

## Enseñanza de la gramática y libros de texto: tratamiento del contenido *oración*

Grammar teaching and textbooks: treatment of the content *sentence*

Florencia Gietz

Universidad Nacional del Litoral / Universidad Autónoma de Entre Ríos

florenciagietz@gmail.com

ORCID: [0000-0002-4805-4441](https://orcid.org/0000-0002-4805-4441)

Recibido: 9 de febrero de 2019

Aceptado: 22 de julio de 2019

### RESUMEN

Este artículo revisa los libros de texto como uno de los niveles de configuración del *currículum real* (Frigerio, 1991), junto con el currículum prescripto y la cultura pedagógica de los docentes. El objetivo del trabajo es analizar el tratamiento del contenido *oración* en libros de texto, en términos de cuáles son las decisiones teóricas y didácticas vehiculizadas en cada propuesta. Se parte de la hipótesis de que en los libros de texto se listan contenidos gramaticales organizados a la manera de un *currículum de colección* (Bernstein, 1988, recuperado en Magendzo, 2008), en cuyo tratamiento se omiten fenómenos que resultan centrales para la comprensión del funcionamiento de la lengua y para cuyo aprendizaje se proponen actividades que se alejan del objetivo de propiciar la reflexión lingüística. Se estudia una muestra de diez libros de texto destinados al *aula de lengua* (Gerbaudo, 2006), de Educación Primaria y de Educación Secundaria, de mayor circulación en las instituciones de la ciudad de Paraná (Entre Ríos). Se observa una preferencia por el tratamiento del contenido *oración* desde el enfoque estructuralista, con omisión de fenómenos centrales y con actividades ligadas al reconocimiento de unidades sintácticas.

**Palabras clave:** enseñanza de la lengua, mercado editorial, currículum, consigna

### ABSTRACT

This paper revises textbooks as one of the configuration levels of *real curriculum* (Frigerio, 1991), along with the prescribed curriculum and the pedagogical culture of teachers. The aim of this article is to analyze the treatment of the content 'sentence' in textbooks, in terms of which are the theoretical and didactic decisions conveyed in each proposal. The starting hypothesis is that grammar contents are listed in textbooks as a *collection type curriculum* (Bernstein, 1988, in Magendzo, 2008), with the omission of phenomena which are central for the understanding of the functioning of language, and activities that do not aim at linguistic reflection. A sample of ten textbooks is studied, textbooks destined to the *language classroom* (Gerbaudo, 2006) of Primary and Secondary Education, which are most used in schools of Paraná city (Entre Ríos). There is a preference for the treatment of the content 'sentence' from a structuralist approach, which excludes central phenomena and suggests activities that relate with the recognition of syntactic units.

**Keywords:** language teaching, publishing market, curriculum, instruction

## 1. Introducción

El presente trabajo parte desde la asunción del docente como *autor del currículum* (Gerbaudo, 2006), un docente que toma un conjunto de decisiones previo al diseño didáctico de la clase, idea recogida en el concepto de *aula de lengua y literatura* (Gerbaudo, 2006). Esas decisiones incluyen los contenidos, los corpus, la evaluación, y también los materiales que considera necesarios para lograr el cumplimiento de los objetivos que se plantea. Muchas veces, estos materiales son propuestas editoriales de circulación nacional. El objetivo de este escrito es revisar dichas propuestas: particularmente, el tratamiento del contenido *oración*, en términos de cuáles son las decisiones teóricas y didácticas vehiculizadas en cada libro.

Consideramos relevante el estudio de estas propuestas editoriales porque sostenemos que ejercen, en las aulas, una influencia más profunda que su implementación. De hecho, en la conformación del *currículum real* escolar se entrelazan tres niveles de configuración curricular: (i) el currículum prescripto, que constituye la propuesta oficial; (ii) la propuesta editorial; (iii) la cultura pedagógica de los docentes (Frigerio, 1991). En relación con el segundo nivel o componente, aparece el *libro de texto*, aquel “planificado por las editoriales para el uso individual de cada alumno, en una materia y en un grado determinados” (Tosi, 2011: 474). Esto quiere decir que el libro de texto tiene una importancia comparable a la propuesta oficial en cuanto a la configuración del *currículum*: no se trata sólo de un material que funciona como soporte en el aula, como fuente de estudio para los alumnos, sino que contribuye a determinar qué se enseña y cómo.

Por otro lado, en relación con la selección del contenido *oración*, sostenemos que es una categoría teórica central para la explicación del funcionamiento básico de la lengua, al ser un concepto que esquematiza el modo en que esta se estructura. Además, si pensamos en la oración como parte constitutiva de un texto, se vuelve pertinente para los estudios textuales, que se ocupan de la oración a partir del concepto de *estructura proposicional*. Estudiar la estructura proposicional de un texto implica reconstruir el significado de las oraciones, para luego construir estratégicamente los hechos a los que refiere un escrito, proceso esencial para la comprensión lectora (Ejarque, 2012).

Trabajamos con una muestra de libros de texto pertenecientes al sexto año de Educación Primaria y tercer año de Educación Secundaria, lo cual se fundamenta en diversos motivos. En primer lugar, el sexto año de Educación Primaria es el primer año de la escolaridad en el que la oración se trabaja no sólo desde un criterio meramente gráfico, sino “como una unidad que tiene estructura interna” (Ministerio de Educación, 2011: 45). En

segundo lugar, el tercer año de la Educación Secundaria es el último año para el que la mayoría de los libros de texto producen contenido tanto de lengua como de literatura<sup>1</sup>; más allá de que no se trate del año con la mayor complejidad en contenidos de gramática vinculados con el nivel oracional. Por último, sostenemos la pertinencia de evaluar el tratamiento de contenidos de gramática, de manera comparativa, en ambos niveles educativos, por lo que seleccionamos un año en representación de cada nivel.

Partimos de la siguiente hipótesis: en los libros de texto se listan contenidos gramaticales organizados a la manera de un *currículum de colección* (Bernstein, 1988, recuperado en Magendzo, 2008), en cuyo tratamiento se omiten fenómenos que resultan centrales para la comprensión del funcionamiento de la lengua y para cuyo aprendizaje se proponen actividades que se alejan del objetivo de propiciar la reflexión lingüística.

El trabajo se organiza de la siguiente manera: en §2 describimos la metodología utilizada para la conformación de las muestras; en §3 analizamos las páginas introductorias de los libros de texto a fin de explicitar qué enfoques afirman adoptar; en §4 y §5 nos detenemos en las decisiones teóricas y didácticas vehiculizadas en el tratamiento del contenido oración en las distintas propuestas, mientras que en §6 analizamos las actividades que se proponen para su enseñanza. Finalmente, en §7 exponemos las conclusiones.

## 2. Metodología

En un primer momento fue preciso conformar una muestra de establecimientos educativos. Para construir esta muestra, seleccionamos instituciones que presentan *rasgos y contornos* (De Alba, 1995) diversos. A partir de un acercamiento al Consejo General de Educación (CGE) de la provincia de Entre Ríos, delimitamos como criterios relevantes los siguientes: (i) tipo de gestión educativa, (ii) localización geográfica y (iii) categoría del establecimiento, un concepto elaborado por el CGE que considera la matrícula, es decir, la cantidad de estudiantes.

La muestra quedó conformada por doce instituciones, con la siguiente distribución de variables<sup>2</sup>:

---

<sup>1</sup> Habitualmente, para los años posteriores, se producen materiales que solo recuperan el componente de literatura.

<sup>2</sup> La variedad en la localización geográfica se logró seleccionando establecimientos que pertenezcan a *zonas municipales* diferentes, según información provista por la Municipalidad de Paraná. Estas zonas se numeran del 1 al 5, pero se reserva la información en el listado presente aquí.

**Tabla 1.** Muestra de instituciones escolares

Instituciones de Educación Primaria	Instituciones de gestión pública	Escuela 1: Categoría 1° - Zona A
		Escuela 2: Categoría 2° - Zona B
		Escuela 3: Categoría 3° - Zona C
Instituciones de Educación Secundaria	Instituciones de gestión privada	Escuela 4: Categoría 1° - Zona D
		Escuela 5: Categoría 2° - Zona E
		Escuela 6: Categoría 3° - Zona F
Instituciones de Educación Secundaria	Instituciones de gestión pública	Escuela 7: Categoría 1° - Zona A
		Escuela 8: Categoría 2° - Zona B
		Escuela 9: Categoría 3° - Zona C
Instituciones de Educación Secundaria	Instituciones de gestión privada	Escuela 10: Categoría 1° - Zona D
		Escuela 11: Categoría 2° - Zona E
		Escuela 12: Categoría 3° - Zona F

Luego de constituir la muestra de establecimientos educativos, procedimos a construir la muestra de libros de texto. Para arribar a esa muestra se realizó un cuestionario a la totalidad de docentes de la muestra de instituciones que dictaran la asignatura Lengua y Literatura en sexto año de Educación Primaria y tercer año de Educación Secundaria.

La población está constituida por la totalidad de libros de texto para el aula de lengua de producción editorial que circulan en las escuelas de la ciudad de Paraná. La muestra se elaboró con el método del *muestreo por cuotas* (Echevarría, 2005). En este caso, la variable en función de la cual se extrajo la proporción fue la regularidad con la que se implementan los libros de texto en las aulas de Lengua de sexto año de la Educación Primaria y tercer año de la Educación Secundaria pertenecientes a la muestra de instituciones escolares.

De todos los libros de texto mencionados por los docentes, se seleccionaron los cinco más utilizados en cada nivel, y quedó conformado el corpus de la siguiente manera:

- Sexto año de Educación Primaria: Santillana, 2015<sup>3</sup>; Estrada, 2017; Puerto de Palos, 2015; Tinta Fresca, 2009; Kapelusz, 2007.
- Tercer año de Educación Secundaria: Santillana, 2009; Estrada, 2010; Puerto de Palos, 2015; Edelvives, 2009; Kapelusz, 2013.

Los libros de texto seleccionados fueron, entonces, analizados en relación el tratamiento del contenido gramatical *oración*, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- I. Enfoque teórico adoptado
- II. Definición de *oración* y definición de *sujeto*

<sup>3</sup> Seguimos a López García (2017) en la decisión de citar a los libros de texto únicamente con el nombre de la editorial, dado que consideramos que las decisiones teóricas y didácticas que se toman en ellos pueden no ser responsabilidad de los autores del material sino de quienes los contratan.

III. Inclusión u omisión, dentro de la explicación sobre oración, de los siguientes fenómenos:

- a. Unidades intermedias entre las palabras y las oraciones
- b. Distinción entre verbos impersonales, intransitivos, transitivos y ditransitivos
- c. Particularidades de los verbos núcleo de oraciones unimembres

IV. Actividades sobre el contenido oración

### **3. Enfoques para la enseñanza de la gramática**

Dentro de los elementos de un modelo didáctico, el enfoque y el objeto ocupan un lugar central y se encuentran íntimamente relacionados. El enfoque puede definirse, en didáctica, como “una construcción científica que permite definir, describir, comprender, apropiarse del objeto” (Botte, 2016: 4). Esto implica que el objeto no existe sin el enfoque, y que, para entender el tratamiento didáctico de un objeto, es necesario detenerse a analizar el enfoque desde el cual se construye dicho objeto. En este sentido, es relevante estudiar los enfoques y las líneas elegidas para la enseñanza del contenido oración en los libros de texto de la muestra, particularmente a partir de los prólogos o instancias introductorias de los textos. Estos textos pueden ser utilizados para explicitar las decisiones que se pusieron en juego en la creación del texto: el enfoque, el método, el modo de organizar el texto, entre otras.

De los cinco libros de texto seleccionados para la Educación Primaria, cuatro incluyen una página de presentación destinada a los estudiantes, que indica cómo debe usarse, leerse, recorrerse el texto: la propuesta de Kapelusz no cuenta con un apartado de ese tipo.

El texto de Santillana presenta una hoja de ruta en la que explica la función de cada sección del libro: revisión, debate, propuestas de escritura. No se hace referencia a metodologías o enfoques adoptados por los autores del texto; tampoco se mencionan los distintos apartados de los capítulos, en los que se desarrollan contenidos textuales, contenidos gramaticales o contenidos sobre literatura.

El manual de Estrada ofrece una presentación similar; interesa detenerse en la explicación de la sección “Lengua en práctica”, que explicita: “El conocimiento de la lengua es fundamental para leer comprensivamente y para escribir, por eso en cada capítulo existe un espacio destinado a explicar y ejercitar contenidos gramaticales” (2017: 5). Aquí se observa

cuál es la funcionalidad que la gramática posee para los autores del libro: mejorar la lectura y la escritura. Por otra parte, no se realiza aquí una explicitación del enfoque adoptado.

Hay una sección en el manual de Puerto de Palos que también se vincula con los contenidos de gramática; bajo su título se explicita que en esa sección el lector podrá “estudiar temas relacionados con la reflexión sobre el lenguaje” (2015: 6). Aquí se hace referencia a la reflexión sobre el lenguaje como una posibilidad vinculada con la enseñanza de la gramática.

En la propuesta de Tinta Fresca se menciona que en la sección “Conocer la lengua” se incluyen “Actividades y formalizaciones teóricas sobre temas de gramática” (2009: 6). En este caso, como en los anteriores, no hay explicitación de enfoque; y sólo se puede atisbar la funcionalidad propuesta para la gramática en el verbo “conocer” del título, lo cual acercaría este texto al anterior.

Los textos que seleccionamos para Educación Secundaria presentan explicaciones más extensas que aquellos que analizamos más arriba; si bien cuatro de ellos incluyen esta “hoja de ruta”: el texto de Santillana no cuenta con ningún texto de este tipo. De los cuatro restantes, el texto de Kapelusz presenta un apartado denominado “Cómo es este libro”, en el que se enumeran las distintas secciones, pero no se explicita qué se encontrará en cada una.

El texto de Estrada presenta un apartado que se titula “Para aprovechar este libro” en el cual se desarrolla la lógica de cada sección. En la explicación sobre la sección que se ocupa de los contenidos de gramática se afirma que estos se trabajan “desde una perspectiva comunicativa y también desde un enfoque formal” (2010: 6). Aquí se observa una explicitación del enfoque de abordaje, que es doble: “comunicativo” y “formal”. El primero puede asociarse con una perspectiva funcionalista del lenguaje, que no necesariamente puede ser compatible con un “enfoque formal”, sea este de corte estructuralista, generativista, u otro.

En ese mismo apartado también aparece la siguiente afirmación: “La información, acotada y completa, permite realizar las actividades, orientadas a la comprensión y producción de textos, verdaderos disparadores de una reflexión gramatical” (2010: 6). Pareciera que aquí se cruzan dos objetivos que hasta ahora aparecían de manera individual en los demás libros de texto: propiciar la reflexión gramatical y lograr una mejora en la comprensión y producción de textos.

El texto de Puerto de Palos contiene un apartado denominado “¿Cómo usar este libro?”. Allí se presenta la sección “Activar la lengua”, sección que propone “reflexionar sobre el lenguaje a partir de distintas teorías lingüísticas, la gramática y la normativa” (2015: 5). Dentro de esta sección, además, se encontrarían “Actividades de reflexión sobre el

contenido. Hacen una pausa en la explicación y nos invitan a reflexionar” y un “Marco teórico”, que “brinda contexto teórico a los conceptos que se van a desarrollar” (ib.). Se observa la mención de la palabra “reflexión” en este apartado, y también se hace mención a “distintas teorías lingüísticas”, si bien no se explicita cuáles serían dichas teorías.

Por último, en el caso del texto de Edelvives hay un apartado titulado “Cómo se usa este libro”. Allí se define la sección “Lengua” de la siguiente manera: “Exposición teórica que, junto al apartado de Normativa, ofrece un tratamiento riguroso y práctico de la lengua” (2009: 5). Se puede entender por “riguroso” un tratamiento exhaustivo, que incluya la mayor cantidad de fenómenos gramaticales posibles; sin embargo, no queda claro a qué hace referencia la palabra “práctico”. Por otra parte, no se explicita un enfoque: sólo parece que la explicación sobre la lengua se da a través de la gramática y por la normativa, lo cual las acerca y hace pensar en una gramática de corte prescriptivista.

En general, entonces, estos apartados introductorios permiten suponer que en los manuales de la muestra se trabaja la gramática en pos de uno de dos objetivos (solo en un caso se mencionan ambos): la mejora en la producción y comprensión de textos, o el desarrollo de una reflexión sobre el lenguaje. En sólo uno de ellos, por otro lado, hay una afirmación explícita del enfoque adoptado para la selección de los contenidos.

Es posible, ahora, contrastar este análisis con el estudio de los contenidos de gramática que se incluyen en los libros de la muestra. En la totalidad de ellos, los contenidos se corresponden con un enfoque estructuralista de análisis de la lengua, tal como fue desarrollado en el país, entre otros, por Ana María Barrenechea (1969), Ofelia Kovacci (1990, 1992) y Mabel Manacorda de Rosetti (1965). Esto puede observarse, por ejemplo, en la selección de categorías como *oración bimembre/unimembre*, el concepto de *verboides*, la idea de que hay modificadores “del sujeto” y “del verbo”. Este enfoque, entonces, presenta *hegemonía teórica*, es decir, “un estado de supremacía de [...] una corriente lingüística teórica en el marco de la enseñanza de la lengua” (Carrió, 2006). Pese a esto, en ninguno de los apartados iniciales de los libros de texto se mencionan las palabras “estructural” o “estructuralista” como enfoque adoptado.

Por otra parte, el fenómeno de transposición didáctica que ocurre entre las formulaciones teóricas de las autoras mencionadas anteriormente y las propuestas editoriales omite una perspectiva lingüística más amplia en el marco de la cual se incluya a la gramática. Las concepciones sobre la lengua aparecen en la teoría gramatical, pero no en los libros de

texto, que descartan aquello que le da unidad al sistema para únicamente recuperar las categorías que permiten el análisis sintáctico de oraciones.

Esto impacta en el hecho de que el enfoque puede, en teoría, corresponderse con los objetivos que se plantean para el “aula de lengua” en las páginas introductorias pero, en el tratamiento del contenido, estos objetivos entran en disonancia con una serie de conceptos cuya pertenencia a un sistema o a una concepción de lengua no queda clara, y que se trabajan de manera aislada y acumulativa.

Concebimos que esta disonancia entre objetivos y contenidos resulta central en las problemáticas que luego se dan en las aulas en la enseñanza de la gramática. En palabras de Lorenzotti, Piovano & Carrió (2018):

en una propuesta articulada, los contenidos seleccionados por el docente para ser enseñados tienen que entrar en diálogo con los objetivos planteados para cada grupo, a tal punto que el aprendizaje significativo de dichos contenidos permita el alcance de los objetivos formulados [...] La importancia que le imprimimos al diálogo entre objetivo y contenido no es menor, consideramos que es la estructura que asegurará el éxito de la propuesta. (2018: 5)

Finalmente, si bien se ha discutido ampliamente la necesidad de una “gramática pedagógica” que integre conceptos provenientes de distintas teorías o enfoques sobre la gramática, no observamos en los libros de texto de la muestra una confluencia de diversas líneas teóricas. En prácticamente todos los casos se trata de planteos realizados desde una única teoría, lo cual puede resultar poco ventajoso para las necesidades de los estudiantes, o para el cumplimiento de los objetivos para el área.

#### **4. Definición de oración y definición de sujeto**

Consideramos pertinente observar las definiciones que ofrecen los manuales para los distintos fenómenos, ya que estas constituyen “el primer paso para la aclaración de un problema de conocimiento” (Calsamiglia & Tusón, 1999: 309). En este sentido, construyen el objeto que los estudiantes deben aprender y pueden resultar productivas u obstaculizadoras del aprendizaje.

El concepto de oración resulta problemático en el ámbito académico, y ha sido fuente de discusiones que encuentran diferentes respuestas según el enfoque teórico. Sin embargo, al aula deberían llegar explicaciones más o menos coherentes y más o menos claras sobre la oración, que se correspondan con el objetivo de comprender el funcionamiento básico del sistema de la lengua.

En relación con la definición de sujeto, el fenómeno de la concordancia con el verbo en número y persona es fundamental porque “pone de manifiesto la relación semántica que se establece entre el sujeto y el predicado en su conjunto: al sujeto se le atribuye el contenido del predicado” (Di Tullio & Malcuori, 2012: 334). La propiedad de la concordancia debería ser un criterio decisivo para la definición del sujeto, ya que una aproximación semántica (“el sujeto es el que realiza la acción”) o pragmática (“el sujeto es aquello de lo que se habla”) presenta limitaciones en oraciones como las siguientes:

- (1) El banco fue asaltado.
- (2) Las mentiras las dijiste vos.

En (1), el sujeto de la oración ocupa el rol temático de paciente o tema; mientras que el agente está implícito y podría ser recuperable con la adición de un complemento con la preposición “por”. En (2), el constituyente “las mentiras” se encuentra en posición inicial, por lo que sería considerado el tema de la oración, pero no está ocupando la posición sintáctica de sujeto de la oración sino la de complemento del verbo.

En cuanto a la definición de oración y en relación con los libros de Educación Primaria, observamos que tres de los cinco proponen definiciones de oración siguiendo un criterio semántico, si bien se pueden añadir a este criterio otros como el gráfico (“las oraciones comienzan con mayúscula y terminan con punto”) o el fonético (“las oraciones tienen entonación propia o figura tonal”).

Estas definiciones incluyen mayoritariamente la expresión “sentido completo” o la variante “idea completa”, lo cual resulta problemático. La idea del “sentido completo” podría ser productiva para trabajar la noción de gramaticalidad: particularmente, el hecho de que cuando un argumento del verbo no está presente, esto puede resultar en una construcción agramatical. Esta construcción, en una instancia inicial del proceso de enseñanza, podría hacerse equivaler a una oración “sin sentido completo”. Es lo que refleja el siguiente par:

- (3) María vio a Juan ayer.
- (4) \*María vio ayer.

Sin embargo, es una idea que no se explora; la frase del “sentido completo” simplemente se incluye en la definición dificultando la comprensión del concepto, ya que no queda claro en qué consiste “tener sentido completo”.

En cuanto a los textos para Educación Primaria, la propuesta de Kapelusz prefiere la expresión “significado propio”, lo cual resulta más oscuro que la idea anterior, dado que pareciera que “propio” podría oponerse a “ajeno” y no queda claro qué querría decir un significado “no propio”.

Por otro lado, los textos de Puerto de Palos y Tinta Fresca utilizan definiciones atendiendo a la descripción de las partes de la oración: el material de Puerto de Palos la define como “formada por construcciones, que son grupos de palabras relacionadas sintácticamente entre sí”; mientras que el de Tinta Fresca indica que la oración está compuesta por sujeto y predicado (pese a lo cual más adelante mencionará a las oraciones unimembres, que no siguen esa definición).

En cuanto a los libros de Educación Secundaria, observamos que se mantienen los criterios gráfico y fonético de definición, y también el semántico, con otras expresiones como “unidad que expresa una idea” o “unidad con sentido completo”. A modo de ejemplo, transcribimos la definición que ofrece el texto de Santillana: “una palabra o un conjunto de palabras con sentido completo, con independencia sintáctica y entonación propia” (2009: 20). Retoma, entonces, las ideas ya abordadas en los libros de texto para el Nivel Primario: la expresión “sentido completo” y la cuestión fonética de la entonación.

Sólo un manual propone una definición que escapa a estos criterios, y es la siguiente: “la oración tiene una estructura jerárquica: las palabras se organizan en torno a un núcleo, formando construcciones, que a la vez, conforman constituyentes” (Puerto de Palos, 2015: 19). El texto realiza un acercamiento al concepto de oración a través de la dimensión sintáctica, al mirar cuáles son sus componentes; a la vez, menciona que existen unidades intermedias entre la oración y la palabra: los constituyentes. Sin embargo, más adelante el texto expone una definición de oración cercana a la de las demás propuestas: “La oración se define como una construcción con significado completo e independencia sintáctica” (2015: 86).

Por otra parte, en cuanto a la definición de sujeto, entre los libros de Educación Primaria sólo tres la incluyen. El texto de Tinta Fresca lo hace siguiendo un criterio pragmático: “la persona, animal o cosa de quien se dice algo” (2009: 43); mientras que el manual de Santillana propone una definición aún más problemática: “la parte que tiene como núcleo al sustantivo” (2015: 82), lo cual podría incluir también a otros sintagmas nominales

con diversas funciones sintácticas. Sólo el texto de Puerto de Palos define al sujeto con un criterio sintáctico, como “la parte de la oración conformada por el pronombre, el sustantivo o la construcción sustantiva que concuerda con el verbo conjugado de la oración” (2015: 73).

En los libros de Educación Secundaria, presumiblemente porque se concibe como contenido ya aprendido (la oración simple aparece numerosas veces como contenido de “revisión”), el sujeto es definido sólo dos veces. Nuevamente, sólo una vez con un criterio sintáctico. Es el caso de la propuesta de Edelvives, que plantea una revisión de la oración simple a modo de texto instructivo. Mientras se revisan los contenidos, se va indicando cuáles son los pasos a seguir para analizar sintácticamente una oración (bimembre). El primer paso del análisis es hallar el o los verbos conjugados; el segundo, es localizar los sustantivos o pronombres personales que concuerdan con el verbo: eso será el sujeto. Aquí se observa, entonces, que el sujeto se define por sus propiedades sintácticas, en relación con la concordancia.

## **5. Explicaciones sobre fenómenos gramaticales**

La decisión de observar la ausencia o presencia de ciertos fenómenos dentro de la explicación sobre el contenido *oración* tiene que ver con que resultan centrales para entender el funcionamiento básico de la sintaxis oracional. A continuación exponemos el tratamiento de estos fenómenos en distintos apartados: en §5.1, las unidades intermedias entre la palabra y oración; en §5.2, los tipos de verbos; en §5.3, las oraciones unimembres.

### **5. 1. Unidades intermedias entre la palabra y la oración**

Interesa observar la presencia de una categoría como la de *constituyentes*, aquellos “segmentos -especialmente sintácticos y morfológicos- que son sensibles a distintos procesos gramaticales: sustitución por pronombres, desplazamientos, coordinación, elipsis, respuestas a preguntas, y otros análogos” (Bosque & Gutiérrez Rexach, 2009: 117). El análisis en constituyentes, como indica Di Tullio (2014), ofrece una representación configuracional de las relaciones no sólo de adyacencia –u horizontales– sino también de dominio o jerárquicas, que se establecen al interior de una oración y, de este modo, permite reflejar de modo más fidedigno la intuición que tenemos como hablantes en cuanto a la organización jerárquica de la oración. En definitiva, el concepto de constituyentes posibilita pensar la oración como formada por distintos ‘bloques’ que cumplen funciones, en lugar de por palabras aisladas.

En cuanto a los libros de Educación Primaria, tres de los cinco incluyen explicaciones sobre el nivel intermedio entre la palabra y la oración, en términos de *construcción*, definida como “un grupo de palabras relacionadas sintácticamente entre sí” o “un grupo de palabras que tienen un núcleo”, que puede ser un verbo o un sustantivo. En estos casos, las construcciones que los textos consideran son el sujeto y el predicado, con lo cual cualquier otra división al interior de la oración se vuelve imposible; a la vez que se excluye otro tipo de construcciones, como la preposicional o la adjetival. Además, se plantea el interrogante, no resuelto, de qué hace que una palabra sea el núcleo.

Son también tres los libros de Educación Secundaria que incluyen el tratamiento de las unidades intermedias. Dos de ellos, con características muy similares a los textos de Educación Primaria: limitadas a sujeto y predicado, y sin explicación sobre por qué el concepto de construcción resulta relevante. El texto de Estrada introduce dos novedades: la de utilizar el concepto de *constituyente*, y la de abarcar construcciones adjetivales, adverbiales o preposicionales. Sin embargo, también incluye la categoría de *construcción*, con lo cual no queda claro cuál sería la diferencia entre una y otra.

## **5. 2. Verbos impersonales, intransitivos, transitivos y ditransitivos**

La obligatoriedad u opcionalidad de los complementos del verbo sólo puede comprenderse si se trabaja con la distinción entre los tipos de verbos, una distinción que tiene que ver con las diferencias en su estructura argumental. Si bien no sólo los verbos son predicados, en la enseñanza de los complementos del verbo la relación entre el predicado y sus argumentos se vuelve fundamental.

En cuanto a los libros de Educación Primaria, cuatro de ellos no explican las distinciones entre los verbos y la obligatoriedad u opcionalidad de sus complementos. El objeto directo es definido como “un modificador del verbo que recibe directamente la acción que el verbo indica” (Santillana, 2015: 114). En ningún fragmento de la explicación se menciona que sólo algunos verbos lo exigen; lo cual puede dar a entender que se trata de un modificador opcional, como es el caso de su “equivalente” en el sujeto: el modificador directo.

Por otra parte, suele haber en las explicaciones de objeto directo e indirecto, no una definición semántica que permita comprender qué los diferencia como complementos, sino operaciones de sustitución por pronombres que sirven para distinguirlos. Sólo Tinta Fresca describe que “Los complementos del verbo son las palabras o grupos de palabras que

acompañan al verbo y completan su significado. Los verbos transitivos necesitan un objeto directo para completar su significado” (2009: 58).

La distribución de este tipo de explicaciones no cambia sustancialmente en los libros de Educación Secundaria. Se proponen mayoritariamente análisis sintácticos en los cuales no se indica qué complementos debería buscar el estudiante según cada verbo: sólo se explican los tipos de complementos y por qué tipo de operaciones se pueden reconocer (sustitución por pronombres, conversión a voz pasiva, variación de género y número para el predicativo).

### 5. 3. Oraciones unimembres

El concepto de estructura argumental también sirve para explicar una fracción de los verbos núcleo de oraciones unimembres: los verbos que indican fenómenos atmosféricos son predicados cero-ádicos, lo cual quiere decir que no exigen ningún argumento. Para la gramática estructural, estos verbos son núcleos de *oraciones unimembres*. En este concepto también se incluyen las formas impersonales de los verbos *haber*, *hacer* o *ser*, como en *Hay mucha gente*, *Hace frío* o *Es martes*.

Sin embargo, todos estos verbos tienen, para las teorías gramaticales de corte generativista, un sujeto nulo o tácito que concuerda con la información flexional del verbo (Di Tullio, 2014: 107-108), lo cual permitiría un análisis conjunto con las oraciones que, para la perspectiva estructuralista, serían bimembres.

Todos los libros de Educación Primaria definen las oraciones unimembres como aquellas que “no pueden dividirse en sujeto y predicado”. Sin embargo, no se explicita qué tienen de diferente estas oraciones que imposibilita la división en sujeto y predicado. Tampoco diferencian entre una oración de una sola palabra como *Hola* o *Salud*; y un sintagma con verbo flexionado como *Hace frío*.

Por otra parte, dos de los cinco textos de Educación Secundaria incluyen una explicación sobre las oraciones unimembres. En estos casos, se trabajan los verbos impersonales definidos como aquellos que forman oraciones unimembres y se emplean en tercera persona. Aquí tampoco se explicita porqué estos verbos, que están conjugados, no cuentan con un sujeto que se pueda ‘etiquetar’.

### 6. Actividades sobre el contenido oración

Consideramos pertinente analizar este componente porque, siguiendo a Alisedo *et al* (2017), las actividades son herramientas mediante las cuales los estudiantes “manipulan intelectualmente los contenidos y se apropian de los procedimientos que permiten operar con ellos” y, en consecuencia “logran activar de manera cada vez más autónoma los procesos cognitivos que contribuyen a la apropiación, evocación e interrelación de los contenidos estudiados” (2017: 3).

El término *consignas* se utiliza aquí para designar las instrucciones que implican una operación por parte del estudiante; en palabras de Riestra: “los segmentos textuales que vehiculizan operaciones mentales y objetos de discurso” (2004: 59). Las consignas pueden ser simples o seriadas; es decir, contener una o más actividades. Las actividades se definen como tareas que se proponen con el objetivo de que el estudiante se apropie del contenido (Botte, 2016: 17).

De la muestra de textos escolares se extrajeron aquellas consignas que referían al tratamiento del contenido *oración*. El corpus quedó conformado por un total de 748 actividades<sup>4</sup>, 315 de los libros correspondientes a Educación Primaria y 433 de los libros para Educación Secundaria.

Respecto de las actividades indagamos qué tipo de operaciones proponen: de comprensión, de observación/reconocimiento o de producción. Las actividades de comprensión son aquellas que revelan comprensión dado que en su realización los estudiantes pueden ir más allá de lo que saben. Algunas de estas actividades son: explicación, ejemplificación, comparación y contraste, justificación, contextualización (en la que se investiga la relación de una ley con el contexto más amplio de la disciplina), entre otras (Perkins, 2001: 82-83).

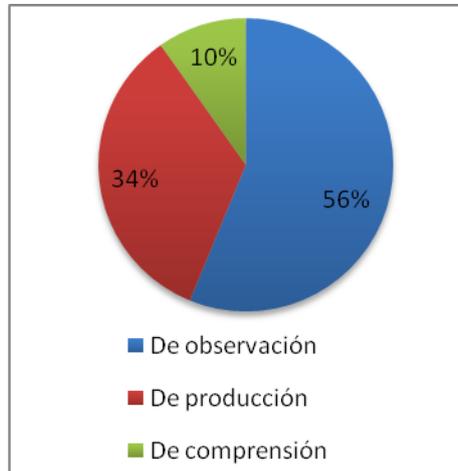
Por otra parte, la distinción entre actividades de observación y de producción es desarrollada en Gómer (2014), quien sigue, a su vez, a Zayas (2006). Esta distinción se basa en la habilidad lingüística dominante para la resolución de cada actividad. Las consignas de observación/reconocimiento y las de producción involucran distinto grado de control sobre el material lingüístico: observar, reconocer, señalar, implican un menor control y manipulación sobre los datos que la producción, la transformación, la escritura o reescritura.

El porcentaje entre consignas de observación, consignas de producción y consignas de comprensión, discriminado por nivel educativo, es el siguiente:

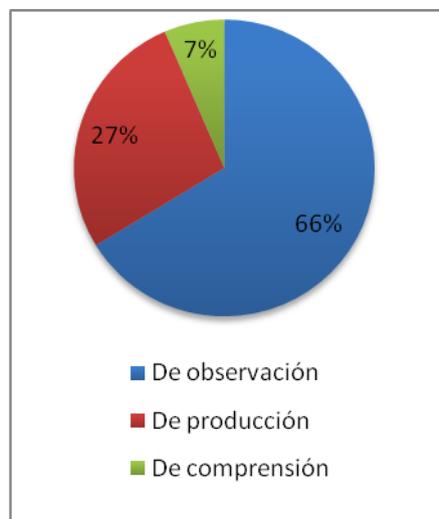
---

<sup>4</sup> Se descartaron aquellas actividades previas al ejercicio en sí, como “leer”, “observar”; y también aquellas que incluían traspasar los resultados a las carpetas: “escribir”, “transcribir”, excepto que esa actividad implique el reconocimiento previo de alguna categoría gramatical.

**Gráfico 1.** Proporción de tipos de consignas en Educación Primaria.



**Gráfico 2.** Proporción de tipos de consignas en Educación Secundaria.



Se observa, en ambos gráficos, una distribución similar de los tres tipos de consignas, con una predominancia de las consignas de observación/reconocimiento. Lo que resulta llamativo en el contraste entre ambos es el aumento de las consignas de observación en los libros para Educación Secundaria. Esto puede leerse como un correlato de la disminución de las consignas de producción, características de la Educación Primaria: allí se trabajan, con gran

frecuencia, la creatividad, la imaginación, el lugar del juego; lo cual se ve reflejado en otras actividades de los libros de texto vinculadas con un estilo de taller de escritura e invención.

Otra cuestión notable es la disminución en el porcentaje de las consignas de comprensión de un nivel al otro, contrario a lo que se podría plantear como hipótesis: la Educación Secundaria, al tratar con sujetos de mayor edad, que han transitado por más tiempo la escolaridad y poseen un grado importante de conocimientos previos, buscaría en mayor medida actividades que tienen que ver con la reflexión, la justificación, la explicación. Esto no es lo que los resultados demuestran, si bien no se trata de un cambio significativo en el porcentaje.

## 7. Conclusiones

Podemos concluir, en relación con las decisiones teóricas, que el tratamiento del contenido *oración* se da a partir de un enfoque estructuralista que se posiciona en un estado de hegemonía teórica respecto de otras propuestas que circulan actualmente en el ámbito académico. En ese sentido, pareciera que las propuestas editoriales, para la asignatura que nos ocupa, se han desvinculado de los campos de producción de saberes a los que, suponemos, recurren para los avances que se generan constantemente en otras disciplinas.

Si reconocemos que, desde el ámbito académico, hay otras teorías que desde hace más de sesenta años han superado al estructuralismo y dominan hoy la producción científica sobre lenguas, podemos concluir que los libros de texto perpetúan lo que fue la *ciencia normal* (Kuhn, 2010) en otro período de la historia de la ciencia, y ya no se trata del *estado estable* en el que se encuentra hoy.

No pareciera que los libros de texto se insertaran en el momento de enseñanza de la gramática en el que, en la lectura de Bravo (2012), nos encontramos hoy: la enseñanza a partir del concepto de uso; dado que el enfoque no posibilita la reflexión sobre el uso sino el análisis de estructuras aisladas. En este sentido, tampoco posibilita el fortalecimiento de una competencia comunicativa que se forma por elementos que no tienen jerarquía pero sí se vinculan estrechamente: en realidad, aquí los conceptos no parecen al servicio de la mejora del desempeño comunicativo de los hablantes.

De esta manera, lo que ocurre en los libros de texto es una discrepancia entre los objetivos que persiguen (y que declaran en las páginas iniciales) y el enfoque –o, quizás, la adaptación del enfoque– desde el cual se abordan los contenidos. Este enfoque no parte de una concepción de lengua, cualquiera sea la línea teórica elegida: como sistema, como facultad de la especie, como componente de la cultura. Tampoco busca como resultado la

reflexión sobre por qué en la lengua se pueden formar ciertas construcciones, y otras no, es decir, cuáles son las posibilidades del sistema.

Esto se vincula con las conclusiones que se pueden hacer acerca de las decisiones didácticas: no hay cambios sustanciales en el Nivel Secundario respecto del Nivel Primario en relación con las definiciones de oración o sujeto, que resultan oscuras o refutables. Además, las explicaciones sobre las unidades intermedias entre la palabra y la oración, sobre los tipos de verbo y sobre las oraciones unimembres que, quizás, se podrían considerar avanzadas para el Nivel Primario, tampoco se ven desarrolladas en las propuestas para Educación Secundaria.

Entonces, esta ausencia de disquisiciones sobre fenómenos centrales para entender el funcionamiento de la oración impacta de modo tal que el *currículum* de contenidos de gramática de las propuestas editoriales se presenta como un *currículum de colección*. Este currículum tiene un formato por el cual los contenidos se aíslan, no guardan relación unos con otros, y termina ubicando a los estudiantes en el rol de acumuladores de contenidos. Se propone una serie de categorías y se busca que el estudiante sea un hábil “reconocedor” de esas categorías en todas las oraciones que se le presenten.

Las categorías no se relacionan entre sí en el desarrollo de los libros de ambos niveles: al atravesar los distintos capítulos, el único cambio es que se trabaja con una cantidad cada vez mayor de etiquetas que se deben colocar a las palabras de una oración. Además, al observar los libros de ambos niveles, lo que ocurre es que hay en los textos de Educación Secundaria, no una mayor profundidad de análisis, sino simplemente una mayor cantidad de categorías.

Sumado a esto, los objetivos planteados en las páginas introductorias de los libros producen aún otra disonancia: se alejan considerablemente de lo que las actividades propuestas buscan. Si bien en las páginas iniciales se mencionan la reflexión, la comprensión de textos o la producción, hallamos que el porcentaje mayoritario de consignas son de reconocimiento, es decir, que se le exige al estudiante únicamente colocar ‘etiquetas’ a los fenómenos gramaticales que se le presentan. En el avance de Educación Primaria a Educación Secundaria, nuevamente, la única diferencia es la cantidad de categorías.

Todo lo expuesto hasta aquí exige revisar los vínculos entre los distintos campos: el escolar, el editorial y el académico, de manera de estrechar lazos en distintas direcciones. Desde el campo escolar al campo académico, para seguir repensando las categorías que se

seleccionan y transponen para la enseñanza en la escuela. Desde el campo académico al campo editorial, para plantear nuevas propuestas de materiales que generen nuevos círculos de consumo de los manuales. Del campo editorial al campo académico, para actualizar aquellos conocimientos que se dejaron de discutir hace tiempo en el marco de la ciencia que les da origen.

De esta manera, la gramática puede dejar de ser un lugar ‘incómodo’, ‘difícil’ en la escuela, para convertirse en lo que los documentos curriculares y los textos teóricos conciben que sea: una herramienta de reflexión sobre el funcionamiento de la lengua que hablamos, así como también una herramienta para la mejora en la toma de decisiones sobre comprensión y producción.

### **Manuales citados**

Edelvives (2009). *Lengua y Literatura 2° y 3°*. Buenos Aires: Edelvives.

Estrada (2010). *Lengua 9*. San Isidro: Estrada.

\_\_\_\_\_ (2017). *Prácticas del lenguaje 6*. Buenos Aires: Estrada.

Kapelusz (2007). *Lengua 6*. Buenos Aires: Kapelusz.

\_\_\_\_\_ (2013). *Lengua y Literatura 3 Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Kapelusz.

Puerto de Palos (2015a). *Puerto a diario 6 Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Puerto de Palos.

\_\_\_\_\_ (2015b). *Prácticas del lenguaje 3*. Buenos Aires: Puerto de Palos.

Santillana (2009). *Lengua III: Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Santillana.

\_\_\_\_\_ (2015). *Lengua 6. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Santillana.

Tinta Fresca (2009). *Prácticas del Lenguaje 6*. Buenos Aires: Tinta Fresca.

### **Referencias**

Alisedo, Graciela et al. (2017). Clase Nro. 3. Alfabetización Inicial: Componentes de la Programación Didáctica. Módulo Taller de Escritura Académica. Recuperado el 2 de febrero de 2019 de [http://www.amsafelacapital.org.ar/PDF/2016/jornadas\\_amsafe\\_zamero\\_y\\_equipo\\_2016.pdf](http://www.amsafelacapital.org.ar/PDF/2016/jornadas_amsafe_zamero_y_equipo_2016.pdf).

Argentina. Ministerio de Educación (2011). Núcleos de aprendizaje prioritarios. 2° Ciclo EGB / Nivel Primario. 4°, 5° y 6° Años. Lengua. Recuperado el 2 de febrero de 2019 de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000972.pdf>.

- Barrenechea, Ana & Manacorda de Rosetti, Mabel (1969). *Estudios de gramática estructural*. Buenos Aires: Paidós.
- Bosque, Ignacio & Gutiérrez Rexach, Javier (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Botte, Emilce (2016). Clase número 1. Un espacio de reflexión didáctica. Módulo Taller de escritura académica. Recuperado el 2 de febrero de 2019 de [http://postitulo.alfabetizacion.infod.edu.ar/archivos/repositorio/500/596/TEA\\_Clase\\_1-17.pdf](http://postitulo.alfabetizacion.infod.edu.ar/archivos/repositorio/500/596/TEA_Clase_1-17.pdf).
- Bravo, María José (2012). La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura. En Gustavo Bombini (coord.) *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos, 51- 78.
- Calsamiglia, Helena & Tusón, Amparo (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carrió, Cintia (2006). Reflexiones sobre el lenguaje. *Revista Iberoamericana Educación, Salud y Trabajo* 6: 1- 20.
- De Alba, Alicia (1995). *Curriculum: Crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Di Tullio, Ángela (2014). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- Di Tullio, Ángela & Malcuori, Marisa (2012). *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. Montevideo: ANEP.
- Echevarría, Hugo (2005). *Los diseños de investigación y su implementación en educación*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Ejarque, Delia (2012). Estrategias proposicionales. En Liliana Cubo de Severino (coord.) *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación-Comunicarte, 185- 209.
- Frigerio, Graciela (comp.) (1991). *Curriculum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Tomo I. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Gerbaudo, Analía (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: UNL.
- Gómer, Adriana (2014). *Didáctica de la gramática. Enseñanza de las clases de palabras en carpetas y manuales de 4to grado de la escuela primaria*. Tesina de licenciatura, Universidad Nacional del Litoral.

- Kovacci, Ofelia (1990). *El comentario gramatical. Teoría y práctica*. Tomo I. Madrid: Arco.
- Kovacci, Ofelia (1992). *El comentario gramatical. Teoría y práctica*. Tomo II. Madrid: Arco.
- Kuhn, Thomas (2010). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López García, M. (2017) Las variedades lingüísticas del español en los libros escolares argentinos: entre las políticas del estado y el mercado. *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 35, número 65, julio de 2017, pp. 157–180.
- Lorenzotti, Micaela; Piovano, Luisina & Carrió, Cintia (2018). Lectura y Gramática: la reflexión desde el verbo. *Álabe* 17, 1- 17.
- Magendzo, Abraham (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía*. Santiago: Lom Ediciones.
- Manacorda de Rosetti, Mabel (1965). *La gramática estructural en la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Perkins, David (2001). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Riestra, Dora (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis de doctorado, Université de Geneve.
- Tosi, Carolina (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje* 39 (2): 469- 500.
- Zayas, Felipe. (2006) La actividad metalingüística: más allá del análisis gramatical. En Camps, A. & Zayas, F. (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.