
SABERES GRAMATICALES EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA BOLIVARIANA DE VENEZUELA



JOHANA NOGUERA

Especialista en Promoción de la Lectura y Escritura
Universidad de los Andes
johanan499@hotmail.com

Recibido: 21/04/2016

Aceptado: 04/11/2016

Resumen

El área de Lenguaje, comunicación y cultura cuenta con una serie de concepciones en relación con los aspectos gramaticales de la lengua. Estas tienen que ser manejadas por el estudiante para enfrentarse a la resolución de ejercicios y actividades evaluativas en la disciplina de Lengua y Literatura (Castellano y Literatura), de primero a quinto año, del Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana. En este estudio se analiza, a través de la investigación documental, la problemática que presentan los contenidos a abordar de acuerdo con el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano de Venezuela. La revisión permite demostrar que la gramática se enseña de manera aislada de las prácticas discursivas; la documentación oficial dirigida al docente pudiera ser más explícita en cuanto a la relación gramatical y la producción de textos. Asimismo, resulta pertinente la elaboración de diagnósticos tanto para los estudiantes como para los profesores, los mismos permitirían descubrir las prácticas reales, además de detectar las necesidades emergentes.

Palabras clave: currículo, gramática y géneros discursivos

GRAMMATICAL KNOWLEDGES IN THE SUBSYSTEM OF BOLIVARIAN SECONDARY EDUCATION OF VENEZUELA

Abstract

The area of Language, communication and culture has a series of conceptions in relation with the grammatical appearances of the tongue. These have to be handled by the student to confront to the resolution of exercises and evaluative activities in the discipline of Language and Literature (Spanish and Literature), from first to fifth year, of the Subsystem of Bolivarian Secondary Education. In this study analyses, through the documentary investigation, the problematic that present the contents to tackle in accordance with the Curricular Design of the Bolivarian Educational System of Venezuela. The review can prove that grammar is taught in isolation from the discursive practices; official documents addressed to teachers could be more explicit about the grammatical relationship and the production of texts. Also, it is pertinent to the development of diagnostics for both students and teachers; they will allow discovering the actual practices, also to detect emerging needs.

Keywords: curriculum, grammar and genders speeches



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 10 N°19. Julio-Diciembre 2016/ pp.387-402.

ISSN-e 2443-4442, ISSN-p 1856-9153

Saberes gramaticales en el subsistema de educación secundaria bolivariana de...

Noguera Johana

Introducción

Los aspectos gramaticales han estado presentes en todos los niveles de la educación. Los estudios demuestran que el enfoque tradicional ha sido inminentemente descriptivo, por lo que los docentes se han formado bajo un enfoque normativo y estructural de la lengua, lo que conlleva a la repetición de prácticas con una mirada irrestricta de la norma que no incluye la reflexión, en cuanto a los usos de las estructuras lingüísticas como medio de comunicación. Estas prácticas pueden abordarse desde varias perspectivas, es decir, el papel que juega el docente en el aula, su discurso, el manejo de los conceptos en relación con la funcionalidad y la puesta en práctica de los mismos, uso de material digital, la organización de los saberes de acuerdo con el año y las necesidades del grupo, entre otros aspectos de interés.

Por tanto, la presente investigación se enmarca en el diseño documental (a nivel exploratorio). Para Arias (2012): “La investigación documental es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas” (p. 27). Con el objeto de aportar conocimiento, como en toda investigación. Para el registro de la información la técnica empleada es el análisis documental y de contenido. Como instrumento: “Cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar informa-

ción.” (p. 68) y respecto al análisis de los datos, el más adecuado es de tipo cualitativo.

En tal sentido, es pertinente revisar los contenidos gramaticales presentes en el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano de Venezuela, específicamente en el Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana, con la finalidad de indagar sobre los diferentes enfoques gramaticales en el que se enmarca y cómo es abordado desde la documentación oficial, para así poder caracterizar la enseñanza de la gramática en las aulas venezolanas.

La gramática en el subsistema de educación secundaria bolivariana

El Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano de Venezuela en el Currículo Nacional Bolivariano (CNB) es el que rige la formación de los niños, jóvenes y adultos de nuestro país, en los subsistemas que le corresponden al Ministerio del Poder Popular para la Educación desde el 2007. Se ocupa de la formación integral de la adolescencia y la juventud, entre los 12 y 19 años de edad (CNB, p. 8). El área de aprendizaje objeto de estudio atañe a Lenguaje, comunicación y cultura; sus ejes integradores son ambiente y salud, interculturalidad, tecnología de la información y la comunicación y trabajo liberador. Se apoya en los Pilares de la Educación Bolivariana, es decir: aprender a crear, aprender a convivir y participar, aprender a valorar y aprender a reflexionar. Sus componentes son la comunicación como expresión del desarrollo socio – histórico de la humani-

dad y el lenguaje como instrumento de comunicación para interactuar con la tecnología, la informática y el mundo. Bajo estos últimos aspectos se insertan los contenidos en el área de lenguaje.

Asimismo, el currículo para cada año refiere a la finalidad en función del estudiante. El propósito para primer año es que el estudiante “Reconozca la función social como medio de comunicación en los diferentes géneros discursivos, con énfasis en el uso del idioma materno (castellano e indígena) a través de experiencias de aprendizaje...” (p. 24). Entre los contenidos gramaticales que se pueden destacar en este año, tenemos: aspectos formales de la escritura: reglas ortográficas, uso de las mayúsculas. Uso de los signos de puntuación en producciones escritas (p.24). Aspectos formales de la escritura: reglas ortográficas (p.25). Análisis sintáctico de las palabras: estructura de la oración. Sintagma nominal y sintagma verbal. Conjugación de verbos regulares e irregulares (castellano e idiomas extranjeros). Clasificación de la oración según la actitud del hablante en su contexto y por la naturaleza del predicado y estructuras gramaticales y expresiones sencillas (p.26).

La finalidad para segundo año reza [El estudiante] “Utiliza el lenguaje como expresión del pensamiento a partir de la aplicación de habilidades y destrezas de escritura y lectura que permitan la comprensión y producción de diversas tipologías narrativas...” (p. 38). Entre los contenidos que se pueden resaltar se encuentran aspectos formales

de la escritura: reglas ortográficas (p.38). Análisis sintáctico de las oraciones simples y compuestas. Clasificación de la oración (p.39). Adjetivos comparativos y superlativos. Uso de verbos regulares e irregulares. Tiempos verbales: presente y pasado perfecto. Futuro continuo y futuro simple. Presente y pasado progresivo, presente y pasado simple en inglés u otro idioma (p.39).

En cuanto al tercer año el CNB presenta como fin respecto al estudiante que el mismo “Comprenda y produzca diferentes géneros discursivos que permitan la expresión del pensamiento crítico, reflexivo, liberador y la valoración de la diversidad socio-cultural...” (p. 51). En lo sucesivo, sobresale como contenido gramatical el análisis sintáctico de las oraciones complejas y compuestas. Formas personales del verbo. Clasificación y función. Las expresiones gramaticales que integran la oración. Las proposiciones. La ortografía etimológica. Raíz latina de las palabras (p. 51).

Cuarto año, mención Ciencias Naturales, traza como finalidad “Utiliza con propiedad los diversos géneros discursivos como medio de comunicación que permitan la valoración de la realidad neohistórica...” (p. 63). Continuado al propósito presenta como contenido alusivo a los aspectos gramaticales, la ortografía etimológica. Uso del diccionario etimológico y aspectos formales de la escritura: reglas ortográficas (p.62).

Respecto a quinto año, la finalidad busca que el estudiante “Asuma una actitud crítica, reflexiva y transformadora de su realidad social, a partir de la

aplicación de diversos géneros discursivos como medios de expresión cultural y del desarrollo histórico del ser humano... (p. 76). Entre los contenidos a resaltar, se pueden citar: procesos de análisis, comprensión y construcción de textos de otra tipología: científicos, técnicos, tecnológicos y oficiales. Construcciones formales: ponencias, informes y artículos periodísticos (p. 101). Empleo de los recursos expresivos en la construcción de textos en prosa y verso y voz pasiva (p. 102).

En resumen, los contenidos contemplados para primer año persiguen que el estudiante reconozca la función social que se cumple a través de los diferentes géneros discursivos para el desarrollo de sus habilidades escriturales y de lectura. En segundo año, la aplicación de esas habilidades comprenderá la producción y comprensión de tipologías narrativas. En tercero, cuarto y quinto con los contenidos mencionados para cada año, los estudiantes producirán con propiedad diferentes géneros discursivos. Aquí se evidencia el énfasis en este aspecto del currículo, en el área de lenguaje, pero no se menciona cómo se logrará lo expuesto. Hay quienes pudieran señalar que la finalidad abarca una serie de contenidos que han sido señalados con anterioridad. Partiendo de ello, se halla otra falencia, pues se evidencia que para diversos contenidos la finalidad es la misma y será que engloba el fin último para cada uno de ellos ¿Convendría agruparlos? ¿O es la falta de claridad para alcanzar los objetivos propuestos lo que hace que se diluyan esfuerzos?

Si bien es cierto que en la finalidad para cada año se hace presente el componente social para la formación de ciudadanos críticos - reflexivos con capacidad de producir géneros discursivos como medio de expresión cultural, también, se evidencia un vacío en el hecho de cómo cumplir tales propósitos, puesto que el currículo no sugiere estrategias metodológicas, prácticas y evaluativas orientadas al docente y al discente para la construcción de estos saberes. De manera que no basta con señalar los ejes integradores, pilares, componentes y propósitos, se requieren otras especificidades que permitan al educador orientar el proceso de enseñanza.

Entre tanto, los autores del currículo esperan que la puesta en práctica del mismo “se nutra de los aportes de todos los venezolanos y todas las venezolanas, sin excepción ni exclusión, a fin de que se proyecte con el impulso que se requiere para generar las transformaciones que Venezuela necesita...” (CNB, 2007, p. 6). En consecuencia, los principales encargados de que los contenidos se cumplan son los docentes, el Ministerio asume que el docente ha sido formado en las universidades con estos contenidos para la práctica del currículo. Este es un aspecto que conviene tomarse en cuenta para futuras investigaciones, pues valdría la pena conocer si ¿realmente ha sido así? Ya que deja bajo la responsabilidad de los mismos el desarrollo metodológico de las prácticas.

El libro de texto escolar de lengua y literatura

Ante la necesidad de abordar el tema sobre las

orientaciones didácticas, se halla un material en línea relacionado con el uso del libro de texto, denominado: *Orientaciones didácticas para el uso del texto escolar: Lengua y Literatura del Nivel de Educación Media* procedente del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). Este contempla aspectos del documento *Líneas estratégicas en el marco del proceso curricular venezolano* (2011) emanados por la Dirección de Currículo. Asume el lenguaje como eje integrador de los aprendizajes en todas las áreas de conocimiento. Menciona las potencialidades a alcanzar por parte de los estudiantes y en líneas generales subsana la preocupación mencionada, puesto que se halla información dirigida al docente en cuanto a promover una práctica pedagógica que permita la interacción con los estudiantes. Atiende al aprendizaje compartido y a la búsqueda del conocimiento para la realización de investigaciones sencillas. Estas proposiciones de trabajo son puntuales y poco descriptivas. Apunta a los libros y a las actividades que allí reposan destacando aspectos como la aplicación de técnicas orales, en el caso de tercer año la entrevista, la mesa redonda y el panel. Respecto a la escritura sugiere la realización de un esquema previo y el cuidado de aspectos como la coherencia, la cohesión, la funcionalidad del texto y los aspectos ortográficos. La lectura comprensiva y de interpretación es orientada con la modalidad de preguntas, actividad común, pero poco innovadora.

En cuanto a la gramática, menciona por parte de

los lingüistas José Pedro Rona y Luis Quiroga Torrealba la necesidad de que el conocimiento de las estructuras de la lengua debe orientarse a la puesta en práctica de una gramática pedagógica (p. 11). Una gramática en función de las prácticas del idioma. Una gramática intuitiva centrada en lo que el niño y joven ya ostentan. Parte de la idea de que el estudiante descubra las estructuras del idioma. Considera la posición de los elementos oracionales y contempla que “el análisis es descriptivo y jamás se induce a las o a los estudiantes a formular conceptos, es decir, no se les pide de ninguna manera formular conceptos de sustantivos, verbos, adjetivos, etc.” (*Orientaciones didácticas para el uso del texto escolar: Lengua y Literatura del Nivel de Educación Media*, s. f., p. 11).

La colección bicentenario

En la revisión directa de los textos escolares de la *Colección Bicentenario*, específicamente los de *Lengua y Literatura*, hallamos que si bien es cierto que no se solicita la redacción de conceptos, estos son presentados. En muchos casos los ejercicios son de sustitución considerando el contexto; de igual manera, se asigna la identificación de las partes de la oración. A continuación, algunos ejemplos:

En el libro de primer año, *Palabra de identidad*, en la Reflexión final sobre la unidad cuatro, llamada *Función y palabra* específicamente en el Ejercicio n°. 6, hallamos el siguiente ejercicio: “En la oración: La escuela de mi hermano está en la colina; ¿cuál es el sujeto?, ¿cuál es el núcleo del

sujeto?, ¿qué elemento está coordinado y cuál está subordinado al núcleo del sujeto?” (p. 70). Otra actividad consiste en identificar el tiempo verbal en las siguientes oraciones: “Amaba la naturaleza, amaré ver un cielo estrellado esta noche, camino todos los días por la playa, caminé diariamente hasta la playa desde mi casa, amaría poder estar contigo en el liceo...” p. 143).

En el libro de segundo año, *Ideario en palabras*, a partir de la lectura de un texto se invita a extraer los adjetivos que modifican a los sustantivos presentados. Estos últimos son tomados de la misma lectura (p. 185). En el libro de tercer año, *Palabra liberadora*, en una de las actividades sobre las categorías gramaticales inducen a la lectura de un texto para luego identificar los sustantivos y clasificarlos según su número. En otra actividad sobre gramática, plantean analizar una oración identificando el sujeto, predicado, verbo principal y verbo de la subordinada (p. 125). Por ejemplo, la sustitución de un sujeto por un pronombre (p. 47), tomado del libro *Ideario en palabras*. Por otra parte, los libros de cuarto (*Palabra creadora*) y quinto año (*Palabra universal*) de la *Colección Bicentenario*, registran el tratamiento de los aspectos literarios. En sus actividades se aprecian ideas y sugerencias para la escritura de textos expositivos, argumentativos o de creación literaria.

La enseñanza de la gramática

En el Currículo Nacional Bolivariano (CNB) no hay ningún apartado que mencione explícitamente los enfoques gramaticales empleados. Se puede

inferir a partir del perfil del egresado y la egresada del Liceo Bolivariano, así reza en el CNB, en relación con el área de lenguaje que refiere a las habilidades cognitivas para la comprensión lectora y valoraciones de los textos orales y escritos con intención artística, literaria o científica (CNB, p. 13). En cuanto a las actividades que reposan en los libros de texto de la *Colección Bicentenario* y que se supone deben ser desarrolladas por el docente de Lenguaje, subyacen varios enfoques para enseñar gramática, puesto que se facilitan los conceptos, se adjudica la comprensión por parte de los estudiantes una vez se ha dado la clase y luego se le proponen ejercicios para que él aplique el saber teórico a partir del análisis en los ejemplos, se le pide al estudiante que identifique las categorías gramaticales y la finalidad curricular reside en el dominio de los géneros discursivos, es decir, gramática normativa versus enfoque comunicativo funcional.

La enseñanza de los aspectos gramaticales desde la perspectiva tradicional, es decir, la memorización, ejercicios de análisis e identificación de las categorías gramaticales, la gramática como sistema codificado, no es suficiente para alcanzar la construcción y comprensión de textos (cf. Villasmil, Arrieta y Fuenmayor, 2009; Zayas, 2012; Díaz, 2013). Por tal motivo, Rodríguez (2012) justifica la didáctica de la gramática, con el fin de mejorar el uso de la lengua. La autora defiende la importancia de la actividad metalingüística de los hablantes en función del uso. Contraviene la idea

de que la gramática es un instrumento para resolver problemas normativos u ortográficos únicamente. Por el contrario, la relación de uso y reflexión ayudará al estudiante a corregir sus propios textos al final de la composición.

En esta misma orientación tenemos las palabras de Bernal (2010) respecto a las investigaciones didácticas sobre la gramática en relación con “cómo relacionarla de manera operativa y productiva con la variación lingüística, con la lectura, la escritura, y la oralidad” (p. 513). Es este punto y luego de revisar las orientaciones sobre el uso del libro de texto escolar, se evidencia la intención del CNB de llevar a cabo prácticas como las expuestas por Rodríguez (2012) y Bernal (2010). Sin embargo, el desconocimiento del material *Orientaciones didácticas para el uso del texto escolar: Lengua y Literatura del Nivel de Educación Media*, por parte de los docentes, que plantea la cuestión de una gramática pedagógica, y sobre la base única del currículo; no pudiera reorientarse la enseñanza de los aspectos gramaticales. En los textos escolares de la *Colección Bicentenario* se evidencian ejercicios de identificación de estructuras y, escasamente, de uso y reflexión. Ante esta situación, se harán algunas propuestas producto de la revisión documental, para el trabajo en el aula con la gramática.

Estudios como el de Fontich (2010) señalan que el conocimiento de la lengua está estrechamente vinculado al uso desde la perspectiva del hablante y otro al sistema gramatical. Partiendo de ello, el

estudioso se formula algunas interrogantes de interés “¿saber gramática explícita garantiza el dominio de los usos o si saber usar implica saber gramática? ¿Cómo ayudar a los alumnos a avanzar en su conocimiento gramatical?” (p.64). Halló múltiples dificultades en cuanto a lo lingüístico, cognitivo, sociocultural, epistemológico y metodológico; lo que demuestra la complejidad que representa el tema de estudio.

Respecto a la lingüística estructural, el estudioso resalta la función metalingüística, como facultad, referida a la lengua centrada en el sistema de signos (código) que paulatinamente toma en cuenta los factores de uso y al hablante. La psicología cognitiva, por su parte, se centra en los elementos que permiten descubrir los procesos cognitivos a través del comportamiento verbal y no verbal del individuo. De manera que existen estudios que manifiestan que la gramática puede ir de lo implícito a lo explícito e inversamente. En el plano de lo sociocultural agrega que a partir del conocimiento del sistema, la psicología sociocultural entiende las interacciones sociales producto de la necesidad de “ajustar el instrumento de mediación social”, es decir, la lengua. El investigador llega a la conclusión de que la relación entre el uso de la lengua y la gramática no es directa. De modo que propone una gramática para la escuela entre la formalización del lingüista y la gramática implícita de quien aprende. Es decir, los conocimientos que trae consigo el estudiante por su práctica de uso de lengua (Gramática implícita) y la que es enseñada

por su profesor en clases (Gramática explícita).

En virtud de eso, las dificultades epistemológicas refieren a la estructura del saber gramatical y los elementos que la gramática escolar debiera poseer en cuanto a fundamentación léxica, organización y motivación en el orden funcional. En lo metodológico, enfatiza la distinción entre la enseñanza del uso de la lengua desde un enfoque constructivista y la enseñanza de la gramática por medio de procedimientos transmisivos. Por otra parte, hay quienes defienden la idea de la elaboración de una gramática escolar (GE) independiente de la gramática lingüística (GL) y la gramática normativa (GN), no obstante, de qué sirve la distinción si los procesos metodológicos en el aula no conllevan a los objetivos propuestos en el currículo. Se requiere una reforma metodológica en la enseñanza de la gramática y esta depende de los centros universitarios de formación de docentes.

Propuestas metodológicas para la enseñanza de la gramática

Medina (2000) esboza una propuesta metodológica para incentivar la competencia comunicativa a partir de la gramática, denominada Grama dinámica. En su estudio, explica que la postura del Ministerio de Educación de Chile va en consonancia con la prioridad que demanda el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua. Sin embargo, añade:

Aun cuando se ha ido generalizando, en los últimos años, un trabajo de carácter discursivo o textual, que permite al alumno trabajar con unidades comunicativas y más amplias que la oración, la gramática –cuando ella se

trabaja– continúa tratándose aisladamente, con actividades que siguen exigiendo tareas de reconocimiento, identificación y en algunos casos categorización (p. 297).

Lo expuesto demuestra que y aun y cuando el Ministerio de Educación de este país exige, en palabras de la investigadora, “interiorizar las normas socioculturales que rigen los intercambios comunicativos, los procedimientos psicológicos implicados en la comprensión y producción de discursos, y los recursos lingüísticos que propone el sistema para la creación del sentido y la negociación de los significados” (p. 296) son pocos los casos en el que se logra la conexión de adecuación de los textos. Asimismo, los planteamientos de la autora desde la perspectiva teórica responden a una concepción funcional, lo que implica un proceso de enseñanza – aprendizaje más dinámico, conducente a la comprensión y producción de textos.

Para Medina (2000) se debe cumplir los objetivos respecto a la activación de los procesos cognitivos: “[Se trata de] ir más allá del reconocer clases y estructuras, significa ampliar el repertorio de tareas cognitivas. De este modo el alumno irá desarrollando habilidades más complejas, como inferir, ejemplificar, analogar, inducir, crear textos con las estructuras de su lengua” (p. 298).

Camps (2006) cree que “El desarrollo de la [Secuencia Didáctica de Gramática] SDG permite situaciones interactivas diversas que facilitan que el profesor intervenga en el proceso de construcción del conocimiento y que pueda ofrecer las ayudas necesarias” (p. 37). De manera que las ac-

tividades son diversas, pero se vincula con un objetivo global. Así que considera abordar el objeto de enseñanza a partir de cómo dar sentido a las prácticas de aprendizaje superando el hecho de realizar solo ejercicios puntuales, y cómo se les da coherencia en la medida en que van apareciendo en el texto y no de manera ocasional (p. 34). En ese sentido, plantea una secuencia didáctica que puede ser posible, denominada *Modelo hipotético para la investigación sobre el razonamiento meta-lingüístico de los escolares*, propone que esta puede ser desarrolladas en tres fases que contempla: Definición de la tarea (problema a resolver, investigación revisión, comparación...). Desarrollo de la tarea (observación, recogida de datos y análisis) e Informe y evaluación (conclusiones del grupo, redacción del informe y aplicación a situaciones de uso). La obra de Camps (2003) cuenta con varios modelos de secuencias didácticas para aprender a escribir.

Por otra parte, el Modelo de Secuencia Didáctica de Gramática (SDG) planteado por Fontich (2010) representa un modelo de intervención para la enseñanza y el aprendizaje de la gramática, en el cual se propone que el estudiante conciba la gramática como un hecho interno en consonancia con los usos sociales. Apela a la conciencia del docente en cuanto a reconocer que está frente a personas en proceso de formación. El docente es la guía en la activación de este dispositivo didáctico que se llevará a cabo mediante el habla, la escritura y la puesta en práctica de los géneros textuales impli-

cados en la secuencia de actividades.

La SDG cuenta con actividades diversas, entre ellas: investigar sobre la variación dialectal en el uso de determinadas formas, como algunos pronombres; descubrir de qué manera lenguas diferentes resuelven las relaciones temporales en la narración; descubrir la organización de los elementos constitutivos de la oración a través de las estructuras semánticas de los verbos; revisar y mejorar la organización de unos textos argumentativos, entre otras.

Fontich (2011) asegura que “Una propuesta de intervención en el aula para enseñar gramática tiene que poner a los alumnos en situación de comunicarse para aprender...” (p. 55). De manera que para el docente será una oportunidad para reflexionar y sistematizar los conocimientos gramaticales. El estudioso sabe que se necesita dar una nueva dimensión a una serie de aspectos como que hay que tener claro que en una sola observación no se puede aprehender el sistema gramatical. Los objetivos de estudio deben estar plenamente identificados así como también los elementos que los estudiantes deben conocer en relación con la correlación temporal, la relación entre verbos y complementos. Estos pueden participar en el registro de los datos para luego contrastar el resultado oral y escrito. Como punto importante enseñar que la oración no se limita a una serie de relaciones morfosintácticas sino también se interponen aspectos semánticos y pragmáticos (p. 54).

Rodríguez (2011), en sus consideraciones metodo-

lógicas sobre el trabajo en el aula, asiente que una gramática pedagógica para desarrollar la competencia metalingüística debe poseer planteamientos viables para la puesta en práctica de los aprendizajes propuestos. La autora resalta que la enseñanza y el aprendizaje no se desvinculan del cómo llevar a cabo en el aula los procesos en beneficio de los estudiantes.

En palabras de Rodríguez, “El papel activo del alumno implica tener en cuenta los conocimientos implícitos de los estudiantes y favorecer su explicación, así como incorporar el trabajo operativo, la interacción oral y la composición escrita como instrumentos procedimentales para aprender” (p. 68), lo que demuestra la importancia de los conocimientos previos en los discentes para el desarrollo de sus prácticas a través de la oralidad y la escritura, como instrumentos principales.

El profesor en sus miramientos debe ser orientador de la reflexión gramatical, lo que implica la interacción permanente del mismo con sus estudiantes. Por tal motivo, justifica la necesidad de secuencias didácticas para el aprendizaje significativo. Plantea que debe partirse de la observación de los usos lingüísticos para llegar a la explicación de los aspectos gramaticales con la praxis de actividades de comprensión de textos (Rodríguez, 2011, p.70). La planificación de las actividades toma en cuenta la pragmática, la semántica, la textualización y la revisión. De manera que la reflexión metalingüística sobre el ámbito contextual apunta a trabajar la persona gramatical, la pers-

pectiva temporal, registro, léxico, entre otros aspectos. Sobre el ámbito textual considera el estudio de los conectores, sustituciones pronominales y léxicas. Por ende, las reflexiones gramaticales van dirigidas a la comprensión lectora (identificar el tema de un texto, esquematizarlo, agregar subtítulos, etc.).

Las actividades de composición de textos incentivan a elaborar cronologías, componer titulares de prensa, escribir explicaciones; mientras que las denominadas actividades de manipulación contemplan el análisis de las proposiciones de un enunciado o la integración de los mismos. Asimismo, Camps (2012) establece que “La elaboración de una gramática pedagógica, fundamentada desde el punto de vista lingüístico y didáctico, se hace cada vez más imprescindible a la vista de la dispersión de los contenidos gramaticales de los materiales curriculares actuales” (p. 37). Lo que amerita seleccionar los contenidos, secuenciarlos y adecuarlos a los distintos niveles de la educación.

Las prácticas discursivas y el currículo

Se puede inferir que en el CNB una de las preocupaciones es el logro de la producción de géneros discursivos. Zayas (2012) también enfatiza en la enseñanza de la composición escrita basada en el concepto de género discursivo. Considera como metodología adecuada las secuencias didácticas para el desarrollo de las habilidades lingüístico – comunicativas dentro de una tarea global, con la finalidad de darle sentido. Su estudio se centra en

la relación entre el aprendizaje de los usos de los verbos y la reflexión sobre la lengua.

En su investigación, el objetivo es demostrar que el género es un elemento central para la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades antes mencionadas. En su propuesta se apoya en la concepción de Bajtín sobre géneros discursivos. Entendido como una construcción verbal, con unas especificidades que muestran el tipo de intercambio oral y/o escrito dentro de una práctica discursiva que responde a una determinada actividad social. A partir de este concepto, este tipo de prácticas no debería confinarse exclusivamente al ámbito académico, sino también al escolar. En consecuencia, el docente debe ser formado para que esté en capacidad de desempeñar tareas en el aula que le permitan formar escolares con conocimiento de los géneros y lo que ello implica.

Zayas (2012) reflexiona:

Si enseñar a escribir es enseñar a apropiarse de las diversas formas genéricas mediante las que se efectúa la comunicación escrita, es necesario analizar las características de los géneros concretos que se van a enseñar a escribir, porque esto nos ayudará a definir los objetivos de enseñanza y de aprendizaje y a planificar las actividades (p. 66).

Tratándose de planificación, el docente debe precisar ciertos elementos como quiénes son los participantes del proceso comunicativo, cuál es el tema, cuál es la finalidad de interactuar, conocer la estructura para organizar los contenidos y de la misma manera, las formas lingüísticas presentes

en el texto. Con más razón no debe dejarse para los estudios universitarios la apropiación de estos géneros, por ello resulta indispensable que existan talleres permanentes de actualización para el docente en el área, ya que el mismo debe tener una idea clara del género que va a trabajar con sus estudiantes y así plantearse unos objetivos claves para la puesta en práctica de la secuencia didáctica.

Zayas (2012) plantea la secuencia didáctica (SD) como la integración de dos tipos de actividades. La primera, referida a una tarea global que implica la producción de un género discursivo situado en un contexto social. La segunda, concibe actividades que permitan alcanzar aprendizajes relacionados con la tarea global. Así que, la SD resulta una propuesta cónsona con el objetivo que se persigue, es decir, “enseñar mediante el lenguaje a participar en las prácticas sociales y culturales que son significativas” (p. 72). Por tanto, la SD permite abordar fundamentalmente la reflexión sobre la lengua y su uso. El autor señala una distorsión en la enseñanza de la gramática:

Como se sabe, durante décadas, desde que los currículos incluyeron como objetivos las habilidades lingüístico-comunicativas, un profundo abismo se abre entre el trabajo en torno a la gramática y el aprendizaje de esas habilidades. A veces este divorcio se observa en las propias disposiciones oficiales, en las que muchos de los contenidos gramaticales seleccionados no tienen relación alguna con el aprendizaje de las prácticas discursivas (p. 75).

Cabe decir que las disposiciones oficiales del Mi-

nisterio del Poder Popular para la Educación de Venezuela no se escapa de dicha realidad, en cuanto al trabajo en torno a la gramática y al proceso de composición de textos, pese a que existen intentos por lograr que el estudiante de Educación Media produzca, comprenda y utilice con propiedad los diversos géneros discursivos. En consecuencia, lo que resulta complejo pero no imposible es la integración de la gramática a la escritura en el ámbito escolar.

En relación con la enseñanza de tipos de texto, Díaz (2013), aunque dirija su propuesta al nivel universitario, detalla los tipos de texto (descriptivos, narrativos, expositivo, argumentativo, instrucciones y predictivo) de acuerdo con las características gramaticales que los representa. Esta clasificación resulta una guía para los profesores de lengua, puesto que si se contrasta con los contenidos curriculares y los libros oficiales aborda, de una manera interesante, temáticas contempladas en los materiales oficiales.

Entre las actividades que plantea se encuentra “proponer la personalización de un texto impersonal o el cambio de personas gramaticales para obtener escritos con distintos puntos de vista. Estas prácticas exceden los límites normativos al no centrarse en la memorización o identificación” (p. 26). Por consiguiente, se relaciona el significado social que resulta de una comunidad discursiva, de sus elementos contextuales y de los aspectos que benefician el uso de ciertas marcas lingüísticas. Díaz, en la fase de planificación del texto, indica

que la preescritura incluye la comprensión de textos digitales o escritos para la elección del tema a tratar. Amerita del lector un conjunto de conocimientos, entre ellos “las habilidades morfológicas y sintácticas que permiten el procesamiento textual” (p. 22). Luego, se debe realizar un esquema que oriente la jerarquización de las ideas partiendo de los objetivos propuestos. En este punto, la autora aporta algunos ejemplos para la redacción de objetivos en el caso de que se trate de la explicación de los planteamientos teóricos de una propuesta, verbigracia “Exponer el planteamiento epistemológico de la propuesta... Se expone/exponemos/expongo el planteamiento epistemológico de la propuesta...” (p. 23). En esta actividad, ella propone el estudio de las formas no personales del verbo, las conjugaciones verbales, la persona en que se trabaja, pero esto dependerá del tipo de texto, el receptor, el registro léxico.

De tal forma, por fases, se puede ir entrecruzando los aspectos gramaticales en la producción de textos. A ello se suma, en la fase de textualización otras actividades como el tratamiento de problemas de redacción, sin menoscabo de las actividades en torno a la tarea global, puesto que Díaz (2013, p. 27) cita a Zayas (2012), pero hace énfasis en el *Método de escritura por problemas* (Serafini, 2014). Por medio de acciones como, en primer lugar, *La ampliación de oraciones y frases*, por ejemplo: “Ayer ayudé a un pordiosero/Ayer ayudé a una persona que pide dádivas”(p. 27). En segundo lugar, el caso contrario, es decir, *Reduc-*

ción de oraciones o frases, a saber: “Vendrá después que haya terminado sus deberes/ Vendrá luego” (p. 29). En este caso, las oraciones son subordinadas adverbiales, pero los ejemplos atañen a complementos del nombre, subordinadas relativas y subordinadas sustantivas de infinitivo.

En tercer lugar, se halla la actividad de *Construcción de oraciones y frases*, para ello refiere un esquema morfológico de construcción que explique la ubicación del adverbio de acuerdo con el elemento que modifica la concordancia de los elementos y otros aspectos. Otra manera que considera es la de construir oraciones es a través de una organización preestablecida, tal es el caso: “Sujeto + verbo transitivo + objeto directo de persona + complemento circunstancial” (p. 31). Queda demostrado que las variaciones sintácticas se originan de acuerdo con el estilo, propósitos e intereses.

En la fase de textualización, como cuarta actividad, encontramos la *Reconstrucción de oraciones y frases*. Esta consiste en la reelaboración de algunos elementos del texto, variaciones en el orden, modificación sintáctica y eliminación de elementos. Se puede producir por fusión de oraciones coordinadas contentivas de verbos en participio o gerundios y por asociación de las mismas para formar subordinadas cuya relación puede ser de causa, consecuencia, comparación (Díaz, 2013, p. 32). Como quinta actividad, la autora refiere la *Construcción de párrafos*, para ello apela a los tipos de párrafos ya sea de enumeración, exposi-

ción o de argumentación. Promueve el ordenamiento y completación de los párrafos. En el primer caso, se trata de ordenar los enunciados considerando la coherencia y la cohesión en el texto. En el segundo caso, parte de las categorías estructurales para la completación. Las asignaciones dependen del tipo de párrafo y en cada una de ellas se reflexiona gramaticalmente según el contenido. En la fase de escritura se integran los conocimientos semánticos, pragmáticos, léxicos y gramaticales.

La última fase se trata de la corrección de textos; para Díaz (2013) “Las pautas gramaticales de corrección y evaluación establecidas son fundamentales para regular tanto la escritura en general como la elaboración de textos particulares” (p. 36). Para ello, considera el ámbito contextual, textual y oracional, cuyos criterios responden a la adecuación, coherencia, cohesión y normativa. Cada uno cuenta con sus indicadores específicos y de ellos se desprenden actividades como: la sustitución del *mismo* por adjetivos posesivos, demostrativos o personales. Mantenimiento del referente utilizando pronombres, sinónimos, sustantivos y otros. Elisión de la información innecesaria; colocación o sustitución del *que* relativo. Corrección de la concordancia y reescritura de textos. Sustitución del adverbio *donde* por la preposición en + pronombre relativo. Sustitución de usos del gerundio; sustitución de tiempos verbales y modos. Mantenimiento de la correlación de los tiempos verbales a lo largo de todo el texto. Lo que evi-

dencia una serie de actividades que pueden adaptarse según la necesidad del evaluador, como punto importante se halla la caracterización de los criterios para la evaluación de los textos y además, por recomendación de la investigadora se pueden diseñar nuevas actividades a partir de la corrección de los textos estudiantiles.

Conclusión

Luego de presentar estudios que demuestran un enfoque funcional comunicativo y discursivo en la enseñanza de la gramática y presentar los aspectos gramaticales contemplados en el Currículo Nacional Bolivariano (CNB) en el Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana de Venezuela, es plausible que se le conceda valor social a las prácticas discursivas en beneficio del desarrollo intelectual para la formación de ciudadanos reflexivos, críticos y productores de conocimiento ante las transformaciones recurrentes en la sociedad. También, se evidencia, en los libros de la *Colección Bicentenario*, el énfasis en que no hay texto sin contexto y en algunos casos se solicita la reescritura del texto en la realización de las actividades. Sin embargo, la revisión documental muestra que la gramática se enseña de manera aislada de las prácticas discursivas aunque la finalidad entrecruce los contenidos, pues estos aparecen de manera puntual y sin el debido proceso de cómo llevarlos a cabo dentro de los diferentes géneros discursivos.

Los libros de texto escolar deberían estar acompañados del material de *Orientaciones didácticas*

para el uso del texto escolar: Lengua y Literatura del Nivel de Educación Media, aunque esta información debería aparecer, en primer lugar, en el Currículo Nacional Bolivariano; además de contar con más especificaciones para cada año. Por otra parte, es necesario que los docentes no limiten sus consultas, únicamente, al CNB, sino que realice otras revisiones que orienten su quehacer docente respecto al área de lengua. Es decir, complementar sus prácticas con la revisión de artículos científicos sobre la enseñanza y práctica de los aspectos gramaticales y cualquier otro aspecto de interés. Por ende, se requiere de la actualización permanente por parte del docente. Este requerimiento atañe a todos los niveles de la educación.

Entre tanto, la información dirigida al docente en la documentación oficial debe ser más explícita. Los estudios demuestran que no debe desvincularse la relación gramatical con la producción de textos, sino integrarse. La mirada fragmentada de los aspectos gramaticales y la reflexión sobre los usos lingüísticos hace que quienes reconozcan las nomenclaturas muchas veces no identifiquen los elementos y viceversa. Además, el reconocimiento de las categorías gramaticales no garantiza la producción textual aun y cuando es parte importante en ella. La recursividad tiene que ver con fases y procesos complejos que ameritan la integración de los aspectos señalados en el currículo y en los libros oficiales y que aunque pueden profundizarse de manera aislada no garantizan la producción global de un texto. Sin detrimento de las prácticas

gramaticales que así sea por medio de la memorización de las reglas contribuyen a la acentuación de las palabras, por ejemplo, en el caso del plano ortográfico. Sin embargo, se evidencian estudiantes que son capaces de explicar en qué consiste una palabra aguda o pueden definir fácilmente qué es el verbo, pero en la práctica discursiva no saben tildar y aunque escriban y utilicen verbos no los conjugan correctamente.

Por otra parte, un tema tan delicado como el de evaluar, convendría que en el currículo tuviera unas especificaciones u orientaciones para el docente en cuanto a la forma de evaluación. En el actual, 2007, no se evidencia una guía de orientación respecto a la fase de corrección de los textos, ni estrategias metodológicas de evaluación. En consecuencia, son varios los aspectos que quedan sin respuesta y deberían ser cubiertos por el currículo del sistema educativo venezolano en lo que respecta al área de aprendizaje estudiada, es decir, *Lenguaje, comunicación y cultura* respecto a los aspectos gramaticales de la lengua.

La elaboración de diagnósticos, en el área, es necesaria para conocer las prácticas reales de nuestros estudiantes y detectar las necesidades emergentes para la puesta en práctica de secuencias didácticas que redimensionen los métodos de enseñanza. No debe suponerse que los estudiantes manejan los conocimientos porque en años anteriores algunos aspectos se hayan trabajado. Ni tampoco suponerse que el profesor esté en constante formación. De ahí la importancia de las jor-

nadas de actualización docente. Además, surgen ideas de carácter dubitativo en cuanto a ¿con cuál currículo trabajarán? ¿Conocerán los docentes, en profundidad, los cambios de uno a otro currículo? De igual manera, resulta pertinente diagnosticar a los docentes en relación con sus conocimientos gramaticales, ya que de esta manera se descubrirán las fallas y se podrán diseñar planes de formación para el profesorado.

Referencias

- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Caracas: Episteme.
- Bernal, G. (2010). Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares. *Revista latinoamericana de ciencias sociales y niñez*, 8 (1), (pp.509 – 534).
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de educación*, (59), (pp.23 – 41).
- Camps, A. (coord.).(2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática. Serie didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Díaz, L. (2013). El papel de la gramática en el proceso de escritura. *Legenda*, 17 (17), (pp.12 – 46).
- Fontich, X. (2011). Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy. *Revista Espaço Pedagógico*, 18 (1), (pp.50 – 57).
- Fontich, X. (2010). *La construcción del saber metalingüístico. Estudio sobre el aprendizaje de la gramática de escolares de educación secundaria en el marco de una secuencia didáctica*. (Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona). (Consultado el 13/03/2016). Recuperado de: [http://gent.uab.cat/xavierfontich/sites/gent.uab.cat.xavierfontich/files/Fontich_2012_Gramatica_final.pdf].
- Flores et al. (2013). *Palabra de identidad. Lengua y literatura. Primer año. Nivel de Educación Media*. (2ª ed.). Caracas: impreso y distribuido por IPOSTEL, República Bolivariana de Venezuela. (Colección Bicentenario).
- Flores et al. (2013). *Ideario en palabras. Lengua y literatura. Segundo año. Nivel de educación media*. (2ª ed.). Caracas: República Bolivariana de Venezuela. (Colección Bicentenario).
- Flores et al. (2012). *Palabra liberadora. Lengua y literatura. Tercer año. Nivel de educación media*. Caracas: República Bolivariana de Venezuela. (Colección Bicentenario).

Flores et al. (2012). *Palabra creadora. Lengua y literatura. Cuarto año. Nivel de educación media*. Caracas: Talleres del servicio Autónomo Imprenta Nacional, República Bolivariana de Venezuela. (Colección Bicentenario).

Flores et al. (2012). *Lengua y literatura. Palabra creadora. Quinto año. Nivel de educación media*. Caracas: Talleres del servicio Autónomo Imprenta Nacional, República Bolivariana de Venezuela. (Colección Bicentenario).

Medina, L. (2000). Grama dinámica: una propuesta teórico metodológica para estimular competencia comunicativa a partir de la gramática. *Onomazein* (5), (pp. 295 – 299).

Ministerio para el Poder Popular para la Educación. (2007). *Subsistema de educación secundaria bolivariana: Liceos bolivarianos: Currículo*. Caracas, Venezuela. (Consultado el 13/03/2016). Recuperado de:

[http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Curriculo%20Liceos%20Bolivarianos%20-%20MPPE%202007.pdf]

Ministerio para el Poder Popular para la Educación. (s/f). *Orientaciones didácticas para el uso del texto escolar: Lengua y literatura del nivel de educación media*. (Consultado el 13/03/2016). Recuperado de:

[<http://catalogomedia.canaimaeducativo.gob.ve/usr/share/contentoeducativo/cuarto/contenidos/docente/lecturas-sugeridas/orientaciones-didacticas-para-el-uso-del-texto-escolar-lengua-y-literatura-del-nivel-de-educacion-media/orientaciones-didacticas-para-el-uso-del-texto-escolar-lengua-y-literatura-del-nivel-de-educacion-media.pdf>].

Rodríguez, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de educación*, (59), (pp. 87-118).

Rodríguez, C. (2011). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (58), (pp. 60 – 73).

Villasmil, Y., Arrieta, B. y Fuenmayor, G. (2009). Análisis de la comprensión lectora y producción escrita de los estudiantes de educación media diversificada y profesional. *Multiciencias*, 9 (1), (pp. 62 – 69).

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de educación*, (59), (pp.63 – 85).