistémicas (Ramírez, 2007) que reconocen y recobran la subjetividad razonada como elemento fundamental en la acción comunicativa dentro de la cual se inscribe la gramática y su enseñanza.

Para quienes se proponen otorgar esos sentidos a las prácticas de enseñanza desde los diversos campos de acción, la reflexión en torno a relaciones profundamente problemáticas como teoría y práctica, enseñanza y aprendizaje, estructura y uso, gramática teórica y escolar, todas ellas involucradas en este trabajo, representa un proyecto de largo alcance que se abre camino en medio de las prácticas académicas, laborales y personales, al mismo tiempo.

Referencias

- Bocanegra, J., Arango, M. y Fajardo, S. (2010). *Hipertexto Lenguaje*, 9. Bogotá: Santillana.
- Camps, A. y Zayas, Felipe (coords). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Grao.
- Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y aprendizaje*, 62/63. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.educacion.objectis.net/primer-ciclo/documento-referencia/objeto%20de%20la%20didactica%20camps.doc>
- Carbone, G. (2003). *Libros escolares, una introducción a su análisis y evaluación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80. Madrid: Universitat Pompeu Fabra Recuperado de http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/enfoques.htm
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique.
- Equipo Ediciones SM (2008). *Código Castellano*, 7. Bogotá: Ediciones SM.
- Fontich, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Cuadernos de educación, 50. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://ilopez15.blogdiario.com/img/Hablaryescribirparaaprendergramatica.pdf>
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. y Osoro, A. (comps) .(1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Paidós.
- Lomas, C. y Tusón, A. (1998). *Enseñar lengua y literatura en el bachillerato*. En C.Lomas, I. Miret y A. Tusón (Eds.). *Enseñar lengua y literatura en el bachillerato* (pp.5-13). España: Grao.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, Carlos. (comp). (2006). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicarse*. Bogotá: Magisterio.
- Marín, M. (2007). La enseñanza de la gramática y los nuevos modos de trabajar con el lenguaje. *Revista Quehacer Educativo* 50, 63-65.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2002). *Estándares curriculares, un compromiso con la excelencia*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87872.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2003). *La revolución educativa Estándares básicos de matemáticas y lenguaje Educación básica y media*. Recuperado de http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-70799_archivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2003). *Estándares básicos de lenguaje*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Estándares para la excelencia en la educación*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Indicadores de logros curriculares*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-79404.html>

- Olave, G. y Rojas, I. (2011). *Análisis crítico de ejercicios usados para enseñar gramática en manuales escolares de Básica Secundaria*. Tesis de Maestría en Lingüística, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Otañi, I. y Gaspar, M. (2004). *Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela*. Recuperado de http://www.educ.ar/educar/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/e41e5af7-9c2d-495f-a28d-75dcbdb077e1.recurso/f75b82e6-49f7-4626-8f17-b5df3fea7bce/gramatica_lectura_y_escritura.pdf
- Pérez, M. (2006). *A escribir se aprende escribiendo y a leer leyendo*. Ponencia presentada en el II Coloquio Regional del Lenguaje. Pereira.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Seix-Barral.
- Ramírez, L. A. (2008a). *Didáctica del lenguaje en una perspectiva ética, estética y epistémica de la comunicación y del discurso*. Extraído desde http://www.luisalfonsoramirezp.com/didactica_del_lenguaje.pdf
- Ramírez, L. A. (2008b). *La enseñanza del lenguaje en una cultura de lo mismo*. Extraído desde http://www.luisalfonsoramirezp.com/Alfonsoramirez_Lamismidad.pdf
- Ramírez, L. A. (2007). *Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico*. Bogotá: Magisterio.
- Ramírez, L. A. (2006a). *Hablar y escribir: alternativas para traducir discursos*. Extraído desde http://www.luisalfonsoramirezp.com/HABLAR_Y_%20ESCRIBIR.pdf
- Ramírez, L. A. (2006b). *Del texto al discurso y sus gramáticas para la enseñanza de la comunicación y el lenguaje*. Extraído desde http://www.luisalfonsoramirezp.com/DEL_TEXTO_AL_DISCURSO_%20Y_SUS_GRAMATICAS.pdf
- Ramírez, L. A. (2006c). *De las reducciones del significante a las libertades del sentido*. Extraído desde <http://www.luisalfonsoramirezp.com/DELASREDUCCIONESDELSIGNICANTEALASLIBERTADESEDELSENTIDO.pdf>
- Ramírez, L. A. (2005). Texto y Discurso. En: L. A. Ramírez y G. L. Acosta, *Estudios del Discurso en Colombia*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Ramírez, L. A. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá: Magisterio.
- Salvador Mata, F. (1989). *Fundamentos científicos de la enseñanza de la gramática*. En: Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica (7), Universidad de Salamanca. Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20370&dsID=fundamentos_cientificos.pdf