

Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares	Título
Bernal Ramírez, Gloria Esperanza - Autor/a;	Autor(es)
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 8 no. 1 ene-jun 2010)	En:
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2010	Fecha
	Colección
Aprendizaje; Enseñanza; Educación básica; Gramática; Didáctica; Colombia;	Temas
Artículo	Tipo de documento
" <a href="http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216062310/art.GloriaEsperanzaBernal.pdf">http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216062310/art.GloriaEsperanzaBernal.pdf</a> "	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND <a href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es">http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es</a>	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

[www.clacso.edu.ar](http://www.clacso.edu.ar)



## Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares\*

**Gloria Esperanza Bernal Ramírez\*\***

Docente Investigadora Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana. Integrante Grupo de Investigación Pedagogías de la lectura y la escritura. (Colciencias A1).

• **Resumen:** Presento algunos resultados cualitativos y ciertas precisiones conceptuales acerca de las prácticas de enseñanza que se evidencian en cuadernos de español de tercero y quinto de primaria de Colombia. Su análisis permite configurar categorías relacionadas con aspectos disciplinares de la gramática y de los saberes escolares y con posturas frente a los propósitos de la enseñanza de la gramática, visibles en el trabajo didáctico y en las fuentes que proveen los saberes que se llevan a la enseñanza. Identifico tensiones entre las representaciones sociales de la gramática y la banalización de la misma en los contextos escolares y entre las políticas nacionales frente a la enseñanza de la lengua y el tipo de transposición didáctica que se desarrolla.

**Palabras clave:** Gramática, Enseñanza, Transposición didáctica, Educación Básica, cuadernos escolares.

### Ensino de gramática na Colômbia: resultados de uma análise de cadernos escolares

• **Resumo:** Apresento alguns resultados qualitativos e certas precisões conceituais sobre as práticas de ensino que se evidenciam em cadernos de espanhol de terceiro e quinto de primária da Colômbia. Sua análise permite configurar categorias relacionadas com aspectos disciplinares da gramática e dos saberes escolares e com posturas frente aos propósitos do ensino da gramática, visíveis no trabalho didático e nas fontes que fornecem os saberes que se levam ao ensino. Identifico tensões entre as representações sociais da gramática e a banalização da mesma nos contextos escolares e entre as políticas nacionais frente ao ensino da língua e o tipo de transposição didática

\* En el presente artículo doy cuenta de los resultados del proyecto de investigación PS017, financiado por la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Javeriana. Se inició en enero de 2007 y se concluyó en junio de 2008. El grupo que lo desarrolló está conformado por las docentes investigadoras Clara Inés Cuervo, Yaneth Lizarazo y Gloria Bernal, y la estudiante asistente de investigación Blanca Nubia Méndez. Facultad de Educación, Departamento de Formación, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

\*\* Gloria Esperanza Bernal Ramírez. Filóloga. Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: [gebernal@javeriana.edu.co](mailto:gebernal@javeriana.edu.co)

que se desenvolve.

**Palavras chave:** Gramática, Ensino, Transposição didática, Educação Básica, cadernos escolares.

### **Grammar Teaching in Colombia: results of school notebook analysis**

• **Abstract:** *In this article I present the qualitative results and conceptual clarifications about teaching practices that are displayed in Spanish primary course notebooks of third and fifth grades from Colombia. Their analysis define a set of grammar-related categories, curriculum-associated topics and stands regarding the purposes of teaching grammar as evidenced both in the didactic development and in the teaching resources background. I identify tensions arisen between social representations of grammar and its trivialization in school contexts, and between national policies on language teaching and the type of didactic transposition developed in the practices throughout the notebooks.*

**Key words:** grammar, teaching, didactic transposition, basic education, school notebooks.

**-Introducción. -Metodología y procedimientos de análisis. -Resultados. -Conclusiones. -Lista de referencias.**

*Primera versión recibida diciembre 15 de 2009; versión final aceptada mayo 4 de 2010 (Eds.)*

### **Introducción**

Las prácticas de enseñanza del lenguaje pueden abordarse desde varias dimensiones: el rol del docente o la docente, las interacciones, el discurso, los dispositivos pedagógicos y didácticos que se ponen en escena, la ubicación espacial de participantes y objetos, las relaciones con el entorno, entre otras. Una dimensión especialmente privilegiada es el análisis de cuadernos escolares, dado que éstos constituyen una evidencia importante, aunque parcial, de los acontecimientos que se desarrollan en el aula: corresponden a la concreción del modo como se organizan los saberes escolares y muestran el registro de esa organización. Contienen la consigna, el enunciado que se inscribe para que permanezca —en nuestro medio es usual que se “revisen los cuadernos”, se “adelanten” si están atrasados, se “pasen” si estéticamente no son adecuados—. A la vez se trata de evidencias parciales, porque no muestran las acciones, los sentidos que asumieron las prácticas realizadas en el aula. Pero es este carácter de registro el que interesa en la investigación

que presento en este artículo<sup>1</sup>. Se trata de una muestra de cuadernos de español de tercero y quinto grado,<sup>2</sup> de diferentes sitios de Colombia, de la cual describiré los hallazgos que frente a la enseñanza de la gramática encontré, y desarrollaré las precisiones conceptuales que fundamentan el análisis de los cuadernos. Este último aspecto, a su vez, implicará sustentar la postura de las investigadoras frente a la gramática en cuanto a su lugar en el conocimiento de la lengua, por un lado, y en la enseñanza del lenguaje, por otro, y postular un modelo de análisis de la transposición didáctica en las prácticas de enseñanza, particularmente de las que pueden observarse en dispositivos tales como los cuadernos escolares.

La investigación se originó en la necesidad de indagar acerca de cómo se resuelve la tensión entre ciencias del lenguaje y didáctica, y entre gramática y enfoques comunicativos, en el espacio concreto que marcan los cuadernos de español. El propósito es caracterizar las prácticas de enseñanza que se evidencian en estos cuadernos, de acuerdo con los siguientes interrogantes:

¿Qué conceptos gramaticales (sintácticos, semánticos y fonológicos) se abordan en estos grados? ¿Qué trabajo didáctico se desarrolla alrededor de estos conceptos? ¿Cambian los contenidos gramaticales de 3° a 5° grado? Si lo hacen, ¿en qué sentido cambian?

Estas preguntas surgen de la revisión de algunas percepciones sobre la enseñanza de la gramática que emanan, entre otras fuentes, del diálogo con los maestros y maestras en ejercicio, que se forman en la Licenciatura en Educación Básica de la PUJ en las clases de Sintaxis y Significado que imparte la autora, y del análisis de libros de texto. Observo que la gramática se enseña de manera aislada con respecto a las actividades discursivas; no hay construcción de saber gramatical y éste es reemplazado por el aprendizaje memorístico de definiciones; no hay una relación clara entre aquélla y las fuentes disciplinares que la soportan, y no hay una complejización de los aprendizajes de un grado a otro.

### **Dos premisas como punto de partida**

Antes de desarrollar las tensiones ya señaladas, creo necesario abrir un paréntesis para dejar sentadas las premisas básicas que justifican mi interés en la enseñanza de la gramática, a pesar de que en el contexto actual la pregunta por este campo no parezca útil ni pertinente, por lo menos en los contextos

---

<sup>1</sup> En el grupo de investigación Pedagogías de la lectura y la escritura (Facultad de Educación — PUJ), se han desarrollado varias investigaciones, en el pregrado y la maestría, relativas al análisis de cuadernos, centradas en la caracterización de prácticas de enseñanza de la escritura, en educación inicial y en básica primaria. Tienen como antecedente los estudios de Silvina Gvirtz (1999), quien señala que “si bien los cuadernos no pueden informar todo lo que se enseña, en ellos quedan plasmados los esquemas prácticos que sostiene la labor docente” (p. 13).

<sup>2</sup> Elegí los grados tercero y quinto debido a que corresponden a la división que se propone en los Estándares Curriculares: primero, tercero, quinto, séptimo, noveno y once. Son los grados en los que, de acuerdo con esta división, se varían los contenidos.

académicos. Estas premisas son:

a) La Gramática constituye un objeto real de enseñanza.

En los actuales enfoques de enseñanza de la lengua se ha asignado a la Gramática un papel subsidiario frente al objeto central de dicha enseñanza —las prácticas de lectura, escritura y oralidad—. A pesar de esto, es evidente que en aulas y libros de texto los contenidos gramaticales se conservan inamovibles y continúan siendo objeto de enseñanza. Surge aquí una paradoja: se reniega de la gramática por su supuesto carácter prescriptivo y normativo pero se sigue considerando como un contenido básico en las prácticas reales de enseñanza. Como señalan Otañi y Gaspar (2001, p. 75), “actualmente la escuela no sabe qué hacer con ella: si mantener la relación (y bajo qué términos) o expulsarla definitivamente”.

b) La Gramática es un objeto válido de enseñanza.

Aunque probablemente esta premisa no produce mayor oposición en teoría, llaman la atención las representaciones socioculturales que la ubican como una tradición ya superada o como un conocimiento innecesario para las prácticas reales con el lenguaje. A este respecto vale la pena anotar las reflexiones que hace Giomar Ciapuscio a partir del análisis de algunos modelos de procesamiento lingüístico. Señala que

(...) la gramática interviene en las primeras y esenciales fases de la producción de textos: ya la etapa de búsqueda de contenidos activa mentalmente formulaciones que se examinan y revisan en función de constituir el pensamiento intentado, es decir, ya en la fase de ideación (2002, p. 6),

y que “la ampliación y enriquecimiento del conocimiento gramatical sobre la lengua materna redundará en el mejoramiento sustantivo de la competencia intelectual y comunicativa” (2002:6). Por estas razones, la discusión no debe centrarse en la necesidad o no de su enseñanza, sino en la manera como se realiza esta práctica. De hecho, las representaciones socioculturales antes señaladas critican más los modos en que hemos aprendido y/o estamos enseñando la gramática que sus contenidos en sí. Al respecto Ciapuscio (2002, p. 6) concluye que

(...) es preciso que ciertos prejuicios, originados en un modo sesgado de enseñar gramática en el pasado, sean revisados. Respecto de la producción de textos escritos, el más asentado en los enfoques comunicativos es el que relega el papel de la gramática a las fases de revisión y termina sosteniendo, si bien de modo implícito, concepciones de la gramática muy restringidas. Si se tiene en claro que los conocimientos gramaticales se ponen en juego en las primeras fases del proceso, tal vez empecemos a encontrar los modos de integrar más eficazmente la enseñanza de la gramática —con una modalidad reflexiva, crítica y, por qué no, lúdica— a las prácticas de producción y comprensión de textos.

La conclusión que se desprende de las anteriores premisas apunta precisamente hacia la validez de la gramática como objeto de investigación

didáctica, desde dos perspectivas: la caracterización de las prácticas de enseñanza y, a partir del análisis y la reflexión de tales descripciones, la proposición de transformaciones que permitan, como lo señalan Otañi y Gaspar, concebir “la gramática explícita como un instrumento cultural, es decir, como una herramienta de la cultura que permite potenciar la reflexión sobre el lenguaje” (2002, p. 6). Así, las investigaciones didácticas sobre la gramática se podrán tematizar en preguntas acerca de cómo se enseña; cómo debería enseñarse; cómo superar los imaginarios culturales que la asocian a un carácter normativo, prescriptivo, de usos correctos e incorrectos de una lengua particular; cómo ubicarla en el ámbito de la reflexión y la indagación que ha constituido su lugar natural en los desarrollos disciplinares, aún de la gramática tradicional; cómo relacionarla de manera operativa y productiva con la variación lingüística, con la lectura, la escritura, y la oralidad. Se trata de cuestionamientos válidos acerca de los cuales hay muy poca investigación a pesar de la permanencia de la gramática en los currículos “reales”.

### **Tensiones frente a la enseñanza de la gramática**

La pregunta por la gramática implica asumir las tensiones y posturas conceptuales que se conjugan frente al objeto de la enseñanza del lenguaje en general, frente a la didáctica y frente a las ciencias del lenguaje. Una distinción válida para iniciar esta reflexión es la que se relaciona con los dos grandes propósitos que orientan, en la actualidad, la enseñanza de la escritura:

1. El conocimiento de diversas prácticas discursivas y de los contextos en los cuales se producen, lo que implica usar diferentes géneros discursivos, reconocer secuencias textuales, desarrollar procesos de composición apropiados para el género elegido, identificar intenciones, destinatarios, y situaciones comunicativas, entre otras prácticas que la cultura ha ido configurando.

2. El conocimiento del sistema de escritura, cuya psicogénesis fue descrita por Emilia Ferreiro (1979), por lo menos en lo que respecta al descubrimiento del principio alfabético en las escrituras fonéticas: las correspondencias fonema-grafema. Pero ahora también sabemos que ahí no finaliza esta construcción. Por el contrario, los niños y niñas continúan formulando hipótesis sobre los criterios que pueden usarse para separar palabras, dado el carácter “artificial” e “inventado” de esta unidad (Ferreiro, 2002), Blanche-Benveniste (2002), Olson (1998). Así mismo, la reconstrucción del sistema ortográfico ofrece otro espacio para la reflexión sobre las características gráficas del sistema de la lengua.

Ubicados en esta distinción, podemos preguntarnos por el lugar de la gramática en estos propósitos. Una respuesta posible la ha dado el enfoque comunicativo de la enseñanza de la escritura: los conocimientos gramaticales se encuentran supeditados a las necesidades que surgen cuando se revisan producciones escritas, se contextualizan en ellas para ser aplicados, usados, pero no obedecen a una enseñanza intencional y específica de la gramática; en

síntesis, se ubicarían en el propósito 1.

Sin embargo, las preguntas que se formulan lingüistas y didactas frente a este lugar de la gramática me conduce a repensar la solución anterior: cuando verbalizamos contenidos para escribirlos, ¿no “ponemos a funcionar” el saber gramatical? (Ciapuscio, 2002) ¿Puede lograrse el desarrollo de la capacidad metalingüística sin la reflexión sistematizada sobre las características gramaticales de la lengua? (Otañi & Gaspar, 2002), ¿no es acaso la gramática un objeto de aprendizaje que puede considerarse “momentáneamente fuera de las relaciones globales que se establecen en la realidad”, al igual que el átomo o la célula? (Camps, 2006). Estas reflexiones alimentan una hipótesis diferente: la gramática hace parte de la construcción del sistema de escritura; podemos decir que corresponde a su fase final, a aquélla que nunca termina de realizarse porque siempre será posible complejizar la sintaxis empleada para escribir: construir oraciones que incluyan muchas subordinaciones, usar signos de puntuación “difíciles” como los guiones o las comas para separar cláusulas, introducir explicaciones y especificaciones sin “despistar” al lector o lectora, usar mecanismos de sustitución de referentes sin producir ambigüedades.

Pero, ¿por qué digo que es parte de la construcción del sistema de escritura? ¿Qué pasa, entonces, con la oralidad? Aquí puedo apoyarme de nuevo en los estudios de Blanche-Benveniste (2002), Beguelin (2002), Olson (1998) y Ferreiro (2002), en los que se plantea la oralidad como un sistema diferente aunque interdependiente de la escritura. Cuando hablamos usamos otra “gramática”; una que se apoya más en frases que en oraciones. Cuando escribimos, como lo señala Ferreiro (2002, p. 167),

(...) es preciso pasar de un saber-hacer con el lenguaje a un ‘pensar sobre el lenguaje’. Esta reconversión del lenguaje de un instrumento de acción en un objeto de pensamiento supone grados variables de objetivación y de fragmentación del habla, diferentes de los que operan en la comunicación oral.

Así las cosas, la gramática debe reconstruirse, como los demás componentes del sistema de escritura, y abordarse sistemáticamente, no sometida al azar de los procesos de revisión de textos.

Esta conclusión nos permite tomar postura frente a dos tensiones, una de carácter disciplinar y otra didáctica. La *primera* se presenta entre una didáctica de la lengua que sea “equivalente” a la organización del estudio científico de la lengua, esto es, que atienda a los conceptos, metalenguajes y procedimientos de análisis propios de las Ciencias del lenguaje, y una didáctica que anteponga objetivos de enseñanza relacionados con la lectura, la escritura, la oralidad, y derivado de ello, con la gramática. Decía que el enfoque comunicativo se ubica en el segundo polo de la tensión enunciada, pero al mismo tiempo el análisis de textos escolares y la “memoria” de la propia experiencia como estudiantes de gramática recalca el enfoque por niveles de lengua, conceptos y aplicaciones, lo que nos ubica aparentemente en el primero. Pero la representación del estudio de la gramática como un conjunto de definiciones que tienden hacia

lo normativo y que establece usos correctos e incorrectos, no corresponde de ningún modo al trabajo que aún los gramáticos y gramáticas tradicionales desarrollan sobre la lengua: contrastación de usos, búsqueda de ejemplos y contraejemplos, prudencia frente a las generalizaciones, son características del estudio de la lengua que, más allá del enfoque teórico, están presentes en el análisis y sirven de base para la construcción de marcos conceptuales tan complejos como los propuestos por las teorías más modernas (Bosque, 1996).

Por eso, la postura que asumo frente a la tensión ya explicada se orienta hacia la construcción intencional y sistemática de un saber gramatical que, como señalan Otañi y Gaspar (2001, p. 102), “debe partir de la intuición que todo hablante de una comunidad lingüística posee y sobre esa base propiciar la competencia metalingüística, cuyo desarrollo debe ser un objetivo de la escuela”. Así las cosas, es posible y necesario incorporar la discusión y el cuestionamiento de conceptos y de análisis gramaticales y el uso de pruebas empíricas, como señala Bosque (1996), a la enseñanza de la gramática, para modificar representaciones sobre ella y entenderla como un objeto de conocimiento y no de prescripción. En este contexto queda diluida una falsa tensión: la que se plantearía entre didáctica de la gramática y didáctica de la lectura y la escritura, porque sigue siendo claro que un saber gramatical operativo y que resulta de la reflexión metalingüística, contribuye de manera fundamental, ahí sí, no sólo a la revisión de productos finales —orales y escritos— sino a la propia planificación y textualización de los discursos.

Este planteamiento podría producir objeciones bastante serias frente al posible “retroceso” que se daría en la enseñanza del lenguaje, si volvemos a las ciencias del lenguaje como referente, y en particular, a la gramática —cualquiera que sea el enfoque— como punto de partida para la transposición didáctica. Pero, de ningún modo, puede inferirse esto de la postura que se está explicitando dado que se trata de momentos y de saberes diferentes, no excluyentes, dentro de la práctica de enseñanza.

Planteé la *segunda* tensión como soporte de algunas reformas que han tenido las políticas en torno a la enseñanza del lenguaje, y la presento entre la enseñanza de la gramática y los enfoques comunicativos para la enseñanza de la lengua. Tales políticas optaron por el enfoque comunicativo, aquel que privilegia el uso de la lengua en contexto para leer, hablar, escuchar y escribir. Pero se basa en la premisa falsa que señalé antes: que la gramática sólo es necesaria para la revisión de los textos en su fase final. Esto acentúa el imaginario sobre su carácter normativo y prescriptivo y produce una paradoja: se busca que los estudiantes y las estudiantes aprendan sobre géneros discursivos, intencionalidades, características textuales, sin pasar por la reflexión en torno al sistema lingüístico que permite construir todo esto.

Los anteriores interrogantes y percepciones giran en torno al concepto de *transposición didáctica*, dado que articulan la discusión acerca de la relación entre los saberes propios de una ciencia como es la gramática con los



contenidos que sobre ella se enseñan. Se trata de una relación compleja porque pone en tensión intencionalidades científicas e intencionalidades pedagógicas, por una parte, y, por otra, el saber gramatical y otros saberes relacionados con el lenguaje. Por eso los cuestionamientos inicialmente presentados como orientadores de esta investigación pueden sintetizarse en torno a la pregunta sobre el proceso de transposición didáctica que se evidencia en los cuadernos. Yves Chevallard (1998, p. 22) la define como “el paso del saber sabio al saber enseñado”, como el trabajo que transforma un objeto de saber enseñar en un objeto de enseñanza. Este trabajo se inscribe en el sistema didáctico: la relación entre un sujeto docente, unos alumnos y alumnas, y un saber.

### **Transposición didáctica y gramática**

La consideración de una posible intersección entre estos campos temáticos me conduce, en primer lugar, a plantearme la procedencia de cada uno de ellos. Así, cuando hablo de transposición didáctica estoy ubicada en el ámbito de las prácticas de enseñanza y, específicamente, en el aspecto de ellas que se relaciona con los saberes objeto de esa enseñanza. El concepto nace en el seno de la didáctica de las matemáticas y alude al trabajo que es necesario realizar para que los contenidos que se producen fuera de la escuela, en las comunidades académicas, puedan llevarse a ella, reconstruirse allí, conservando su potencia y funcionalidad. Yves Chevallard propone este concepto como una herramienta para que el individuo didacta tome distancia frente a su objeto de estudio, lo problematice y ejerza la vigilancia epistemológica que emerge cuando se constituye la diferencia entre el “saber sabio” y el “saber enseñado”.

Por otro lado, cuando hablo de gramática me ubico en el ámbito de las Ciencias del lenguaje y precisamente en la disciplina que tiene más tradición y antigüedad en el marco de estas ciencias: la que se encarga de describir y explicar los aspectos morfológicos, fonológicos, sintácticos y semánticos de la lengua, en particular de las oraciones y, actualmente, de los textos. Esta descripción y explicación se conecta de variadas formas con otras ciencias del lenguaje: la pragmática, la psicolingüística, la sociolingüística, las teorías de la argumentación, el análisis del discurso, entre muchas otras. Pero además toma diferentes aspectos de acuerdo con la corriente o escuela lingüística en la que se ubique: gramática descriptiva, gramática funcional, gramática generativa, lingüística cognitiva, entre otras.

Como vemos, se trata de revisar dos conceptos que provienen de fuentes muy distintas y de determinar si es posible plantear una intersección entre ellos. La respuesta obvia es **sí**, porque la gramática se enseña en las aulas de clase. Pero deja de ser obvia cuando profundizamos en cada uno de estos conceptos y en el campo al cual pertenecería esta intersección: la enseñanza del lenguaje.

Los desarrollos posteriores de la teoría de la transposición didáctica hacen énfasis en la necesidad de abordar este proceso desde lo que pasa antes de que

el saber académico llegue a la escuela. ¿Qué saberes se eligen para enseñar? ¿Quiénes los eligen? ¿Qué determina la selección de unos y la eliminación de otros? Y una pregunta fundamental: ¿qué relación guardan los saberes que se enseñan con las maneras como estos saberes se construyen en las comunidades académicas y se usan en las prácticas sociales que los involucran? Todos estos interrogantes conducen a una conclusión fundamental: si queremos usar con rigurosidad el concepto de transposición didáctica no podemos perder de vista la relación entre la organización del saber “sabio” y la organización didáctica de ese saber. Esta premisa genera nuevas preguntas cuando se pone en relación con las Ciencias del lenguaje: ¿Es posible establecer una correspondencia entre la manera como se produce el saber sobre la lengua, el discurso, la gramática y la manera como ésta se enseña? ¿Qué criterios podemos usar para seleccionar los contenidos pertinentes para la enseñanza dentro del enorme cuerpo conceptual que constituyen estas ciencias?

Los planteamientos actuales frente a la enseñanza del lenguaje se apartan de las preguntas formuladas en el párrafo anterior, porque el objeto de enseñanza en esta área lo constituyen las prácticas socioculturales que se fundamentan en el uso del lenguaje, esto es, que tienen un carácter discursivo. De modo que no habría un saber sabio sobre el cual hacer la transposición didáctica, sino una serie de saberes sociales y culturales vinculados con los usos y, más bien, *caracterizados* por las diferentes Ciencias del lenguaje. En otras palabras, no hay una organización “lingüística” que pueda elegirse para crear una organización didáctica, porque ni la gramática ni la lingüística son los objetos de enseñanza en el campo de la lengua. De acuerdo con lo anterior, no sería posible establecer la ya mencionada intersección entre gramática y transposición didáctica. Pero vuelve la respuesta obvia: la gramática se enseña en las aulas de clase; no es una hipótesis, es la constatación de un hecho.

La afirmación que entra a terciar en esta disputa tiene que ver con el estatus que puede tener la gramática dentro de la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad, entendidas como prácticas socioculturales: es un aspecto fundamental de la reflexión metacognitiva sobre la lengua y hace parte de la construcción del conocimiento acerca de los sistemas que se emplean para tales prácticas. De modo que la pregunta que planteaba al comienzo cambia: ya no se trata de ver si es posible esa intersección, sino de explorar las formas que toma. Tal exploración en el contexto del análisis de los cuadernos de español de tercer y quinto grado me ocupará en el siguiente apartado.

### **Modelo de análisis de transposiciones didácticas**

En un trabajo posterior, Ives Chevallard (1999) considera que el análisis de prácticas docentes implica cuatro grandes tipos de tareas: observar el objeto, describirlo y analizarlo, evaluarlo, y desarrollarlo. Sin embargo, la tarea de observación se simplifica en la medida en que los corpus de datos ya están constituidos y, por otra parte, las tareas de evaluación y desarrollo apuntan

más hacia el horizonte del trabajo que hacia su interior. Por ello, sitúa el centro del trabajo en la “descripción y el análisis de ciertos objetos relativos a las prácticas de enseñanza” (1999, p. 9). Se distinguen dos clases de objetos: a) la realidad —matemática, para los ejemplos que aborda el autor, pero extensibles a otros temas— que puede construirse en una clase donde se estudia el tema; y b) la manera en que puede ser construida esa realidad. El primer objeto es una organización matemática y el segundo es una organización didáctica.

¿Cómo se ve esta propuesta para el caso de la gramática? En el estudio de la gramática se producen organizaciones sucesivas y/o simultáneas que parten de lo que en términos de Chevallard serían tareas: describir constituyentes sintácticos (categorías) como son, por ejemplo, el verbo, el adjetivo, el nombre, etc., ya identificados por la tradición, por la filosofía y por el mismo lenguaje (hay palabras para denotarlos). Pero a partir de ahí se construyen conceptos que explican de maneras diferentes la naturaleza, funciones y relaciones entre unidades básicas; por ejemplo, se agrupan en constituyentes inmediatos y mediatos (estructuralismo, gramática descriptiva); se formulan reglas que los generan de manera recursiva (generativismo); se clasifican por su función y por las relaciones que se establecen dentro de una misma construcción (funcionalismo). A su vez esta red conceptual se apoya en teorías mucho más amplias relacionadas con:

- La concepción de lengua que se maneja en cada una de ellas
- Las hipótesis que les subyacen a cada una sobre la adquisición de la lengua
- El lugar que ocupa la gramática dentro de las ciencias del lenguaje
- Las relaciones que se establecen entre los componentes de la gramática
- Los procedimientos de análisis que se crean para la construcción de teoría.

La determinación de estos elementos da lugar a la descripción de la organización de una gramática particular que en el caso del análisis de prácticas de enseñanza de la misma puede corresponder a un modelo canónico propuesto por una corriente específica, o puede fusionar o mezclar diferentes modelos de acuerdo con criterios didácticos, de política educativa o de confusión teórica. Esto implica que también es posible, y más factible, describir las organizaciones gramaticales específicas que se abordan en la enseñanza de un tema concreto, que asumir una única organización que oriente lo que sería el desarrollo de un “curso”. La relación entre la organización gramatical y la organización didáctica usada para la enseñanza de la gramática estaría dada en términos de la trasposición didáctica que específicamente se realiza en cada caso.

Decía antes de estas observaciones que la pregunta que orienta esta investigación —¿Qué gramática se enseña en Colombia?—, puede traducirse a otra: ¿qué proceso de transposición didáctica se observa en los cuadernos de 3° y 5° grado de primaria frente a la enseñanza de la gramática?

Abordar esta pregunta implica construir un modelo<sup>3</sup> conceptual (Fig. 1) que ponga en relación las características mínimas de las organizaciones gramaticales con los que a nuestro criterio son los rasgos fundamentales del proceso de transposición que observé en los cuadernos. Estos rasgos están dados en términos de decisiones frente a las señaladas características de las organizaciones gramaticales, y configuran las categorías y subcategorías de análisis de la muestra de cuadernos.

Para describir el modelo propuesto en la figura 1, comenzaré por señalar los que serían los componentes mínimos de los “saberes sabios”, que en el caso que nos ocupa serían las organizaciones del saber relacionadas con el lenguaje, diferenciando en ellas las que se ocupan de la gramática y las demás (otras Ciencias del lenguaje, Estudios literarios, Campos interdisciplinarios que se ocupan de prácticas como la lectura, la escritura, la oralidad). En la gramática, podemos distinguir las diferentes escuelas y/o corrientes que se han desarrollado a lo largo de su ya extensa historia. Cada una de ellas presenta su propia organización en términos de los problemas que le interesan, los conceptos que ha construido, los corpus lingüísticos de los cuales se ha ocupado y el correspondiente metalenguaje que ha precisado para buscar consistencia interna y diferencias frente a otras corrientes.

En cuanto al saber sabio objeto de transposición en esta investigación destaco los conceptos y los ejemplos como categorías de análisis que emergen. Se trata de categorías que se toman del saber sabio para ser abordadas en la correspondiente organización didáctica.

Para efectuar el trabajo de transposición didáctica es necesario tomar decisiones frente a los siguientes aspectos de las prácticas de enseñanza:

1. Las relaciones que se pueden establecer entre la gramática como objeto de transposición y otras organizaciones del saber relacionadas con la lengua; así, el estudio de la gramática puede abordarse de manera aislada o ponerse en relación con otros saberes. De estas consideraciones surge un primer grupo de categorías de análisis etiquetadas bajo el nombre de Tratamiento del contenido: sin relación con el uso de la lengua, relación con la lectura, relación con la escritura, relación con la literatura, otras relaciones (Comunicación, etc.)

2. Los componentes “propios” del saber escolar orientados a practicar los conocimientos. Con el objeto de alcanzar fines relacionados con la apropiación de ciertos conocimientos y con el control que ejerce sobre dicha apropiación, la institución escolar desarrolla actividades de aplicación de conceptos (talleres, ejercicios, tareas) y evaluaciones. Por ello, además de las ya señaladas categorías de conceptos y ejemplos que se encuentran dentro de la organización de la gramática, emergen las categorías de actividades, explicación y evaluación, agrupadas bajo el nombre de Organización del saber escolar.

<sup>3</sup> Entiendo por modelo, siguiendo a Ander- Egg (2000, p. 176), “una representación arbitraria o construcción intelectual simplificada y esquemática de una parcela de la realidad que sirve para simular su funcionamiento”.

3. La postura que se adopta ante los procedimientos de análisis empleados por el saber sabio. La producción de saber sobre el sistema lingüístico se apoya en el análisis de corpus, la búsqueda de regularidades, la explicación de excepciones, sustentado todo ello en una teoría sobre la organización del sistema. La institución escolar puede retomar únicamente los resultados de estos procesos, presentándolos como “verdades” o como “normas” sobre la lengua, o puede asumir la misma actitud de exploración, de contrastación de hechos y de reflexión para “llegar” a conclusiones sobre el sistema gramatical. La primera opción da origen a didácticas centradas en la identificación y mecanización, esto es, a “aquella gramática escolar mecánica, rutinaria y burdamente simplificadora que solo favorece las estrategias identificativas y los recursos mnemotécnicos” (Bosque, 1996, p. 11). La segunda opción se centra en los procesos y conduce a estrategias didácticas que llevan a “la comparación de opciones, la crítica o defensa de análisis o la reflexión sobre el sistema gramatical, su coherencia y sus relaciones internas” (Bosque, 1996, p. 11). He denominado identificación y mecanización a las categorías que muestran la selección de la primera opción y construcción a la selección de la segunda. Se agrupan bajo el título de Concepción de aprendizaje.

4. La organización de la gramática ( $X_1, X_2, \dots, X_n$ ), que será objeto de transposición, de acuerdo con criterios provenientes de la noosfera. Chevallard (1998, p. 29) le da el nombre de *noosfera* a “la esfera donde se piensa el funcionamiento didáctico”. Allí los representantes del sistema de enseñanza se encuentran directa o indirectamente con los representantes de la sociedad y realizan los continuos ajustes que posibilitan la enseñanza en términos de la compatibilidad de ésta con el entorno. En lo que respecta a la enseñanza de la gramática, he visto cómo el surgimiento de nuevos enfoques ha determinado el cambio en los currículos de la educación básica: de la gramática tradicional se pasó a las gramáticas científicas (estructuralismo y generativismo); luego los aportes de los estudios del discurso, de los contextos y de los textos, sustituyeron a las gramáticas científicas por el llamado enfoque comunicativo. Esto se evidencia en las políticas educativas, en los libros de texto y en las representaciones que la comunidad educativa va configurando y que se mueven entre la tradición, el sentido común y la validez científica.

Las categorías que en nuestra investigación dan cuenta de este aspecto de la transposición didáctica se agrupan bajo el nombre de Relación con fuentes disciplinares: No identificable, Normativa, Teorías con enfoque sintáctico, Teorías con enfoque semántico. Emergen directamente del análisis de los cuadernos y permiten diferenciar tendencias teóricas y no teóricas a partir de los metalenguajes empleados en los conceptos que se definen, y de los propósitos que guían las actividades (aprender una norma, por ejemplo). Las fuentes no identificables corresponden a definiciones curiosas que en general obedecen a lo que he denominado “creaciones didácticas”. Por ejemplo, la diferencia entre oración hablada y oración escrita, enfocada hacia la correcta entonación y hacia el uso de mayúsculas y punto aparte, respectivamente.

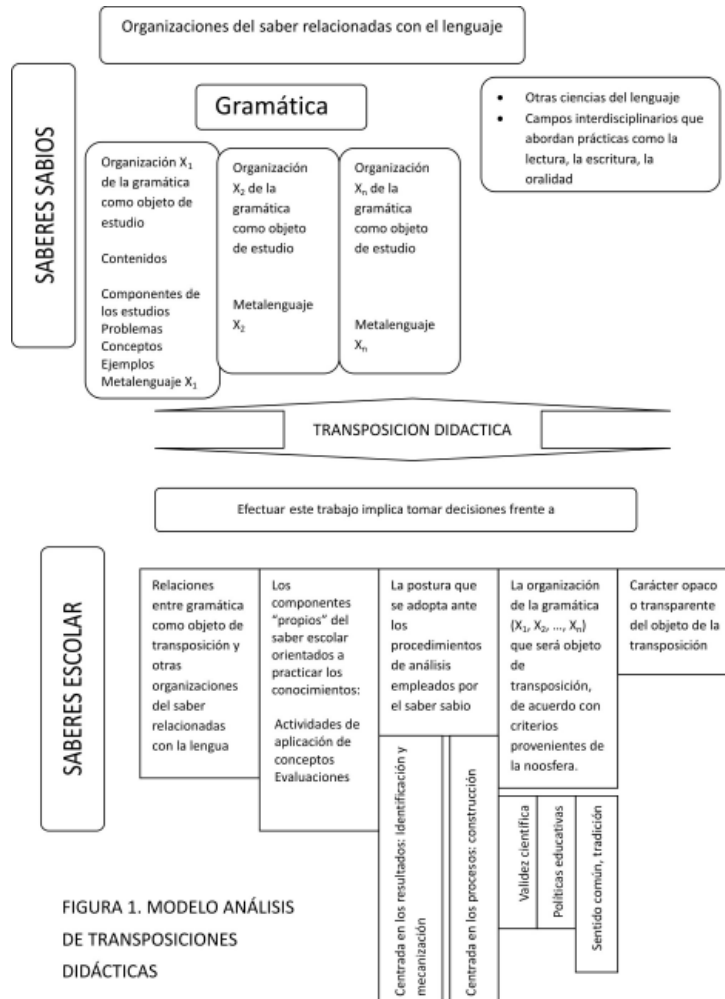


FIGURA 1. MODELO ANÁLISIS DE TRANSPOSICIONES DIDÁCTICAS

5. Carácter opaco o transparente del objeto de la transposición. Las consideraciones frente a este carácter tienen que ver con el hecho mismo de la necesidad o no de hacer la transposición. En los enfoques marcadamente normativos, los conceptos pasan directamente del saber académico —representado en estos casos por las gramáticas de la Real Academia Española— al saber escolar y su propósito es la memorización. En los enfoques que siguen de manera estricta una teoría —como el generativismo, por ejemplo— se realizan análisis sintácticos sin un propósito ulterior. En ambos casos, la gramática se entendería como un objeto transparente. En contraste, cuando se considera necesaria la transposición es posible moverse

en un amplio continuum que va desde la banalización de los conceptos hasta la reconstrucción de los mismos para sistematizarlos y hacer un uso reflexivo de ellos. Si bien este aspecto no es observable de manera directa en los cuadernos, sí deja planteada la inquietud acerca de quién o quiénes hacen la transposición: ¿los libros de texto?, ¿las guías del maestro o maestra?, ¿la tradición que sigue una institución? Por otra parte, ¿cuáles son los referentes para hacer la transposición?, ¿cuáles tendrían que ser para construir unos modelos de enseñanza que aborden de manera intencional, sistemática y pertinente la gramática? Se trata de interrogantes que exceden el ámbito de esta investigación pero que aportan luces para los análisis realizados.

Como se observará en los apartados que siguen, el modelo antes explicado permite vincular la reflexión teórica con las categorías que emergieron del estudio. Se trata de un resultado no esperado de esta investigación pero que aporta precisiones y espacios de reflexión para el análisis de prácticas de enseñanza.

### **Metodología y procedimientos de análisis**

En los anteriores apartados presenté las apuestas teóricas que fundamentan esta investigación, desde dos puntos de vista: el lugar de la gramática en la enseñanza del lenguaje y las diferentes formas que puede asumir la transposición didáctica para la enseñanza de la gramática. Este último aspecto se concretó en un modelo que, además de hacer visibles tales formas, agrupa tanto las categorías iniciales que permitieron la organización de los datos en esta investigación como las categorías que emergieron de los mismos. Ahora me centraré en la descripción de la metodología empleada y de los hallazgos concretos alcanzados a partir del análisis de los datos.

La muestra de los cuadernos se recolectó con el apoyo de los estudiantes y las estudiantes de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, modalidad a distancia. Con el fin de componer una muestra nacional que diera cuenta de la distribución de las instituciones educativas en el país y que presentara un grado alto de confianza, desarrollamos las siguientes acciones:

a. Identificación de las instituciones educativas de las cuales procedía cada cuaderno, en términos del departamento al que pertenece, el municipio con su código Dane<sup>4</sup> correspondiente y el carácter oficial o privado. Cabe señalar que para darle mayor homogeneidad a la muestra sólo analizamos cuadernos

---

<sup>4</sup> El código Dane corresponde al Sistema de Codificación para Departamentos y Municipios del territorio nacional generado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Dane, en su documento "División Político - Administrativa de Colombia". Su composición será de cinco (5) dígitos, así:

- Los dos primeros números corresponden a los códigos del departamento a que pertenecen y,
- Los tres siguientes números corresponden al código del municipio. Ejemplo: 91263 El Encanto Amazonas 91405, La Chorrera Amazonas.

procedentes de los colegios públicos. Con este criterio resultó una muestra de 180 cuadernos de tercero de primaria, correspondientes a 19 departamentos, y 197 cuadernos de quinto grado, de 24 departamentos.

b. Análisis de ocho cuadernos, 4 de tercero de primaria y 4 de quinto, con dos fines: por una parte, usar el sistema de categorías iniciales y derivar las emergentes en cuanto al comportamiento de tres hipótesis: predominio de la identificación y mecanización en la concepción de aprendizaje, ausencia de relación con las fuentes disciplinares, ausencia de relación con el uso de la lengua en el tratamiento del contenido; por otra, ajustar el tamaño de la muestra de acuerdo con la presencia homogénea o no de las mencionadas hipótesis. Dada la alta homogeneidad encontrada en este análisis estadístico, la muestra final quedó compuesta de 45 cuadernos de quinto de primaria y 47 de tercero de primaria, con un grado de confianza del 95% y un margen de error del 8%. Están representados todos los departamentos que ya aparecían en la muestra inicial; la selección de cuadernos por departamento se realizó de manera aleatoria.

c. Diseño de una base de datos que da cuenta de cada uno de los contenidos gramaticales que aparecen en los cuadernos, caracterizados en términos de las categorías explicadas en el anterior apartado y de otras que corresponden a la clasificación de los contenidos. Se elaboró además otra base de datos con las imágenes escaneadas de cada contenido y su correspondiente clasificación. Estas herramientas permiten desarrollar otros estudios en curso sobre aspectos específicos que considero importante profundizar.

## **Resultados**

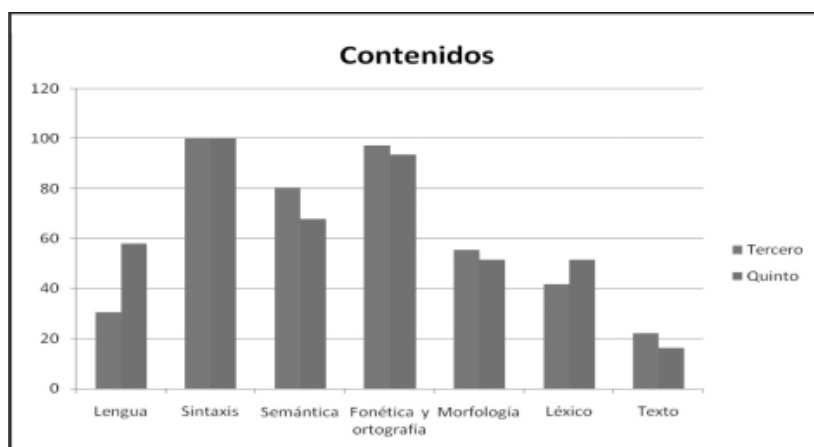
El análisis de los datos parte de la clasificación de los contenidos. En el Cuadro 1 presento las categorías y subcategorías que emergen de esta clasificación. Si bien algunos no son estrictamente gramaticales (Lengua y Texto) resulta interesante observar su presencia para efectos de comparación entre grados y como parte del contexto que en algunos cuadernos se le intenta dar al estudio de la lengua.



0. Lengua	1. Sintaxis	2. Semántica	3. Fonética y ortografía
Lengua	Adjetivo	Antónimos	Abecedario
Lenguaje	Adverbio	Campo semántico	Acentuación
	Conectores	Polisemia	Palabras que se escriben juntas
	Conjunciones		Puntuación
	Determinantes		Relación fonema—grafema
	Oración		Silaba
	Palabra		Vocales
	Preposición		
	Pronombres		
	Sustantivo		
	Verbo		
4. Morfología	5. Léxico	6. Texto	
Abreviaturas	Vocabulario	Texto	
Derivación			
Flexión			

**Cuadro 1**

Estos contenidos aparecen en tercero y quinto de primaria. La sintaxis, la fonética y la ortografía se abordan de manera más amplia y recurrente en los dos grados, como puede observarse por la mayor cantidad de temas y por la alta frecuencia con la cual se incluyen en todos los cuadernos. Los porcentajes de la distribución de contenidos en los cuadernos de tercero y quinto de primaria se muestran en el cuadro 2.



**Cuadro 2**

Presento a continuación la caracterización de los contenidos según las categorías y las interpretaciones de éstas en términos de las hipótesis. Cabe

aclarar que esta caracterización se remite a los contenidos relacionados con la sintaxis por varias razones: aparecen en todos los cuadernos, muestran mayor cantidad y variedad temática, constituyen el núcleo de las temáticas que tradicionalmente ha abordado la gramática y —una razón pragmática— permiten mostrar el análisis con mayor precisión sin extenderme en aspectos cuantitativos<sup>5</sup>.

### 1. Organización del saber escolar

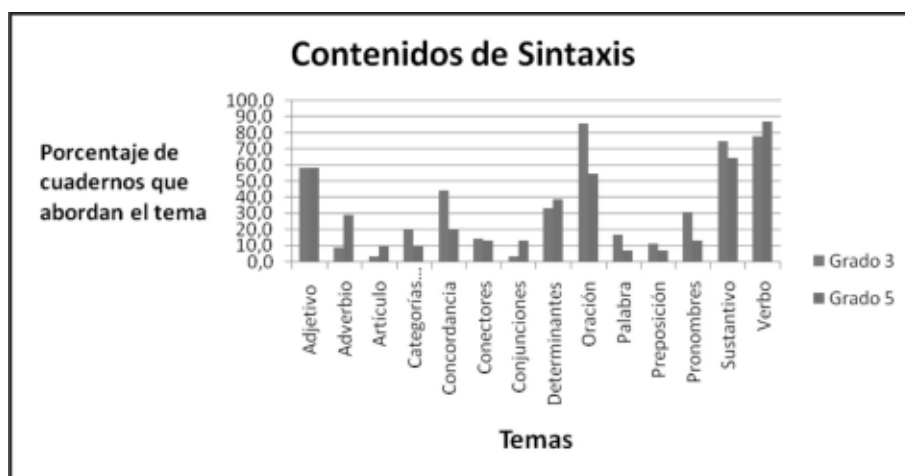
Las categorías que permiten describir esta organización son las siguientes: Concepto, Ejemplo, Actividad, Explicación y Evaluación (Cuadro 3). La explicación aparece poco; tiene que ver con aquellos contenidos en los cuales se presenta un concepto de manera extensa, pero no se usa por su carácter abstracto o histórico; por ejemplo, encontramos la distinción lengua–habla o referencias a la historia del español. La evaluación también se presenta poco quizás debido al ritual de desarrollarla en hojas sueltas para que el profesor o profesora la califique. Por el contrario, las tres primeras categorías son recurrentes y en general predomina la secuencia concepto-ejemplo-actividad. Aquí surgen interrogantes frente a la razón por la cual se usa esta secuencia: ¿corresponde a una concepción de aprendizaje en la cual el concepto está dado y el trabajo del individuo estudiante es aplicarlo? ¿La transposición didáctica que se hace no implica trabajo sobre el concepto? Surgen también precisiones que sería necesario hacer sobre nuevas transposiciones didácticas: no solamente es necesario transponer el concepto sino los procedimientos de descubrimiento y formulación de los mismos en las diferentes corrientes del estudio de la gramática.



**Cuadro 3**

<sup>5</sup> El carácter inicialmente descriptivo de esta investigación implica utilizar diversos modos de cuantificación (porcentajes, gráficos de barras) con dos propósitos fundamentales: mostrar la composición de los cuadernos en términos de las categorías planteadas y hacer visibles los contrastes que se dan entre grados. Estos aspectos descriptivos y comunicativos de la investigación son compatibles con la afirmación de Martínez (2006) frente al carácter de la investigación cualitativa: “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante” (p.128).

En lo que respecta a la organización del saber escolar también interesa observar el propósito con el cual se introducen los contenidos gramaticales. Podríamos señalar que los que corresponden a la fonética y ortografía apuntan hacia el conocimiento de la norma, de los usos correctos de la lengua y a su aplicación en la escritura, y no a la construcción de saber sobre ese aspecto de la lengua, como se observa en los temas que se tratan en cada uno: abecedario, acentuación, entonación, mayúsculas, pronunciación fonética, palabras que se escriben juntas, puntuación, relación fonema-grafema, sílaba y vocales. Llama la atención, por ejemplo, que se involucra la pronunciación dentro de la ortografía. Lo mismo ocurre con el léxico, que se remite al trabajo con el vocabulario en el diccionario.

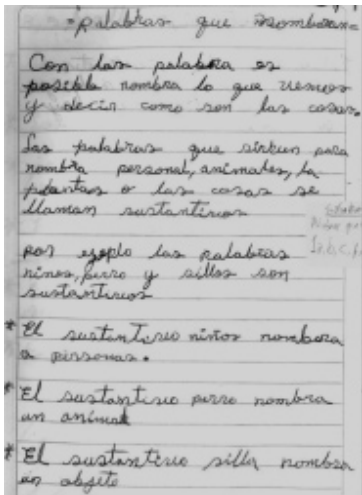
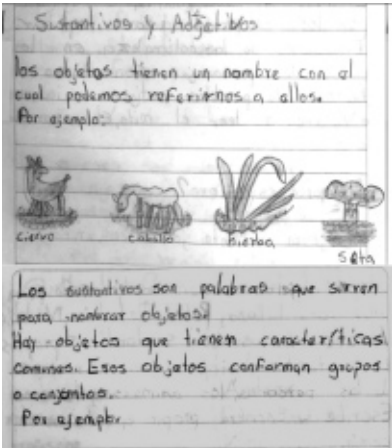
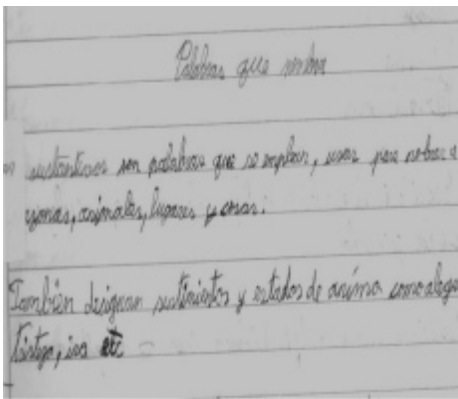
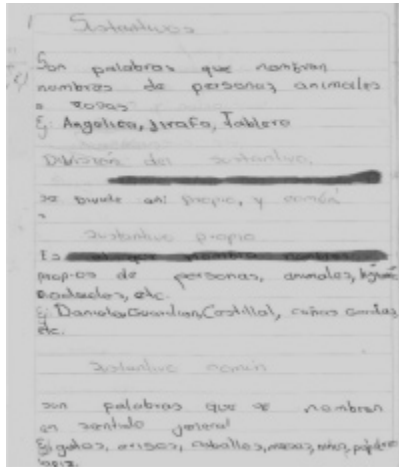


#### Cuadro 4

Los contenidos relacionados con sintaxis (Cuadro 4) muestran, en cambio, un propósito que podríamos llamar informativo, porque en general no se conectan con otro tipo de contenidos pero se acumulan a lo largo del cuaderno, y muestran algunas diferencias en cuanto a amplitud en su tratamiento del grado tercero al grado quinto. Se usan metalenguajes provenientes de diferentes organizaciones gramaticales (sujeto–objeto agente; verbo-evento; adjetivo-cualidad; sustantivo-nombre). Veamos esto con los temas de oración, verbo y sustantivo, los más recurrentes en estos grados:

Concepto \ Grado	Tercero	Quinto
Oración	Tipos de oraciones. Sujeto y predicado. Núcleo del sujeto. Objeto agente y objeto paciente. Sujeto tácito y explícito, Predicado verbal, Partes de la oración, Interrogativas y exclamativas	Componentes de las oraciones. Clases de oraciones. Clases de sujeto. Clases de predicado. Estructura de la oración. Frase nominal y frase verbal. Modificaciones del sujeto. Núcleo del predicado y núcleo del sujeto. Objeto agente y objeto paciente. Objeto, evento y cualidad. Oración simple. Oración negativa y afirmativa. Sujeto explícito y tácito. Sujeto simple y compuesto
Sustantivo	Clases de sustantivo. Común/propio. Concreto/abstracto. Número de los sustantivos. Género de los sustantivos. Palabras que nombran. Nombre. Nombre común y nombre propio	Clases de sustantivos, Sustantivos comunes y propios, nombres, Palabras que nombran, Nombres primitivos y derivados
Verbo	Palabras que indican acción. Tiempo de las acciones. Conjugación de verbos. Tiempos del verbo. Número y persona. Terminación de los verbos	Accidentes gramaticales del verbo. Conjugación de los verbos. Pronombres. Clases de verbos. Tiempos del verbo. Número del verbo. Formas verbales. Infinitivos. Palabras que indican acción. Regulares e irregulares. Raíz y terminación. Modos y tiempos. T Tiempos de las acciones. Verbo y clases. Verbo y evento.

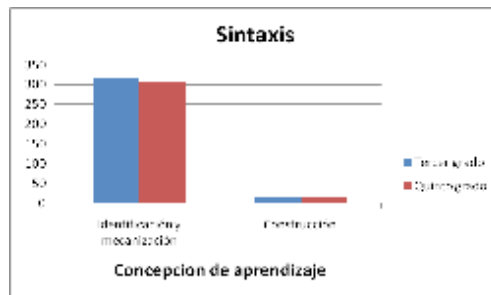
Vemos, por ejemplo, que en tercero y quinto se estudia el tema del Sustantivo; en algunos casos, se identifica con este término y en otros se denomina *Palabras que nombran*. El análisis del modo como se definen, de los ejemplos que se presentan y del tipo de actividades que se propone no difiere mucho en ambos grados, como puede observarse en las siguientes imágenes:

 <p>palabras que nombran</p> <p>Con las palabras se puede nombrar lo que vemos y decir como son las cosas.</p> <p>Las palabras que sirven para nombrar personas, animales, plantas o las cosas se llaman sustantivos.</p> <p>por ejemplo las palabras niño, perro y silla son sustantivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* El sustantivo niño nombra a personas.</li> <li>* El sustantivo perro nombra un animal.</li> <li>* El sustantivo silla nombra un objeto.</li> </ul>	 <p>Sustantivos y Adjetivos</p> <p>los objetos tienen un nombre con el cual podemos referirnos a ellos.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>carro, caballo, hierba, silla</p> <p>Los sustantivos son palabras que sirven para nombrar objetos.</p> <p>Hay objetos que tienen características comunes. Esos objetos conforman grupos o conjuntos.</p> <p>Por ejemplo:</p>
<p>Tema Palabras que nombran San Jacinto (Bolívar) Tercero de primaria</p>	<p>Tema Sustantivo Medellín (Antioquia) Tercero de primaria</p>
 <p>Palabras que nombran</p> <p>sustantivos son palabras que se emplean, para nombrar personas, animales, lugares y cosas.</p> <p>También designan sustantivos y estados de ánimo como alegría, tristeza, etc.</p>	 <p>Sustantivos</p> <p>Son palabras que nombran nombres de personas, animales o cosas.</p> <p>Ej: Ana, perro, silla.</p> <p><u>División de sustantivos:</u></p> <p>se divide en propio, y común.</p> <p><u>Sustantivo propio</u></p> <p>Es el nombre de personas, animales, lugares, ciudades, etc.</p> <p>Ej: Daniela, Cundinamarca, Bogotá, etc.</p> <p><u>Sustantivo común</u></p> <p>son palabras que se nombran en sentido general.</p> <p>Ej: Bogotá, perro, caballo, mesa, agua, papel, etc.</p>
<p>Tema Palabras que nombran Bogotá D.C. Quinto de Primaria</p>	<p>Tema Sustantivo Cañasgordas Antioquia Quinto de Primaria</p>

## 2. Concepción de aprendizaje

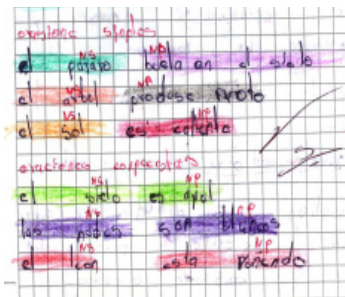
Las actividades recurrentes en las actividades que se desarrollan con respecto a los contenidos gramaticales en los grados tercero y quinto consisten

en identificar categorías gramaticales en oraciones, subrayar, recortar palabras para formar oraciones y pegarlas en el cuaderno. Se usa a menudo el dibujo para recrear las oraciones, buscando conectar sus partes con los componentes del dibujo: una persona para el sujeto, las acciones que realiza con el verbo, etc. Como se ve en el cuadro 5, el predominio de las tareas mecánicas, repetitivas y de carácter formal, la ausencia de reflexión lingüística y el desconocimiento del saber sobre su lengua que tienen los niños y niñas, se evidencia en la clara mayoría que obtiene la categoría Identificación y mecanización frente a la de Construcción. Esto confirma de manera casi absoluta la hipótesis acerca de que el estudio gramatical se sustenta en aprendizaje memorístico de definiciones.



**Cuadro 5**

Llama la atención la falta de reflexión de los propios maestros y maestras sobre las actividades que desarrollan los niños. En la Fig. 2 encontramos el enunciado *el sol es caliente* como ejemplo de oración simple y el enunciado *el cielo es azul*, para la oración compuesta. El maestro aprueba las respuestas y no se evidencian trabajos posteriores sobre el modo de diferenciar estos conceptos.



**Figura 2: Cuaderno Bogotá, Colegio Francisco de Paula Santander. Quinto grado**

Y en este caso no se trata de “equivocaciones” del niño o niña, o del profesor o profesora, porque casos similares se presentan en diferentes cuadernos. Se puede concluir que no es un objeto de interés para que alguno de ellos reflexione sobre las razones por las cuales serían diferentes o iguales estas oraciones. Por otra parte, los pocos casos en los cuales se categorizó la actividad desarrollada como Construcción de concepto muestran, por ejemplo, series de preguntas sobre un texto, a partir de las cuales se puede llegar a la distinción de conceptos como sustantivo propio o sustantivo común. Aunque es una actividad muy dirigida y que parece provenir de un libro de texto, muestra por lo menos la intención de caracterizar un concepto a partir de su uso en un contexto real.

### 3. Relación con fuentes disciplinares

Las categorías propuestas para identificar las organizaciones gramaticales a partir de las cuales se desarrollaba la transposición didáctica, tendrían que haber sido precisamente las que remiten al nombre de tales organizaciones: gramática tradicional, gramática estructural, gramática generativa, gramática del texto, enfoque comunicativo. Sin embargo, la mezcla de metalenguajes y la excesiva simplificación de conceptos y ejemplos impiden evidenciar una transposición directa de alguna de las corrientes señaladas. Por ello, las categorías finalmente usadas emergieron de los datos: fuente no identificable, normativa, teorías con enfoque sintáctico y teorías con enfoque semántico. Aquí surge una paradoja interesante frente a la hipótesis inicial, expresada en términos de la existencia de una relación difusa de los contenidos con las fuentes disciplinares. Si bien por una parte queda confirmada cuando se torna imposible “detectar” la organización gramatical en la cual se inscribe un contenido, también podría afirmarse que se refuta cuando la mayoría de los contenidos se inscriben dentro de las teorías con enfoque semántico (Cuadro 6). Pero surge una nueva paradoja, porque se encuentra este enfoque en los niveles sintácticos y morfológicos, que son relativamente independientes del significado. Un ejemplo de esto son las definiciones de oración o de sujeto y predicado presentados en términos de “sentido”, de “persona, animal o cosa”, de “acción”, respectivamente.

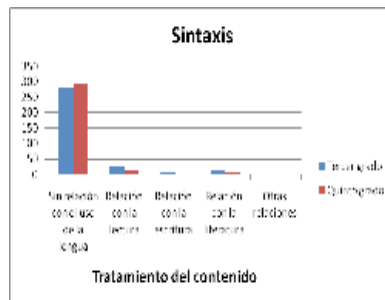


Cuadro 6

Sin embargo, sigue quedando en pie la pregunta acerca de la procedencia de estos contenidos. La respuesta más cercana y lógica, cuando se trata de contenidos escolares, sería que provienen de las políticas educativas, que señalan pautas para el desarrollo de los currículos en cada institución. Actualmente, en lo que respecta a lenguaje, están vigentes desde junio de 1998 los Lineamientos Curriculares y los Estándares curriculares que los desarrollan; ambos dispuestos desde una perspectiva semántica comunicativa, que ubica el lugar de la gramática en el contexto de la producción textual, aunque con perspectivas diferentes en cuanto a los niveles de profundidad con los cuales se abordaría el conocimiento del sistema lingüístico. De modo que los contenidos ya señalados y el modo como se abordan no corresponden al desarrollo de estas políticas. El referente más claro hallado se encuentra en los Marcos Generales de los programas curriculares (más o menos 1980). En ellos encontramos la división de los contenidos en las dimensiones ya señaladas: fonética, morfosintaxis, semántica y ortografía, y los correspondientes subtemas que corresponden en gran medida a los aquí enumerados. Llama fuertemente la atención que una norma ya derogada siga vigente en las prácticas pedagógicas. Pareciera ser que el parámetro lo da la tradición, la costumbre. El temario de lo que “debe ser enseñado” se ha constituido en una especie de saber que circula por tradición en las aulas. Ante la falta de elementos didácticos que le hayan sido proporcionados en su formación, los maestros y maestras acuden a su experiencia personal, y de esta manera los nuevos enfoques y propuestas se “filtran” para acomodarlos a las situaciones particulares.

#### 4. Tratamiento del contenido

Partimos para este estudio de la hipótesis de que la enseñanza de la gramática se desarrolla de manera aislada frente a otros saberes y/o prácticas que usan el lenguaje. La confirmamos de manera rotunda al encontrar que en muy pocos casos la lectura, la escritura, la literatura u otros sistemas de comunicación, se conectan con los contenidos gramaticales, ya sea para servir de base al análisis o para ser punto de partida para la construcción conceptual (Cuadro 7).



Cuadro 7



Tanto en lo que respecta al tratamiento del contenido como a la organización del saber escolar, a la concepción de aprendizaje y a la relación con las fuentes disciplinares, se evidencia que no hay diferencias entre los dos grados analizados; sólo unos pocos cambios frente a los temas tratados. No hay complejización de los aprendizajes. Y más que criticar esto, es necesario formular y abordar la pregunta acerca de cuáles concepciones estamos manejando en cuanto a las diferencias entre grados escolares. ¿Qué carácter tienen estas diferencias? ¿Cómo abordarlas en los procesos de transposición didáctica?

### Conclusiones

El carácter predominantemente cualitativo de este estudio condujo a superar el enfoque descriptivo que inicialmente tenía y permitió postular un modelo de análisis aplicable a otras prácticas de enseñanza, revisar el contexto que circunda a la enseñanza de la gramática y abordar análisis muy puntuales, que serán objeto de estudios ulteriores. Además de las conclusiones ya señaladas frente a la descripción de la manera como se enseña la gramática, por lo menos en lo que respecta a la evidencia que muestran los cuadernos escolares de todo el país, quiero precisar algunas reflexiones en torno a las representaciones que es imprescindible problematizar para iniciar otros caminos en el campo de la enseñanza de la gramática.

α) La representación desde la cual se parte en esta investigación es que la gramática que se enseña tiene un carácter normativo, pero los datos evidencian que no abunda una referencia a los usos correctos o incorrectos, ni se abordan modelos ideales desde la literatura. Esto es, sólo se encuentran unos pocos modelos formales, relacionados con ortografía o con pronunciación, pero no se encuentra una conexión por ejemplo entre la norma y la escritura, lo que, sin ser éste el enfoque más deseable, podría dar paso a una reflexión seria sobre el papel de la gramática en esta última.

β) Otra representación apunta hacia la ausencia casi total de transposición didáctica, porque los conceptos se toman directamente de las teorías. Pero lo que encuentro es que hay una versión escolar de la gramática que tiene poca relación con los estudios sobre la lengua. Se toman los conceptos de manera aislada, sin la reflexión y el uso de conocimientos previos que los hace problematizables y ubicables en la discusión científica.

γ) Los conceptos de gramática tradicionalmente se han asumido como los más densos y complejos en la enseñanza del lenguaje, pero las definiciones que se observan, al compararlas con las provenientes de la teoría, se sobresimplifican. Sólo se aborda lo que puede encajonarse en un patrón. En síntesis, se banalizan los conceptos.

δ) Las políticas y los libros de texto abogan por un enfoque comunicativo en la enseñanza del lenguaje. Cuando se inicia una investigación como la aquí descrita este enfoque podría concebirse como el punto de partida. Pero los

datos no muestran el uso de este enfoque en las aulas. ¿Dónde quedan las políticas? Aquí se actualizan las preguntas que hace Joseph Gascón (2004):

¿Sobre qué institución recae la responsabilidad de que las cuestiones (...) que se proponen para ser estudiadas en la escuela cumplan estas condiciones? ¿Qué parte de dicha responsabilidad recae sobre el profesor? ¿Hasta qué punto puede el profesor, como tal, asumir dicha responsabilidad?

En este sentido también se tornan relevantes las preguntas sobre los metalenguajes que pueden adoptarse y la postura crítica frente a ellos.

ε) Una reflexión final tiene que ver con la formación de docentes. En este punto hago mías las palabras de Otañi y Gaspar (2001, p. 6):

Resulta imprescindible que el docente reciba una formación gramatical sólida que lo capacite para la selección de contenidos, la formulación de actividades y el dominio de una modalidad de gestionar la clase que abra el espacio a la reflexión a través de la discusión, la exploración de fenómenos, el permiso para el error constructivo. Plantear la restitución de la gramática en la escuela no debe ser entendido, parafraseando a Bello, como un retorno al yugo de la venerable rutina, sino como una apertura a un espacio de aparente desorden intelectual en el que los alumnos en colaboración con el docente, indaguen el lenguaje. Sin embargo, no se puede reflexionar sobre los fenómenos sin contar previamente con un bagaje de contenidos específicos que permitan, frente a un fenómeno concreto que se presenta, analizarlo, evaluarlo, corregirlo o ratificarlo, vincularlo a otros fenómenos, etc. Por otro lado, parece peligroso abandonar el proyecto de una escuela en la que el desarrollo de la curiosidad o inquietud por el conocimiento mismo también sea un objetivo relevante.

### Lista de referencias

- Ander- Egg, E. (2000). *Métodos y técnicas de investigación social*. Vol. 2. Buenos Aires – México, D.F.: Lumen.
- Béguelin, M.-J. (2002). Unidades de lengua y unidades de escritura. Evolución y modalidades de la segmentación gráfica. En: Ferreiro, Emilia (comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 31-52). Barcelona: Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). La escritura, irreductible a un código. En: Ferreiro, Emilia (comp) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 15-30). Barcelona: Gedisa.
- Bosque, I. (1996). *Repaso de Sintaxis Tradicional. Ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco/Libros. Cuadernos de lengua española.
- Bosque, I. (1999). (Dir.). *Gramática descriptiva del español*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. En: Camps, Anna & Zayas, Francisco. (Coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31- 38). Barcelona: Graó.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber*

- enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chevallard, Y. (1999). El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 2(19), pp. 221-266.
- Ciapuscio, G. (2002). *Para qué sirve la gramática*. Ponencia Simposio Internacional "Lectura y Escritura: nuevos desafíos". Universidad Nacional de Cuyo el 4, 5 y 6 de abril de 2002. En: <http://www.osplad.org.ar/mundodocente/mundodocente2006/investigaciones/notas/paraquesirvelagramatica.htm> Lineamientos curriculares. Recuperado Febrero 7 de 2007.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En: Ferreiro, Emilia (Comp.). *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-172). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Gascon, J. (2004). Efectos del "autismo temático" sobre el estudio de la Geometría en Secundaria. *Aspectos didácticos de matemáticas*, 9, pp. 81-124.
- Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Martínez M., M. (2006). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)* Revista IIPSI Facultad de Psicología UNMSM 1(9), pp. 123 – 146.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa
- Otañi, I. & Gaspar, M. del P. (2001). Sobre la gramática. En: Alvarado, M. (Comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 75-111). Buenos Aires: Flacso/Manantial.
- Otañi, I. & Gaspar, M. del P. (2002). (UBA –Termtex) *Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela*. Ponencia Simposio Internacional "Lectura y Escritura: nuevos desafíos". Universidad Nacional de Cuyo el 4, 5 y 6 de abril de 2002. En: [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](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) Recuperado Noviembre 9 de 2007.

---

**Referencia:**

Gloria Esperanza Bernal Ramírez, "Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 509-534.  
*Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.*

---