

## **CÓMO SE ENSEÑA GRAMÁTICA CON MANUALES ESCOLARES: *Aproximación crítica a una secuencia didáctica\****

*Ilene Rojas García y Giohanny Olave Arias\*\**  
Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia

### **RESUMEN**

En este artículo se propone una reflexión sobre la enseñanza de la gramática en la educación básica secundaria desde los manuales escolares, a partir de la interpretación de una secuencia didáctica para grado octavo de bachillerato. El objetivo es indagar en las relaciones problemáticas que se establecen en el acto comunicativo que encierra la enseñanza del lenguaje a través de los manuales escolares, aplicando las categorías de análisis propuestas por Ramírez (2004, 2005, 2006, 2007, 2008) desde una perspectiva discursiva y polifónica de la comunicación; lo que incluye las posibilidades de esta visión, para la trascendencia de la enseñanza de las gramáticas oracionales y textuales hacia una gramática discursiva del sentido.

---

\* Artículo recibido el 23 de junio de 2010 y aprobada su publicación el 13 de septiembre de 2010.

\*\* *Ilene Rojas García* es Licenciada en Español y Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira, Becaria de la Maestría en Lingüística de la misma universidad y docente de lenguaje en educación básica y media en el Colegio Salesiano San Juan Bosco, Sede Dosquebradas. e-mail: zellene7@yahoo.com  
*Giohanny Olave Arias* es Licenciado en Español y Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira, Becario de la Maestría en Lingüística de la misma universidad, docente de lenguaje en el Colegio Fundación Gimnasio Pereira y docente de educación superior en la Universidad Católica Popular de Risaralda. e-mail: olavearias@yahoo.com

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza del Lenguaje, Manual escolar, Gramática discursiva, Discurso pedagógico.

## ABSTRACT

In this article, a reflection on the teaching of grammar in the basic secondary education from the school manuals is proposed, starting from the interpretation of a didactic sequence for the eighth grade. The objective is to investigate in the problematic relations established in the communication that includes the teaching of the language based on the school manuals. For this purpose, the categories of analysis proposed by Ramirez (2004, 2005, 2006, 2007, 2008) from a discursive and polyphonic perspective of the communication were used, which includes the possibilities of this vision for the transcendence of the teaching of sentence and textual grammar, towards a discursive grammar of the sense.

**KEY WORDS:** Education of the Language, School Manual, Discursive Grammar, Pedagogic discourse.

## RÉSUMÉ

Cet article propose une réflexion sur l'enseignement de la grammaire au niveau de la secondaire avec des manuels scolaires, basé sur une interprétation d'une séquence didactique pour la classe de huitième au niveau de baccalauréat. L'objectif est d'étudier les relations problématiques qui sont établies dans l'aspect de communication qui porte l'enseignement des langues à travers les manuels scolaires. À cette fin, nous utilisons les catégories d'analyse proposées par Ramirez (2004, 2005, 2006, 2007, 2008) à partir d'une perspective discursive et polyphonique de la communication, y compris les possibilités de cette vision pour l'importance dans l'enseignement scolaire de la grammaire de la phrase et le texte, et qui vise vers une grammaire discursive du sens.

**MOTS-CLÉS:** l'enseignement du langage, le manuel scolaire, la grammaire discursive, le discours pédagogique.

## PRESENTACIÓN

Quienes ejerzan la labor docente en el área de lenguaje, especialmente en la secundaria básica y media, estarán más cerca de la preocupación que motiva este documento con respecto a la enseñanza de la gramática en las aulas, a partir de los manuales escolares. Lo presentamos como objeto de preocupación, porque parece constituir un tropiezo que se evade rápidamente o que se aborda de manera lateral dentro de las reflexiones sobre la enseñanza significativa del lenguaje, tal vez por los retos que propone la inclusión de aspectos formales de la lengua en una educación que se pretende proyectada hacia la vivencia de los sujetos.

Quizá esta sea una introducción demasiado amplia para los modestos propósitos de este documento, ya que la relación entre Gramática y Vida exigiría una reflexión mucho más profunda, pero desprenderemos de esta área problemática la pregunta por las necesidades e intereses de quienes producen discurso pedagógico en el acto comunicativo de la enseñanza de conceptos gramaticales, sobre la plataforma de los manuales escolares dirigidos a estudiantes de la escolaridad básica secundaria. Nos interesa examinar interpretativamente una secuencia didáctica del manual escolar Hipertexto 8 (2010:70), de la editorial Santillana, cuyo tema es la clasificación de las oraciones simples, revelando los propósitos de su locutor con respecto a los interlocutores que instaure, a partir de las categorías de análisis propuestas por Ramírez (2004, 2005, 2006, 2007, 2008) desde una perspectiva discursiva y polifónica de la comunicación.

Creemos que existe una brecha entre el marco legal-pedagógico en el cual se inscriben los locutores del manual escolar y sus propias propuestas didácticas sobre la gramática estructural, brecha que genera contradicciones pedagógicas entre el pensar y el hacer en el aula, y que deja entrever la concepción representacional e instrumental que se tiene sobre el lenguaje que pretende ser enseñado.

### *Secuencia didáctica de un manual escolar*

Dentro del conjunto de conceptos disponibles para definir el manual escolar, el más cercano a la noción aceptada en Colombia corresponde a la administración educativa francesa, de 1985 (citado por Alzate, 2000):

*Son considerados como libros escolares (...) los manuales, así como los cuadernos de ejercicio y los trabajos prácticos que los completan, regularmente utilizados en el marco de la enseñanza de algún nivel que sea y concebidos para responder a un programa previamente definido o aceptado por el Ministerio de Educación Nacional o la autoridad que ejerza la tutela de la enseñanza. La clase o el nivel de enseñanza debe estar impresa sobre la portada o la página del título de la obra. (Décret 85-862 del 8 de agosto de 1985).*

A partir de esta definición, se les legitima como depositarios del saber de la ciencia e instrumento pedagógico, teniendo en cuenta que entidades oficiales como el Ministerio de Educación Nacional y la Cámara Colombiana del Libro reconocen en ellos un papel protagónico en la enseñanza-aprendizaje, e inclusive fomentan su uso a través de medidas legales de protección a las editoriales (en cuanto a la piratería) y del reconocimiento de la autonomía de los colegios para el uso y solicitud de este material a sus estudiantes, con lo cual la industria editorial de manuales escolares encuentra avales políticos en la legislación educativa (CCL, 2010). Tal legitimación acrítica desde lo pedagógico se constituye en un ámbito de conocimiento que se comparte entre los interlocutores del acto comunicativo, esto es, que el manual escolar se asume como depositario de la verdad científica, supuestamente objetiva. Ello comporta la construcción de un locutor especializado en el área de estudio (presentado como “grupo de expertos” o “comité pedagógico”), que por estar diferido y respaldado por el prestigio de una casa editorial parece ser menos susceptible de crítica por parte tanto del docente que utiliza el libro para dictar sus clases, como del estudiante que las recibe. El contrato implícito de creencia

en los saberes de un locutor que tiene el propósito de enseñar a un interlocutor que está dispuesto a aprender, se configura en un ámbito caracterizado por los siguientes supuestos:

1. El contenido del manual es objetivo, atemporal y verdadero, por lo tanto, refleja el conocimiento estable del mundo y de la ciencia.
2. El contenido del manual constituye un insumo de saberes “necesarios” para la formación del estudiante, organizados de manera secuencial y gradual en cuanto a unos niveles de dificultad previamente establecidos, por tanto, los interlocutores los asumen como imprescindibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. El locutor (autor), como especialista, ha dispuesto los saberes de manera asequible a su interlocutor-estudiante, a través de estrategias explicativas como la ejemplificación, la simplificación, la esquematización, la ilustración, la síntesis y la redundancia.
4. El locutor (autor) se ciñe a los parámetros del ámbito legal educativo establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (Lineamientos curriculares y estándares de la educación) para realizar su propuesta didáctica.
5. El interlocutor-estudiante ignora el contenido de las lecciones y tiene la necesidad de aprenderlas a través de las estrategias didácticas que propone el manual.
6. El interlocutor-docente conoce los contenidos de las lecciones, pero necesita guías de apoyo y direccionamiento para la enseñanza de los mismos saberes.

Este conjunto de presupuestos, por lo demás ampliamente discutibles, conforman el ámbito (Ramírez, 2007:102) predominantemente epistémico del que

se desprende el estatus con el que cuenta el manual escolar en el medio educativo: si bien se han realizado investigaciones que abordan su evaluación como vehículo de sistemas de valores e ideologías (Choppin, 1992, citado por Alzate, 2000), lo que no se pone en discusión es su papel fundamental en la formación de estudiantes, lo cual le otorga un estatus esencialmente acrítico. Ahora bien, en el marco de la enseñanza de la gramática estructural a través del manual escolar, el ámbito confirma unos modos de ser frente al lenguaje que revelan (bien por falta de preparación o por insuficiencia profesional) la necesidad de depositar en el otro (el autor del manual, la casa editorial, etc.) la responsabilidad de acercar el formalismo del lenguaje a la vida corriente, es decir, que el reto de salvar tradicionales dicotomías lingüísticas en el aula de clase (norma/uso; escritura/oralidad; etc.) ha sido desplazado hacia las manos de quienes producen cada año las propuestas didácticas de los textos escolares. Ellos han asumido la tarea de integrar los saberes de la gramática estructural a los procesos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con el modelo semántico-comunicativo que dictan los lineamientos curriculares y los estándares de lenguaje, sin que hayan logrado –a nuestro juicio– proponer unas prácticas que reflejen los intereses teóricos bajo los cuales se rigen:

*Se propende por un trabajo en lengua castellana que mantenga el propósito de superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística. Ello no significa dejar de lado el trabajo en el campo gramatical, que tanto peso ha tenido en la enseñanza de la lengua en nuestro país; significa estudiar la lengua desde una perspectiva discursiva y llevar a cabo un acercamiento a los fenómenos gramaticales en que se hacen evidentes: a) las necesidades cognitivas del estudiante; b) el estudio de la gramática desde las exigencias que plantea la construcción de discurso y, c) los aportes que la gramática ofrece para la concreción de los procesos de significación y de comunicación (MEN, 2003:25).*

En franca contradicción con estos lineamientos, la secuencia para la enseñanza de la clasificación de las oraciones simples en el manual Hipertextos 8 (2010:70) propone al estudiante el subrayado y ejemplificación de oraciones simples en un texto (modelo oracional del estructuralismo) como preparación preconceptual a la elaboración teórica, que lejos de abordar “las necesidades cognitivas del estudiante” o la gramática desde “las exigencias que plantea la construcción de discurso”, está reduciendo la práctica con el lenguaje a la identificación de estructuras vacías de sentido, porque aíslan los significados del texto en cuestión (el cual es tratado como instrumento sin significado).

Estamos de acuerdo con Ramírez (2008a:3) en que este tipo de prácticas revelan una concepción de la enseñanza del lenguaje como conjunto de técnicas para la nomenclatura de significantes neutrales independientes del sujeto productor y de las necesidades que los originan, además de que

*(...) su interés es buscar en los estudiantes sólo un manejo técnico de las estructuras o formas del lenguaje, de la lengua o de las competencias, sin incluir la capacidad para articular estos medios técnicos con las necesidades de las comunicaciones y sus actos (Ramírez, 2008a:7).*



**PRODUCCIÓN TEXTUAL** Gramática

## Clasificación de las oraciones simples

① Lee el siguiente texto.

**La cueva de Altamira**

A la cueva de Altamira se la llama «La capilla Sixtina» del arte rupestre.

Las montañas cantabras están llenas de cavernas, y esta es una entre ellas. Cuando se descubrió, era un lugar perdido y ahora es un centro de turismo, junto a Santillana del Mar.

Fue descubierta, en 1868, por un cazador cuyo perro se había perdido en ella. En 1875, el erudito y arqueólogo por afición don Marcelino de Sautuola, santanderino, comenzó a explorarla en busca de huesos e instrumentos de sílex. En 1879, mientras excavaba el suelo, su hija, de doce años, descubrió las figuras pintadas en el techo, demasiado bajo entonces para poder ser contemplado por una persona mayor.


Penetrar en la caverna es sumergirse en un universo de hace sesenta mil años.

Y aquí están, pintadas sobre las rocas, utilizando muchas veces su relieve, tan vivas como cuando fueron hechas, figuras fantásticas, resistiendo el tiempo y la humedad.

Son grandes figuras de animales, que entonces existían en esos lugares. No solo se ha captado la figura con visión de cazador, con rasgos precisos y a veces audaces, sino su movimiento, de una forma que solo le ha sido posible al hombre tras el descubrimiento de la fotografía y, sobre todo, del cine. La cueva de Altamira es la gran película del arte prehistórico.

Ante tales obras de arte todo son preguntas sin respuesta. ¿Qué civilización, que hoy llamamos primitiva, había detrás de este arte maravilloso?

Todo es misterio, incluso los tiempos en que fueron pintadas, porque las modernas técnicas de investigación los hacen variar. Lo único cierto es la existencia de unas pinturas admirables, plenas de vida y de espíritu creador, hechas por unos hombres que, para nosotros, son apenas concebibles, lejanos en muchos miles de años.



② Realiza las siguientes actividades con base en el texto anterior.

- Subraya las oraciones que sean simples.
  - Las montañas cántabras están llenas de cavernas, y esta es una entre ellas.
  - (La caverna) fue descubierta, en 1868, por un cazador.
  - La cueva de Altamira es la gran película del arte prehistórico.
  - A la cueva de Altamira se la llama «La capilla Sixtina» del arte rupestre.
  - Todo es misterio incluso los tiempos en que las imágenes fueron pintadas.

© Santillana

### Ilustración 1 - Secuencia didáctica de gramática (Hipertextos:70)

En esta práctica, el locutor acude implícitamente a las voces autorizadas de la gramática teórica, al hacer uso de sus categorías (oración simple, sujeto, predicado, perífrasis verbal) para validar una transmisión de saberes propios de las escuelas estructuralistas del lenguaje, de corte taxonómico:



Estándar: Producción textual

- Subraya, con azul el sujeto y, con rojo, el predicado de las oraciones anteriores.
- Escribe dos ejemplos de oraciones en las que se presente perífrasis verbal en la lectura.

---

### Clasificación de las oraciones simples

Las oraciones simples son de distintas categorías, como puedes observar en el siguiente cuadro.

```
graph TD; OS[Oraciones simples] --> C[Cualitativas]; OS --> P[Predicativas]; P --> A[Activas]; P --> PAS[Pasivas]; P --> PR[Pasivas reflejas]; A --> T[Transitivas]; A --> I[Intransitivas]; T --> TV[Con verbo pronominal]; T --> TVP[Sin verbo pronominal]; TV --> R[Reflexivas]; TV --> REC[Recíprocas]; TV --> SR[Seudorreflejas]; R --> RD[Directas]; R --> RID[Indirectas]; REC --> RD; REC --> RID; I --> IV[Con verbo pronominal]; I --> IVP[Sin verbo pronominal]; IV --> SR2[Seudorreflejas]; PR --> IMP[Impersonales];
```

En la unidad anterior estudiamos que **una oración simple** es aquella que consta de un solo verbo conjugado o está formada por una **perífrasis verbal**.

Ahora bien, de acuerdo con ciertos criterios, se pueden determinar diferentes tipos de oraciones simples. En esta unidad veremos algunas de estas tipologías de oraciones, las cuales se han clasificado de acuerdo con diferentes criterios.

Al proponer una secuencia didáctica para la oración simple desde paradigmas taxonómicos del lenguaje, el locutor pretende validar un dominio de saberes con respecto a la gramática que la ubica en la esfera de lo inaprensible, lo teórico y lo abstracto; el despliegue de este dominio pretende darle un carácter de cientificidad a la lingüística basándose en la clasificación y nomenclatura, propios de las ciencias naturales, cuyo aplicación limita el lenguaje a la sistematización de la lengua y lo reduce a una categorización que no encuentra salida en el mundo de los sentidos reales de los interlocutores. Se trata aquí del dominio

teórico estructural que tiene el locutor de su propia lengua y que pretende enseñarlo a su interlocutor sin comunicarle el para qué de tal dominio, ni el sentido que tiene clasificar las oraciones de una lengua, ni cómo se explican los “ciertos criterios” clasificatorios que menciona desde las necesidades del sujeto hablante de una lengua.

A continuación, la secuencia didáctica ofrece la conceptualización del tema en tres partes: Oraciones simples según la actitud del hablante, según la naturaleza del predicado y Otras clasificaciones de las oraciones, es decir, se desarrolla explicativamente el cuadro sinóptico presentado, añadiendo la “actitud del hablante” como clasificación no incluida en el gráfico, sino en el siguiente recuadro:

Clasificación de las oraciones simples	
Con base en este criterio las oraciones pueden clasificarse así:	
<p><b>Oraciones enunciativas</b></p> <p>Si el emisor presenta un hecho real o que se presume real.</p> <p>Las oraciones enunciativas pueden ser <b>afirmativas</b> cuando se afirma algo, o <b>negativas</b> cuando se niega algo.</p>	<p><b>Enunciativa afirmativa:</b></p> <p><i>Un cazador descubrió la cueva de Altamira.</i></p> <p><b>Enunciativa negativa:</b></p> <p><i>En las cavernas de Altamira no se puede tomar fotos.</i></p>
<p><b>Oraciones interrogativas</b></p> <p>Cuando el emisor quiere consultar a otra persona, o cuestionarse a sí mismo, a través de una pregunta. A su vez, las oraciones interrogativas pueden ser directas, si tienen forma de pregunta o indirectas si tienen forma de oración enunciativa.</p>	<p><b>Interrogativas directas:</b></p> <p><i>¿Te gustaría conocer la cueva de Altamira?</i></p> <p><b>Interrogativas indirectas:</b></p> <p><i>Me interesa saber qué representan las pinturas en esas paredes.</i></p>
<p><b>Oraciones exclamativas:</b></p> <p>En este tipo de oraciones el emisor manifiesta sorpresa o admiración.</p>	<p><i>¡Perfecto, lo lograste!</i></p>
<p><b>Oraciones dubitativas</b></p> <p>Cuando el emisor expresa duda respecto al enunciado que está comunicando.</p>	<p><i>Quizá se resuelva el misterio de la caverna de Altamira.</i></p>
<p><b>Oraciones exhortativas</b></p> <p>En estas oraciones el emisor comunica un mandato, un ruego o una exhortación.</p>	<p><i>Observa estas fotos.</i></p>

Ilustración 3 - Secuencia didáctica de gramática (Hipertextos:72)



Ramírez (2006a:9) advierte que en este tipo de discursos *cuyos contenidos aparentemente no están ubicados con respecto a unas circunstancias específicas porque tiene pretensiones generales, (...)poco margen tiene el lector para agregar o crear nuevos contenidos; sus experiencias y conocimientos científicos apenas le sirven para entender mejor, es decir, para acercarse más al planteamiento original*. Esto quiere decir que las posibilidades comunicativas del interlocutor son anuladas en función del aprendizaje repetitivo de una lección que no trasciende más allá del examen escrito para demostrarle al docente que se recuerda lo que él, a su vez, repitió al estudiante desde las gramáticas formalistas. Parece reforzar una cierta legitimidad de este proceso la modalidad alética asumida por el locutor (Ramírez, 2007:116), que pretende presentar objetivamente el mundo de la comunicación desde la simplicidad de los sistemas taxonómicos en abstracto, borrando las huellas de su propia subjetividad y volcado hacia el interlocutor-estudiante, como es propio del discurso pedagógico, bajo la jerarquía establecida entre el conocedor y el aprendiz a través del manual escolar. Sin embargo, no se orienta esta relación hacia la *formación de subjetividades y miembros de los grupos sociales* (Ramírez, 2007:214) sino que se centra exclusivamente en la transmisión de conocimientos gramaticales irrefutables y, además, necesarios desde la óptica del locutor. Precisamente esa idea de lo imprescindible tiende a asignarle modalizaciones deónticas implícitas al discurso de los manuales escolares, al validar unos conceptos como “deber ser” del aprendizaje desde los participantes de la comunidad estudiantil: los docentes, quienes seleccionan acriticamente los manuales; los padres de familia, quienes evalúan el desempeño docente en función de la cantidad de contenidos abordados (“llenar el libro”), y los estudiantes, quienes asumen el rol de extractores y repetidores del conocimiento que les presentan esos manuales.

En la idea de que el manual escolar instaura un “deber ser” de contenidos para la enseñanza-aprendizaje, no se puede apartar la realidad de tipo comercial que está implicada en el acto de comunicación entre los interlocutores, y que hace más compleja la naturaleza de esta relación al ser mediada por inte-

reses económicos: a las editoriales les interesa vender sus productos en masa, muchas veces convirtiendo lo pedagógico en un argumento de venta, de tal forma que el manual como producto de consumo representa uno de los principales propósitos de su locutor, y esto deviene en la repetición de modelos que se ajusten a la competencia editorial o que conserven formatos aceptados de enseñanza, como la perspectiva estructuralista del lenguaje, para evitar riesgos comerciales con experiencias de trabajo alternativas en la enseñanza de la gramática. Así, la idea de que se “debe aprender” a clasificar oraciones tiene respaldo no sólo desde perspectivas teóricas del lenguaje, sino también desde los intereses económicos que subyacen a los manuales escolares, pues la gramática de los libros de texto parece escapar de las transformaciones pedagógicas que proponen tanto los lineamientos curriculares como los estándares de lenguaje:

[Estándar de lenguaje en Producción textual para 8º y 9º]: *Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual. (...) Elaboro una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos. (...) Identifico estrategias que garantizan coherencia, cohesión y pertinencia del texto* (MEN, 2003: 38).

A pesar de que se sugiere la enseñanza de la gramática dentro de la producción de textos escritos, la secuencia didáctica finaliza con ejercicios de entrenamiento oracional que no trascienden al plano textual y menos al discursivo. Estos ejercicios aseguran la repetición, pero no fomentan la significación ni le permiten al estudiante problematizar el uso de las voces activas frente a las pasivas, por ejemplo, o pensar el fenómeno de la cópula en español en relación con la manera de entender el mundo en nuestro idioma, distinto de otras visiones a partir de diferencias gramaticales. ¿Qué importancia tiene la transitividad en el español con respecto al sentido? ¿Cómo influye el tipo de



predicación en los propósitos del hablante? ¿Cómo son usadas estas posibilidades sintácticas como estrategias discursivas de persuasión? No son estos los interrogantes que se propone resolver la secuencia didáctica abordada, tampoco son los objetivos propuestos por los estándares del Ministerio de Educación, preocupados por la “buena redacción” *con palabras vacías y carentes de sentido; [y por] la coherencia y la cohesión, como si estas fueran posibles sin la consideración de los propósitos, la situación de comunicación y los intereses de los interlocutores* (Ramírez, 2008a:3).

Es evidente, entonces, que la secuencia didáctica propuesta por el locutor responde al interés de validar una concepción instrumental del lenguaje desde perspectivas estructuralistas de la gramática, cuyo prestigio teórico en el ámbito de la educación tradicional puede garantizarle al locutor la aceptación y venta de su producto, o sea, la posibilidad de suplir sus necesidades pragmáticas más inmediatas, ya que la editorial renueva cada año sus series de manuales en función de los intereses económicos; en este mismo sentido, la crítica de Ramírez (2006a:3) a los libros universitarios cubre también la situación de los manuales escolares:

*Los libros ya no se enfrentan y discuten en sus planteamientos, son utilizados como relleno de información escueta para completar los programas. Y hasta actúan con valores propios de la época: valen los libros más nuevos, los que tienen más ilustraciones visuales y aquellos que por su forma externa están más con el lector de ahora que no tienen mucho tiempo para pensar, y menos para leer.*

74 | © Santillana

Clasificación de las oraciones simples

### En práctica

1 Clasifica las siguientes oraciones, según la naturaleza de su predicado. Escribe OC si es una oración copulativa, y OP si es una oración predicativa.

Lucía escribió un artículo para el periódico escolar. \_\_\_\_\_

Debemos llevar los refrigerios. \_\_\_\_\_

Eduardo es un buen compañero. \_\_\_\_\_

Algunas veces salimos muy temprano. \_\_\_\_\_

2 Completa las siguientes oraciones con los verbos y pronombres recíprocos del paréntesis.

- Los músicos y sus seguidores \_\_\_\_\_ (se saludar) a la entrada del teatro.
- Ella y yo \_\_\_\_\_ (nos conocer) en una fiesta.
- Los integrantes del equipo ganador y los del equipo perdedor \_\_\_\_\_ (se abrazar).

3 Convierte en oraciones pasivas las siguientes oraciones activas.

- Leonardo realizó un dibujo de sus padres.
- Eliana hace los trabajos en computador.
- Mario y Renata prepararán los refrigerios para todos.
- Los compañeros y compañeras de Constanza organizaron un festival de teatro.

4 Crea o identifica en alguna parte del texto dos oraciones de cada clase. Luego, escríbelas.

Oración transitiva \_\_\_\_\_

Oración intransitiva \_\_\_\_\_

Oración reflexiva \_\_\_\_\_

5 Subraya las oraciones activas con azul y las oraciones pasivas con rojo.

- Los padres y los profesores felicitaron al curso ganador.
- Miguel compró la chaqueta negra.
- Los componentes dañados fueron reemplazados.
- Ellas caminaron durante media hora.
- La composición fue interpretada por el estudiante.

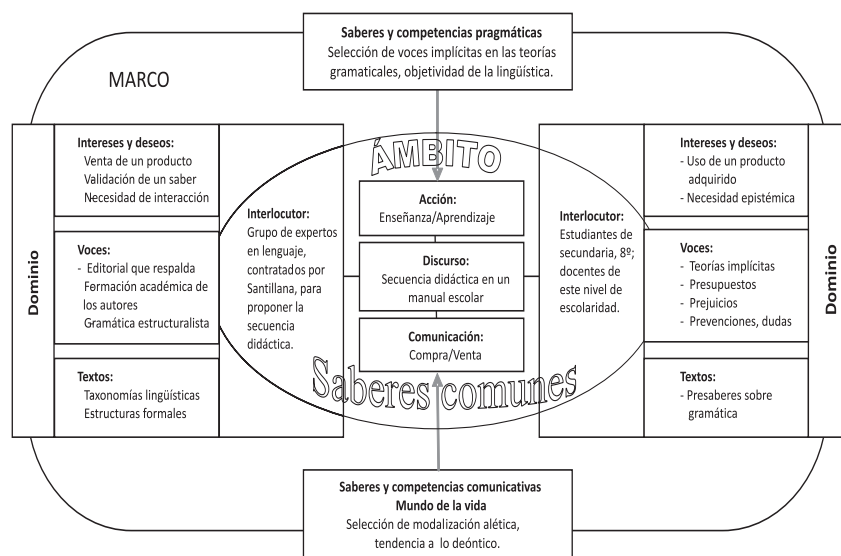
Ilustración 5 - Secuencia didáctica de gramática (Hipertextos: 74)

Parece que el docente tampoco tiene mucho tiempo para planear, por lo cual las ofertas más atractivas del mercado de los manuales incluyen secciones cada vez más amplias de matrices de planeación, sugerencias metodológicas,



listados de logros e indicadores de logro, talleres y evaluaciones “listas para aplicar”, así como un importante despliegue visual dirigido a la seducción de los estudiantes. Todo esto coadyuva a la generación de cierta dependencia del libro de texto por parte de docentes y estudiantes, validada desde las políticas públicas de educación que de ninguna manera son ajenas al mercado editorial.

Así las cosas, este discurso se nos presenta enmarcado en intereses comercializados más amplios que los de la misma pedagogía, en una mixtura compleja entre los discursos de la ciencia (del lado de la función epistémica de los manuales) y los de la cotidianidad (del lado de la compra-venta del manual como producto de consumo). El esquema de este discurso como acción y comunicación se presenta así (basado en Ramírez, 2006c:7):



**Esquema 1 - Acto comunicativo del Manual Escolar**

Teniendo en cuenta la tendencia reduccionista de los esquemas frente a los actos de comunicación, el anterior sólo pretende ser leído como una puesta en escena de las relaciones básicas entre los distintos elementos que están

presentes en el manual escolar como objeto discursivo: En el amplio Marco de los saberes y competencias comunicativas y, específicamente, pragmáticas (en cuanto a su inscripción en el discurso escolar), los interlocutores aparecen involucrados en un acto pedagógico signado por la comercialización, lo cual establece unas condiciones de base para la acción de enseñanza-aprendizaje, y permea la secuencia didáctica en función de tales intereses; la conciencia de estas condiciones hace parte del conjunto de saberes comunes implícitos que constituye el Ámbito del acto comunicativo. Ahora bien, el mundo de Dominio con el que cuenta cada interlocutor (sus intereses y deseos, las voces y los textos anteriores que los atraviesan) no puede ser excluido de la relación comunicativa, si se le quiere entender en su dimensión discursiva y polifónica, pues permite comprender algunos fenómenos derivados de esta interacción, como la selección de metodologías en las secuencias didácticas, la visión que tiene el estudiante de tales contenidos gramaticales presentados como ejercicio, o la aceptación acrítica del manual por parte del docente.

### **Perspectiva discursiva para la enseñanza de la gramática en el manual escolar**

Desde una perspectiva discursiva, muchas de las actuales lecciones de gramática en los libros de texto son desplazadas o transformadas en función de la generación de sentidos. Aunque no nos planteamos esbozar una propuesta en este documento, consideramos importante el avance en la reflexión de una gramática cuyo lenguaje supere la instrumentalización de sus componentes, y le dé mayor importancia a la enseñanza del lenguaje como discurso, cuya gramática se convierte en la generación de problemas comunicativos a partir de las características estructurales de las lenguas, más que en taxonomías y nomenclaturas de las mismas.

Trascendiendo las gramáticas de la representación, tanto las oracionales como las textuales, es posible pensar en que los fundamentos estructurales que se enseñan no deben ser el punto de partida de las clases, sino una estación por la cual se cruce de acuerdo con las necesidades que origine la reflexión sobre

problemas discursivos cuyo centro sea la estructura gramatical; estamos de acuerdo con Ramírez (2006b:3) en que *la función del profesor debiera consistir en asesorar para un uso adecuado de sentidos en las diferentes situaciones, ya que el dominio de la lengua materna es intuitivo e inherente al hablante, y el conocimiento específico de, por ejemplo, la clasificación de la oración simple, no es prioritario en el marco de los retos comunicacionales contemporáneos.*

El conocimiento gramatical no puede devorarse a sí mismo en perspectivas solipsistas de contenidos abstractos y conceptuales, siendo que está directamente conectada con la manera de entender la realidad e interviene en la formación de los sujetos sociales; pensar la unión entre la gramática y la vida es el deber profesional de los docentes de lenguaje que crean todavía en que la educación es un factor de transformación social. Por supuesto, esto exige esfuerzos importantes y desequilibrio de lo establecido:

*Ante la posibilidad de que esos discursos sean de contenidos más abstractos y conceptuales, que exigen mayores esfuerzos de elaboración de operaciones del pensamiento racional, tanto de quien produce el discurso como de quien los lee, es necesario enseñarlos también como si fueran interpretaciones, es decir, creativamente, pero buscando el planteamiento o los planteamientos, la verdad instaurada y los procedimientos seguidos en su producción. Es decir, se trata de encontrar el enfoque asumido por el productor y, hasta donde sea posible, el compromiso social asumido. (Ramírez, 2008b: 13).*

Se trata de un estadio superior en el que la gramática es susceptible de ser interpretada, interpelada y significada, esto es, convertida en sentido:

*La gramática, como conjunto de procesos, debe ser reflejo de las posibilidades de constitución de sentido en el discurso, y de la actuación de un locutor ante necesidades argumentativas o narrativas (Ramírez, 2006b:5).*

La pregunta por las necesidades y propósitos del locutor, ausente en las perspectivas representacionales del lenguaje, constituye la diferencia esencial entre las gramáticas oracionales y textuales y una gramática del discurso, donde es posible incluir el texto en el discurso y la producción de textos desde la reflexión anterior sobre las interacciones comunicativas que se pretende construir a través de la elección de la textura, con amplia conciencia de las manifestaciones ideológicas y subjetivas que originan los textos. Una gramática del discurso no descarta los avances de la lingüística textual ni elide por completo la gramática estructural, sino que focaliza en las necesidades de los interlocutores, de tal manera que subjetiviza o humaniza la gramática:

*Las categorías de macroestructura y de superestructura de Van Dijk son denominaciones de resultados, y requieren explicaciones como un estado de conocimiento de quien comprende y produce, pero también, como resultado en una situación personal y social de los interlocutores (Ramírez, 2006b:5)*

El programa esbozado por Ramírez (2006b:6) para una gramática discursiva trasciende los aspectos fonéticos y morfosintácticos de la lengua hacia la indagación reflexiva de los procesos que configuran los actos de comunicación: Argumentación, narración, enunciación, polifonía, constitución de géneros discursivos e interpretación y producción.

Con estos núcleos de interés, la gramática discursiva permitiría la reflexión sobre el lenguaje a partir de las necesidades de los sujetos productores de textos, como punto de partida desde donde se realizaría la profundización en los aspectos formales del lenguaje que serían abordados en función de los discursos concretos, referidos a las problemáticas actuales de los sujetos y relacionados con el mundo de la vida. Bajo estas condiciones, la posibilidad de desarrollar un discurso pedagógico más inclinado hacia la argumentación que hacia la narración, se hace más viable, puesto que la transmisión y acumulación del conocimiento es desplazada por la construcción dialógica del mismo, sin repetición de fórmulas provenientes de los manuales escolares. Tal vez sea

precisamente esa descolocación del libro de texto como centro de la verdad uno de los factores que más impide la transformación de las prácticas en el aula: muy pocos estarán dispuestos a abandonar la educación con cartilla, repetidora de modelos e instauradora de planes de asignatura sempiternos.

### **Problemas pendientes**

Los profesores de lenguaje nos enfrentamos a la posibilidad de concebir y planear las clases en función de la narración de saberes o de la argumentación dialéctica. Sin embargo, esta disyuntiva no exige una decisión tan individual que pudiera parecer simplemente ejecutable, sino que se ve afectada por un sinnúmero de fuerzas (institucionales, políticas, económicas e ideológicas) que resisten los cambios en las prácticas de aula. Sin ánimo de excusar esas resistencias, hay que decir que la autonomía del maestro todavía está supeditada a constantes coerciones difícilmente indiferentes.

Frente a estas dificultades, parece sencillo que se perpetúe la ausencia de discusión disidente en la escuela, sobre todo al abordar saberes que tradicionalmente se han enfocado desde perspectivas abstractas de la ciencia, como lo son aquellos pertenecientes a la gramática de una lengua, donde *la clase se convierte en una interminable repetición de teorías muchas veces sin asimilación por parte del profesor; y entre más lejanas de la circundante realidad, se siente mejor el prestigio que ello representa. Esto está considerado como enseñanza del saber universal* (Ramírez, 2008b:3), validado desde la oficialidad a través de instrumentos como el manual escolar.

En este panorama, ¿quiénes estarían dispuestos a trascender las gramáticas oracionales y textuales hacia unas discursivas, de asideros menos seguros y, en todo caso, pendientes por explorar? ¿Se le exige alguna responsabilidad al lingüista, como profesional del lenguaje, frente a la didáctica de la lengua en este sentido? ¿Hace parte de sus tareas traspasar la descripción lingüística e involucrar sus saberes con el impacto social de los discursos? ¿Cabrían estas preocupaciones sobre la libertad del hombre a través del lenguaje en una ética

del lingüista, obviada hasta el momento? Como puede verse, el paso de la concepción referencial del lenguaje y de la gramática hacia la búsqueda de perspectivas subjetivas desde los discursos tiene implicaciones de fondo para el lingüista del mundo contemporáneo, quien ya no está llamado solamente a sistematizar el lenguaje sino, mejor, a enseñar a desestabilizarlo:

*Los lingüistas tampoco discuten ni les interesan las implicaciones en toda una programación nacional que busca instaurar orientaciones oficiales para que la sociedad se bata en estos dominios y manipulaciones. Esta podría ser la razón, también, para que mucha gente considere a los lingüistas como abstractos y complicados, y a la lingüística como inútil (Ramírez, 2005:98).*

#### **NOTA**

El texto es un producto de la tesis de grado “Análisis crítico de ejercicios usados para enseñar gramática en los manuales escolares de básica secundaria”, para optar al título de Magíster en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira

#### **REFERENCIAS**

Alzate, M. (2000). Los manuales escolares y los libros de iniciación a la lectura: campo de investigación. En: *Revista Ciencias Humanas*, 17. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Bocanegra, J., Arango, M. y Fajardo, S. (2010). *Hipertexto Lenguaje*, 8. Edición para el docente. Bogotá: Santillana.

Bocanegra, J., Arango, M. y Fajardo, S. (2010). *Hipertexto Lenguaje*, 8. Edición para el alumno. Bogotá: Santillana.

Cámara Colombiana del Libro (2010). *Acuerdos sobre textos escolares*. Extraído desde <http://www.camlibro.com.co/eContent/newsDetail.asp?id=328&IDCompany=3>.

Ministerio de Educación Nacional (2003). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá: Magisterio.

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](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\\_La-mismidad.pdf](http://www.luisalfonsoramirezp.com/Alfonsoramirez_La-mismidad.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](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](http://www.luisalfonsoramirezp.com/DEL_TEXTO_AL_DISCURSO_%20Y_SUS_GRAMATICAS.pdf).

Ramírez, L. A. (2006c). *De las reducciones del signifiante a las libertades del sentido*. Extraído desde <http://www.luisalfonsoramirezp.com/DELASREDUCCIONESDELSIGNIFICANTEALASLIBERTADESEDELSENTIDO.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.