

Relaciones entre gramática y uso en manuales escolares argentinos. El tratamiento de la subordinación y coordinación

Guillermina Pagani | Universidad de Buenos Aires (Argentina)

pa_guillermina@yahoo.com.ar

Mariana Cuñarro | Universidad de Buenos Aires (Argentina)

mcunarro@gmail.com

En las últimas décadas, en Argentina, la enseñanza de la gramática ha dejado de ser uno de los ejes principales que organizaban la materia Lengua y Literatura (hoy, Prácticas del Lenguaje). De acuerdo con el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires, los conocimientos gramaticales deben seguir sistematizándose, pero en relación con las prácticas de lectura, escritura y oralidad prescriptas allí. En este contexto, sería esperable que los manuales escolares vigentes promovieran esta interrelación entre gramática y uso. En este trabajo, nos propusimos analizar de qué modo se presentan y explican en estos textos, en tanto contenido gramatical, las diferentes combinaciones entre oraciones, y si se las articula con las prácticas discursivas. Para ello, realizamos un relevamiento de la cuestión en los últimos manuales de Prácticas del Lenguaje publicados por Santillana, Kapelusz y Estrada para el tercer año de la educación secundaria. La investigación nos permitió observar que no hay en estos textos una distinción clara entre clase de palabra, función sintáctica y funcionamiento discursivo. Por otra parte, se constató una gran variación terminológica y falta de especificación y consistencia en los criterios utilizados para abarcar los fenómenos de la coordinación y subordinación. Por último, en explicaciones y actividades prima un acercamiento tradicional a la gramática, alejado de los textos, que no promueve una real vinculación con el uso como propone el diseño curricular vigente.

Palabras clave: gramática, subordinación, coordinación, enseñanza, manuales escolares.

Relations between grammar and use in Argentine textbooks. Treatment of subordination and coordination

In recent decades grammar teaching has ceased to be one of the main axes that organized the subject Language and Literature (today, Language Practices) in Argentina. According to the Curricular Design of the province of Buenos Aires, grammatical knowledge should remain being systematized in relation to reading, writing and oral practices. In this context, it would be expected that the corresponding textbooks promote this interrelation between grammar and use. In this paper, we aim to analyze how the different combina-

Recibido: 11-9-2019 | Aceptado: 16-11-2019

PAGANI, G., and CUÑARRO, M. (2019). Relations between grammar and use in Argentine textbooks. Treatment of subordination and coordination. *Lenguaje y textos*, 50, 51-65. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.12327>

tions between sentences are presented and explained in these texts from a grammatical perspective, and if they are articulated with the discursive practices. To do this, we carried out a survey of the issue in the last Language Practices textbooks published by Santillana, Kapelusz, Estrada for 3rd year of the secondary education. The investigation showed that there is no clear distinction in these texts between word class, syntactic function and discursive functioning. On the other hand, there was a great terminological variation and lack of specification and consistency in the criteria used to cover both coordination and subordination. Finally, in relation to explanations and activities, there is, essentially, a traditional approach to grammar that does not promote a real connection with the use of language, as proposed in the current curriculum design.

Keywords: grammar, subordination, coordination, teaching, school textbooks.

1. Introducción

En las últimas décadas, en Argentina, la enseñanza de la gramática “se ha ido arrinconando casi por completo [...] aduciendo que su rutinaria aplicación no mejoraba la comprensión y producción de textos” (Albano y Giammatteo, 2004, p. 35). Así, el estudio de la lengua ha dejado de ser uno de los ejes principales que organizaban la materia Lengua y Literatura, hoy llamada Prácticas del Lenguaje en algunas jurisdicciones y niveles de escolaridad.

El actual Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires considera que los conocimientos gramaticales deben sistematizarse en relación con las prácticas de lectura, escritura y oralidad, que ocupan el centro de los contenidos curriculares durante la escolaridad. En este documento se prescribe que “la gramática debe volverse una necesidad planteada por el uso, superando el divorcio entre el uso y la descripción de elementos que componen el lenguaje” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2006, p. 388), es decir, que los contenidos gramaticales deben presentarse vinculados con las prácticas de lectura, escritura y oralidad como “objetos de reflexión *enmarcados en ellas*” (p. 388; las cursivas son nuestras).

El currículo de la provincia de Buenos Aires cuestiona así el lugar que tradicionalmente tuvo la gramática en la enseñanza de la lengua y –de manera similar a lo que ocurrió en el caso español, que analizan Camps y Zayas (2006),– propone un cambio de perspectiva que afecta “la finalidad misma de la enseñanza de los contenidos gramaticales” pues “si el eje del currículo (...) es la adquisición de competencias para el uso de la lengua (...) los conocimientos gramaticales deben estar supeditados a estos fines educativos” (p. 7).

En este contexto, sería esperable que los manuales escolares, en tanto herramientas del docente para el trabajo en el aula, promovieran esta interrelación entre gramática y uso. Autores como Fernández Reiris (2005) han hecho referencia a esta función del libro de texto como un instrumento de apoyo en la planificación, el desarrollo y la evaluación curricular, que ocupa una “posición central entre los materiales curriculares subordinando o excluyendo subrepticamente el uso de otros medios” (p. 276). El manual de texto es, en este sentido, un (supuesto) garante de las prescripciones oficiales.

En relación con esta cuestión, nuestra investigación buscó analizar,

específicamente, el modo en que se presentan y explican en los manuales los contenidos gramaticales referidos a las diferentes combinaciones entre oraciones, y si se los articula –y de qué manera– con las prácticas discursivas. Para ello, hemos revisado manuales escolares vigentes de Prácticas del Lenguaje de tres editoriales presentes en el mercado argentino: Estrada, Kapelusz y Santillana. A las dos primeras, de larga trayectoria en el país, hemos sumado a Santillana, una de las de mayor venta y circulación en el mercado¹. Hemos seleccionado el último manual publicado por cada editorial a la fecha de esta investigación, tomando en cuenta que este tipo de textos tiene “un ciclo de vida relativamente corto, de hasta cinco años como máximo” (Tosi, 2010, p. 3). Trabajamos con manuales de tercer año de la educación secundaria, puesto que es en ese año en el que, mayormente, se introducen las nociones de coordinación y subordinación.

En particular, analizamos:

- 1) el tratamiento de las clases de palabras involucradas en el establecimiento de relaciones sintácticas entre oraciones; en concreto, pronombres y conjunciones²;
- 2) la manera en que se explican estas combinaciones sintácticas;
- 3) el tipo de actividades que se presentan para la ejercitación del tema; y

- 4) su adecuación a los contenidos curriculares correspondientes y a las orientaciones metodológicas que el documento oficial ofrece.

2. La enseñanza de la gramática en Argentina

2.1. El Diseño Curricular en la provincia de Buenos Aires

Sobre la enseñanza de la gramática, el *Diseño Curricular de la Escuela Secundaria* (2006) de la provincia de Buenos Aires (en adelante DC), vigente desde 2007, ofrece “Orientaciones para la enseñanza de la gramática”. Seleccionamos la siguiente cita para ilustrar el espíritu de la propuesta curricular:

[...] la didáctica de la gramática requiere que el docente intervenga para ayudar a los alumnos a:

- comprender que cuando hablan, escuchan, leen y escriben están poniendo en juego constantemente estructuras sintácticas particulares, categorías gramaticales, estructuras textuales, etcétera;
- descubrir que para comprender cualquier discurso oral o escrito [...] es necesario poder darle sentido a cierta información implícita que suele apoyarse en la estructura gramatical;
- identificar en el uso cuáles son las generalidades en la construcción de los textos, en la disposición de las estructuras sintácticas de la lengua española en

¹ La editorial Estrada, fundada en 1869 por Ángel Estrada, es una de las pioneras. En cuanto a Kapelusz, también fue de las primeras: Adolfo Kapelusz la fundó como un negocio de librería en 1905 y luego, en 1917, se transformó en una editorial de textos didácticos (Tosi, 2018, p. 30). Agregamos a Santillana a este corpus porque es líder en el mercado (Tosi, 2018, p. 108).

² La función de la conjunción es, justamente, establecer una relación entre elementos (RAE y ASALE, 2010, p. 603). Es, prototípicamente, la clase de palabra involucrada en las relaciones entre oraciones. En el caso de los pronombres, analizamos esta clase focalizándonos en los relativos, que encabezan oraciones subordinadas relativas, y en los interrogativos y exclamativos (denominados como *enfáticos* en los textos estudiados), que hacen lo propio con interrogativas y exclamativas indirectas. Por cuestiones de extensión, no hemos considerado el tratamiento de los adverbios y determinantes que pueden encabezar subordinadas del mismo tipo que los pronombres; cuestión que podría ser objeto de futuros trabajos.

general y en cada género en particular, en el uso de los tiempos, modos y aspectos verbales, etc.;

- observar el funcionamiento de la relación que existe entre los elementos gramaticales y los contextos enunciativos donde estos cobran sentido;
- advertir que entre esas regularidades hay una serie de convenciones gramaticales [...] que los alumnos deben conocer y usar.

Estas cuestiones no pueden ser comprendidas por los alumnos sin una guía sistemática, por parte del docente, basada en acciones concretas y constantes, orientadas a que construyan los conocimientos involucrados en este complejo proceso de conceptualización a partir del uso. (2006, pp. 387-8).

De la lectura del *DC* se desprende que:

- 1) la descripción del sistema lingüístico deja de ser objeto de enseñanza y contenido de la asignatura *per se*;
- 2) el acercamiento al sistema lingüístico debe hacerse en el desarrollo de las prácticas discursivas;
- 3) el conocimiento acerca de los componentes y estructuras de la lengua se considera una herramienta que debe ponerse al servicio del desarrollo de las habilidades de oralidad, lectura y escritura.

Como puede apreciarse, el *DC* revisa la tradicional concepción acerca de la

enseñanza de la gramática y, en definitiva, propone un nuevo modelo, en el cual “las operaciones de observación y análisis de las formas lingüísticas han de estar relacionadas con las *necesidades de los usos verbales*” (Camp y Zayas, 2006, p. 8; las cursivas son nuestras). Se ha demostrado que una enseñanza explícita de la gramática no garantiza el saber hablar, escribir o leer bien (Ribas, Milian, Guasch y Camps, 2002; Camps, 2010; Trévise, 2010) aunque sí resulta necesaria para el uso del lenguaje en ciertos ámbitos, especialmente en situaciones formales (Rodríguez, 2012; Fontich, 2013), en las que se insertan numerosas prácticas discursivas que deben enseñarse en la escuela.

Al mismo tiempo, algunas investigaciones, como las de Jones, Bailey y Myhill, han proporcionado evidencia empírica fuerte de que una enseñanza –y aquí lo importante– *contextualizada* de la gramática tiene incidencia en una mejora de la escritura (Myhill, 2011; Jones, Myhill y Bailey, 2013). Numerosos autores han considerado que este cambio de enfoque se relaciona, entre otras cuestiones, con la necesidad de que se reintroduzca el significado en el tratamiento de los fenómenos gramaticales y se privilegie el análisis de los efectos y la función de las formas por sobre su etiquetado y clasificación³.

Cabe aclarar que no es nuestro propósito aquí valorar el *DC*, sino observar si los

³. Por citar solo a algunos que se han referido a esta cuestión: Zayas (2006), p.e., establece que una gramática pedagógica debe tener una base pragmática y semántica, que presida la descripción formal, y que esta gramática ha de tomar las nociones gramaticales tradicionales “relevantes para la educación lingüística (...) pero consideradas desde una perspectiva funcional, es decir, en relación con el papel que tienen en el discurso” (Rodríguez y Zayas, 2017, p. 245); Fontich (2017), en consonancia con este planteo, propugna una enseñanza gramatical en la que el “para qué” articule el “qué” y el “cómo”; Brucart (2018), en tanto, especifica que la enseñanza de la gramática debe mantener, siempre que sea posible, el foco en el significado y proceder del significado a la forma, y Myhill (2011), para dar un último ejemplo, propone una gramática que se incorpore de manera significativa en los esquemas de enseñanza, “centrándose en los efectos y en la construcción de significados, no en características o terminología en sí mismas” (p. 12; la traducción es nuestra).

manuales escolares reflejan –y cómo– lo allí prescripto.

2.2. Los manuales escolares: de la gramática tradicional al enfoque comunicativo

Para abordar la enseñanza de la gramática y el estudio de la lengua en la escuela secundaria argentina, Giammatteo y Albano (2005) han realizado un relevamiento a partir de la revisión de manuales escolares que van desde los más antiguos (previos a los años sesenta), que muestran un enfoque tradicional de la gramática, hasta aquellos con predominancia del enfoque comunicativo, con un fuerte peso de la gramática textual (que irrumpe en los ochenta), pasando por los desarrollados bajo el enfoque estructural, de gran auge en las aulas argentinas en los sesenta y setenta⁴. Las autoras han observado un pasaje que va desde manuales con una importante orientación didáctica, en los que los conceptos “se iban desarrollando explicativamente y con el apoyo de abundante ejercitación” (p. 120), a manuales en los que se pregona la integración de la gramática y el discurso, pero en los que se observa dispersión terminológica y superposición de corrientes teóricas (en la década de los noventa).

Las autoras concluyen que, en estos últimos manuales, “la fragmentación no gradual observada en el tratamiento [de los temas gramaticales] no contribuye a la fijación de los conceptos fundamentales” y no se visualiza “una didáctica de la lengua que progresivamente lleve al alumno a entender, a partir de los textos con los que se enfrenta, el sistema de la lengua ni a descubrir

cómo este opera en el uso lingüístico concreto” (p. 126).

En tanto, estudios recientes como el de Prado (2015) señalan que, en los manuales actuales, “las propuestas [...] no comportan una verdadera ruptura con los enfoques tradicionales, sino que estos siguen vigentes sin lograr una verdadera articulación con el resto de los contenidos curriculares ni constituirse como herramientas que estimulen y fortalezcan el pensamiento” (p. 1).

Este recorrido histórico sobre la enseñanza de la gramática en los manuales argentinos constituye el punto de partida del trabajo analítico que nos proponemos realizar en torno a la enseñanza de la coordinación y la subordinación en los libros de texto vigentes.

Asimismo, muestra claramente cómo el manual cumple tanto una función referencial como ideológica y constituye el soporte, tal como afirma Escolano Benito (2009), “(d)el conocimiento academizado que las instituciones educativas han de transmitir” (p. 172). En ese sentido, “traduce” y materializa de cierta manera –nos interesa investigar cuál– los programas, enfoques y contenidos más relevantes para cada época.

3. Análisis del tratamiento de temas gramaticales en manuales

3.1. Los temas gramaticales en la organización de los manuales y su vinculación con los demás contenidos

Un primer acercamiento a los manuales muestra que los contenidos gramaticales

⁴ Sobre la enseñanza de la gramática en los manuales de corte estructuralista y su vinculación con las prácticas discursivas, véase Ghio, Albano y Cuñarro (2018).

aparecen frecuentemente diferenciados de las actividades de lectura y escritura de una profusa variedad de géneros discursivos: literarios (poesía, teatro, novelas y cuentos policiales, fantásticos) y no literarios (notas periodísticas, discurso político, enciclopedias, textos de estudio).

Encontramos que el desarrollo de los temas gramaticales se realiza:

- a) en un apartado separado hacia el final del manual. Es el caso del manual de Santillana⁵ (2014), bajo el título “Reflexión sobre la lengua”, ubicado al final del manual, y el de Estrada (2017), cuya sección correspondiente lleva el título “Palabras en orden” y también se ubica al final del libro, o bien,
- b) formando parte de cada uno de los capítulos destinado al trabajo con los distintos tipos de texto, bajo el subtítulo “Reflexión sobre el lenguaje”, hacia el final del capítulo (manual de Kapelusz, 2016).

Cuando se trata de un apartado diferenciado, son escasas o inexistentes las remisiones entre este bloque y el resto de las secciones (en el caso de Santillana, no hay remisiones directamente; en Estrada, solo aparecen en las pp. 11, 16, 26 y 149, y en todos los casos remiten al verbo, su paradigma, el tiempo y el modo verbal). En numerosas ocasiones, las relaciones parecen insoslayables, pero no se establecen. Por ejemplo, se menciona que en el ensayo hay referencias al emisor/receptor (Santillana,

p. 112), o que en la publicidad se usa el imperativo (Santillana, p. 132), pero no se remite, como sería esperable, al apartado correspondiente en que se tratan las personas gramaticales o los pronombres, o a la explicación de la categoría lingüística de modo, respectivamente. Similarmente, cuando se desarrolla el tema de cohesión y referencia, no se establece una remisión a la página de pronombres (Santillana, p. 113; Estrada, pp. 24-25) ni tampoco vínculo alguno con las oraciones compuestas o las subordinadas adverbiales cuando se menciona como recurso argumentativo para confeccionar un editorial de un medio gráfico el establecimiento de relaciones causales (Estrada p. 140) o cuando para caracterizar el género ensayo se menciona la estrategia argumentativa de la concesión (Estrada, p. 129).

En el segundo caso –sección dentro de un capítulo–, aunque la ubicación de los contenidos gramaticales pareciera indicar un mayor acercamiento entre las prácticas discursivas y la gramática, tal como prescribe el *DC*, esto no se verifica en las actividades, que analizaremos más adelante (§3.4).

Entendemos que esta organización de los temas gramaticales en bloques diferenciados de los demás contenidos del área y la ausencia de remisiones no propician lo que el *DC* propone: la reflexión sobre el lenguaje a partir de las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

⁵ Identificaremos los manuales utilizando el nombre de la editorial, dado que dentro de la comunidad escolar es costumbre mencionarlos así: “el manual de Kapelusz”, por ejemplo. Diferente es el modo en que se solía denominar a los manuales de corte estructuralista, que se caracterizaban no como obras colectivas sino “de autor”. De ahí que se los conozca por el nombre de su/s autor/es/as: “el manual de Lacau y Rosetti”, por ejemplo. Sobre estos modos de denominación y su relación con las políticas editoriales, consultar Tosi (2018). Todos los ejemplos y citas textuales de los manuales que aparecen en este artículo corresponden a las editoriales y años recién mencionados: Santillana 2014, Kapelusz 2016 y Estrada 2017.

3.2. El tratamiento de las clases de palabras: pronombres y conjunciones

3.2.1. El estudio del pronombre

En los tres manuales analizados se define la clase del pronombre en relación con su significado ocasional, no descriptivo⁶ y se la divide en pronombres del primer grupo (personales, posesivos y demostrativos) y del segundo (indefinidos, relativos y enfáticos –incluidos los interrogativos y exclamativos–). Nos detendremos en el tratamiento de los relativos y los enfáticos, puesto que son los involucrados en las relaciones entre oraciones (ver nota 2 al final).

En los tres manuales, se establece que los pronombres relativos introducen proposiciones (ver §3.3), se listan los distintos subtipos y se indica que *siempre* remiten a un sustantivo o “una construcción” mencionados anteriormente. Se utiliza el término “antecedente”, aunque no siempre se define este concepto. No se mencionan aquí las subordinadas relativas libres (o las semilibres, ya más complejas), que carecen de antecedente pero también están encabezadas por relativos.

En el caso de los pronombres enfáticos, se los diferencia de los relativos a partir de una cuestión ortográfica (la presencia de tilde) y de la ausencia de antecedente (Santillana, p. 183; Kapelusz, p. 74); también se establece que “aparecen en” / “encabezan” interrogaciones y exclamaciones indirectas (Estrada, p. 165; Kapelusz, p. 74). En Santillana,

curiosamente, solo se mencionan las oraciones interrogativas indirectas (p. 183).

3.2.2. El estudio de la conjunción

La conjunción no se define ni caracteriza en extenso como el verbo o el pronombre; no hay un capítulo sobre esta clase. Tanto el manual de Santillana como el de Kapelusz la definen a partir de criterios sintácticos, morfológicos y semánticos. En Santillana se presenta una clasificación que distingue entre conjunciones copulativas, disyuntivas, adversativas y consecutivas, es decir, las coordinantes exclusivamente⁷. El manual de Kapelusz, en tanto, afirma que esta clase “establece una relación de coordinación o de subordinación entre palabras, construcciones o suboraciones” (p. 33). Sin embargo, tampoco se ejemplifican las subordinantes.

En el manual de Estrada, el tratamiento es diferente: no se define la conjunción como clase y se la incluye dentro de los conectores de argumentación (capítulo 9, “La opinión en los medios), sin diferenciarla de elementos como “de igual manera” o “en principio”, que forman locuciones adverbiales (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010, p. 599). Para definirlos, se dice: “los conectores son palabras que funcionan como nexos” (p. 141) y luego aparece un cuadro clasificatorio (organizadores discursivos, causales, consecutivos, adversativos). Se utiliza el término “nexo” para describir el funcionamiento de estas palabras desde una perspectiva textual, aunque después se retoma el mismo término cuando se

⁶ Esta caracterización corresponde a Barrenechea (1962).

⁷ Respecto de las conjunciones consecutivas, vale aclarar que pueden ser de dos tipos: las conclusivas o ilativas (*Llueve, así que me voy*), que son coordinadas, y las ponderativas o intensivas (*Llueve tanto que me voy a mojar entera*), consideradas conjunciones subordinadas. Decimos que el manual solo considera las conjunciones coordinantes porque, en relación a las consecutivas, solo mencionan en este capítulo las del primer tipo, las consecutivas conclusivas.

explica la oración compuesta y la función sintáctica de los elementos que relacionan proposiciones coordinadas (p. 175).

En los tres manuales se vuelve a mencionar esta clase de palabra cuando se abordan los temas de oración compuesta y compleja, pero se observa una gran dispersión terminológica y una oscilación constante entre nombrarlas refiriéndose a la clase, a su función sintáctica o a su funcionamiento discursivo. En el capítulo de coordinación, la palabra más utilizada es “nexo” (coordinante), mientras que en los de subordinación alternan las denominaciones de “encabezador”, “incluyente” (Kapelusz, p. 118 y p. 121; Estrada, p. 174), “nexo incluyente/relacionante” (Santillana, p. 198) y, también, “conector relacionante” (Santillana, p. 198)⁸. Esta profusa alternancia entre términos sucede en pocas páginas y no se explicita desde qué perspectiva se utiliza cada uno, con lo que es de suponer la confusión que esto puede generar en el alumno si no recibe aclaraciones por parte del docente⁹.

Consideramos que este tratamiento de las conjunciones –clasificadorio, poco profundo y confuso en cuanto a la nomenclatura y el enfoque adoptados– no colabora con lo prescripto por el *DC* respecto del lenguaje en uso en géneros discursivos como el artículo de opinión, editorial, debate, discurso político, que los manuales suelen incluir. Para la comprensión y producción de estos textos, de trama argumentativa, resulta fundamental el conocimiento de las

conjunciones –ahora sí, conectores, desde una perspectiva textual–, el modo en que funcionan y los significados que aportan al texto.

3.3. El estudio de la coordinación y la subordinación

En términos generales, se puede decir que las secciones en las que aparecen los temas gramaticales de coordinación y subordinación se disponen, mayoritariamente, a partir de una organización taxonómica. Es decir, luego de presentar una definición de oración compuesta y compleja, se procede a una clasificación (como se hizo con las clases de palabras) y luego se presentan los elementos que introducen o vinculan las oraciones.

Los tres manuales diferencian entre oración compuesta y compleja. A partir de los conceptos de “jerarquía/nivel” y de “dependencia” se recurre al criterio sintáctico para diferenciar entre ambas clases de oraciones. En el caso de la oración compuesta, se habla de “proposiciones en el mismo nivel sintáctico” y en el de la compleja, de “proposiciones subordinadas/incluidas” en “la oración principal”. En dos de los manuales (Estrada y Kapelusz), se utiliza, además, el criterio semántico, pero no siempre de manera consistente. En un caso, se define la proposición como una estructura que “tiene sentido completo” (Estrada, p. 174), pero luego se mencionan proposiciones que “no tienen unidad de sentido” (p. 176).

⁸ Mientras que el incluyente solo introduce la cláusula subordinada en la principal, es decir, es “una marca de inclusión”; el relacionante, al mismo tiempo que introduce la cláusula, funciona como sustantivo, adjetivo o adverbio, esto es, tiene función sintáctica dentro de ella (Kovacci, 1990, p. 172-173). En el caso de las subordinadas relativas, posee, además, naturaleza anafórica y relaciona la subordinada con el antecedente (RAE y ASALE, 2010, p. 836)

⁹ En Pagani (2009), se advierte que “en los libros de texto, distintas denominaciones, como *conjunción*, *conector*, *coordinante*, suelen aparecer como sinónimos” (p. 187) a pesar de que se trata de denominaciones provenientes de distintas perspectivas.

Para la clasificación de las diferentes subordinadas, se recurre al criterio funcional: se las divide en adjetivas, sustantivas y adverbiales. Este criterio organiza, usualmente, la explicación de cada tipo: los subtítulos o cuadros que aparecen en cada capítulo se corresponden con las diferentes funciones sintácticas de cada subordinada. Otro criterio que se usa es el estructural, que establece de qué manera está “encabezada” cada subordinada (por un “relacionante” o un “incluyente”) pero en pocos casos esto se vincula con las clases de palabras estudiadas: el pronombre y la conjunción.

El criterio semántico, en cambio, no se utiliza de forma uniforme. Se recurre a él para las adjetivas –diferenciadas en explicativas y especificativas– y para las adverbiales¹⁰ –divididas en causales, temporales, etc.– pero no para las sustantivas. En ninguno de los manuales se complementa la caracterización funcional de las sustantivas con una explicación semántica sobre los contenidos proposicionales¹¹ a los que refieren, que podría ser de mucha utilidad para los estudiantes. A esto se suma que en este último grupo aparecen también las relativas libres con función sustantiva, clasificadas como “sustantivas con relacionante” y diferenciadas de las que conocemos como completivas, llamadas “sustantivas con incluyente”. La opción de colocar estas subordinadas en un único grupo es cuestionable no solo por su diferente configuración estructural, sino y,

sobre todo, porque se soslaya el hecho de que “las relativas libres o semilibres denotan el mismo tipo de entidades que los sintagmas y no, como las subordinadas sustantivas, contenidos proposicionales” (Di Tullio, 2005, p. 307). Dentro de las sustantivas, es interesante llamar la atención sobre el hecho de que las proposiciones interrogativas y exclamativas indirectas solo se desarrollan en el manual de Kapelusz.

En relación con las proposiciones adverbiales, puede decirse que los tres manuales las dividen en dos grupos de acuerdo con su función sintáctica. Del primer grupo, que incluye, pese a sus evidentes diferencias de configuración sintáctica, las de tiempo, modo, lugar, causa, cantidad y fin (esta última solo aparece en Santillana), se dice que funcionan como circunstancial. El segundo grupo, en tanto, comprende las concesivas, condicionales y consecutivas (se tratan aquí las ponderativas; las consecutivas conclusivas se consideran coordinadas). En el manual de Estrada, se indica que estas funcionan como “modificadores del núcleo oracional” (p. 186) y en el de Santillana – análogamente– se dice que “modifican a toda la oración” (p. 202), mientras que en el de Kapelusz se diferencian las que tienen esta función (concesivas y condicionales) de las consecutivas, que funcionan como modificadores directos de un intensificador (p. 142, solo se enumeran; no se explican)¹². Como se ve, la división es

¹⁰ El concepto de *subordinación adverbial* que tomamos es el utilizado en los manuales analizados. Dicho concepto presenta muchos problemas y, en la actualidad, está ampliamente superado por los especialistas, como puede verse en la Nueva Gramática (RAE y ASALE, 2010).

¹¹ Las subordinadas sustantivas no designan “seres materiales, sino hechos, situaciones o estados de cosas” (RAEL y ASALE, 2010, p. 823).

¹² Kovacci (1992) especifica la existencia de dos tipos de funciones: a) las nucleares y b) las periféricas. Según la autora, las primeras están “ligadas al componente sintáctico de la oración y su dictum”, mientras que las segundas son las ligadas al modus. Agrega: “las primeras son *modificadoras del núcleo* (de la jerarquía) *oracional*, y desde el punto de vista semántico delimitan el alcance del dictum” (p. 16; las cursivas son nuestras).

problemática y no sigue siquiera la tradicional división de las subordinadas adverbiales en “propias” e “impropias”, ya que se incluyen dentro del primer grupo tanto subordinadas temporales o de cantidad, como las que aparecen en las oraciones “*Cuando llegó nadie lo esperaba*” (Santillana, p. 198) o “*Antes de que se iniciara la marcha*, los líderes se reunieron con los miembros del congreso (Kapelusz, p. 140) o “*Las autoridades resistieron cuanto pudieron*” (Estrada, p. 185), como construcciones causales o finales como las presentes en “*El virrey no tenía autoridad porque el rey español había sido depuesto*” (Estrada, p. 185), “*Los reclamos se produjeron porque los afroamericanos aún no eran libres*” (Kapelusz, p. 140) o “*Te enviaron varios expedientes con el objeto de que los firmes*” (Santillana, p. 199). Las comparativas no se tratan en ninguno de los tres manuales.

Sigue evidenciándose poca claridad en el tratamiento de los encabezadores y la relación entre estos y las clases de palabra. Para dar un ejemplo, en el manual de Kapelusz aparecen como “encabezadores relacionantes” adverbios relativos como *cuando* y conjunciones como *mientras* (p. 140).

3.4. Los temas gramaticales y la reflexión sobre el lenguaje. Propuestas didácticas

Si el *DC* propone que los contenidos gramaticales deben construirse en un “proceso de conceptualización a partir del uso” (2006, p. 388), era esperable que los manuales presentaran propuestas didácticas que articularan los contenidos gramaticales con el uso del lenguaje.

En el manual de Kapelusz, bajo el título “¿Cómo es este libro?”, se anuncia que “[este

libro] estimula el trabajo interactivo de los estudiantes con los contenidos curriculares”, y al detallar cuál será el contenido de la sección “Reflexión sobre la lengua”, se puntualiza: “Práctica, reflexión y sistematización de los aspectos gramaticales de la lengua” (p. 6). En cada capítulo, la sección correspondiente se organiza así:

- 1) definición del fenómeno gramatical y caracterización;
- 2) presentación de una taxonomía;
- 3) ejemplificación (suelen extraerse oraciones de los textos que forman parte de cada capítulo);
- 4) actividades.

Entendemos que esta organización y este desarrollo de la sección no evidencia una sistematización mediante el trabajo reflexivo sobre el lenguaje a partir de una práctica discursiva, que es lo que se anunciaba en “¿Cómo es este libro?” y lo que el *DC* sostiene, sino que se parte, de manera tradicional, de la teoría sobre el sistema gramatical para analizar palabras y oraciones, pero no textos, géneros ni prácticas de lectura, escritura u oralidad. La gramática no se incorpora de manera significativa en la secuencia didáctica ni es la respuesta a algún problema o duda surgidos en la reflexión sobre un texto. Se sistematizan los conocimientos referidos al sistema gramatical, pero no a partir de su relevancia en la construcción de ciertos géneros, ciertos significados o efectos como se esperaría de una enseñanza contextualizada de la gramática (véase Myhill, 2011). Es decir, las tareas de descripción y análisis de algún componente o estructura gramatical no cobran sentido gracias a un marco más amplio, sino que parecen valer por sí mismas, a contramano de lo prescripto por el

DC (las secuencias didácticas recogidas por Camps y Zayas, 2006, son buenos ejemplos de lo que sería un “marco amplio” para la enseñanza/aprendizaje de la gramática). Nuevamente, prima un enfoque tradicional de la gramática, desvinculada del uso.

El manual de Santillana también incluye una página inicial titulada “¿Cómo es este libro?” y allí se explicita que en “Reflexión sobre la lengua” se propondrán actividades de gramática y luego, páginas de consulta. Se indica que “para realizar [las actividades] recurrir a las páginas de consulta que están a continuación de cada tema” (p. 3). Es decir, la organización es diferente a la del manual de Kapelusz, porque aquí la explicación teórica aparece luego de las actividades. No obstante, esto no cambia, esencialmente, la forma en la que son trabajados los contenidos. La primera actividad parece plantearse como una introducción al tema y, a veces, se parte de algún texto. En general, para la segunda actividad, se envía a la página de teoría.

En el caso de Estrada, no hay descripción inicial del modo en que se organiza el manual. Lo que puede observarse es que cada capítulo de la sección “Palabras en orden”, dedicada a los temas gramaticales, se inicia con una actividad introductoria en la que se presenta un texto y se solicita extraer u observar ciertas palabras o construcciones destacadas y responder preguntas. Luego de esta actividad inicial, se define y caracteriza el fenómeno gramatical y, por último, se proponen otras actividades. Aunque la selección de los textos pareciera estar motivada por la intención de vincularlos con los temas gramaticales (por ejemplo, para pronombres se elige un diálogo; para el verbo, un aviso clasificado y para las subordinadas sustantivas, los refranes)

no se explicita esta vinculación ni se pide a los alumnos establecerla a partir de alguna actividad.

Por otra parte, en todos los manuales analizados es posible observar un interés por que el alumno incorpore cierta forma de notación del análisis sintáctico de las estructuras oracionales, que parece ser la única y correcta. Así, al analizar sintácticamente los “encabezadores relacionantes” y los “incluyentes” aparecen enunciados como: “hay que copiarlos” (Kapelusz, pp. 119, 122 y 141), “las proposiciones se marcan entre corchetes angulares y se analizan por separado” (Estrada, p. 176), o “las oraciones se encierran entre corchetes y las proposiciones entre paréntesis” (Santillana, p. 187). Creemos que esta preocupación por parte de los manuales no resulta relevante a la hora de relacionar gramática y uso.

Las actividades que los manuales presentan –más allá de la posición que ocupen respecto del desarrollo del tema– suelen consistir en subrayar clases de palabras, proposiciones u oraciones en un texto e indicar subtipos, señalar la función sintáctica de una construcción o analizar sintácticamente oraciones, completar espacios en blanco, reescribir dos oraciones en una, o bien realizar pruebas de reemplazo por pronombre, adverbio o construcción. Así, en el caso de pronombres, se proponen como actividades: convertir dos oraciones simples en una sola utilizando un pronombre relativo (Kapelusz, p. 74), subrayar los pronombres en un texto (Kapelusz, p. 74; Estrada, p. 165) clasificarlos e indicar función y antecedente (Estrada, p. 165), completar un texto con el pronombre correspondiente (Santillana, p. 178; Estrada, p. 163).

La (casi) única vinculación que puede observarse entre el abordaje de los textos y los temas gramaticales reside en que, ocasionalmente, las palabras u oraciones que se utilizan como ejemplos de los fenómenos gramaticales explicados o como parte de las actividades se extraen de los textos propuestos.

La excepción está constituida por unos recuadros marginales que aparecen en el manual de Kapelusz con el título de “Datos curiosos”. Estos contienen información que permite hacer ciertas reflexiones sobre las estructuras de la lengua y su uso. Por ejemplo, se llama la atención acerca de la estructura característica de ciertos refranes que se construyen con “proposiciones subordinadas sustantivas, como *Quien mal anda, mal acaba*” (Kapelusz, p. 123)¹³, y se indica que esto se relaciona con la referencia indefinida del pronombre relativo: “los refranes presentan una afirmación general que puede aplicarse a cualquier persona” (Kapelusz, p. 123). No se entiende por qué esta información se muestra de forma tan marginal, cuando resulta importante, como en este caso, explicar la referencia de ese pronombre relativo que carece de antecedente y su uso en el género discursivo “refrán”. El uso de recuadros como estos, separados del resto del texto, también se observa en otros casos (p.e. al llamar la atención sobre la semejanza semántica entre una estructura con la conjunción “aunque” y otra con “pero”, Kapelusz p. 142). Entendemos que este podría ser el camino hacia un trabajo reflexivo sobre la lengua como el que el *DC* propone. Sin embargo, cuestiones como el uso de estos recuadros

en el manual parece responder más a una intención editorial de presentar una organización “vistosa” de la información que a su coherencia e integración. En esta línea, Tosi (2018) señala que en los libros de texto desde mediados de la década de 1980 en adelante, las propuestas editoriales han promovido un “despliegue de diversas escenografías con el fin de presentar un estilo novedoso, convocar de un modo más ‘efectivo’ y ‘cercano’ a los destinatarios” (p. 191). Esta fragmentación, que, en numerosas ocasiones, involucra información importante, no parece colaborar con el proceso de aprendizaje.

4. Conclusiones

Llegados a este punto, podemos hacer algunas generalizaciones a partir del relevamiento realizado en los manuales analizados, tomados como representativos del mercado editorial argentino.

En primer lugar, no hay una distinción clara entre clase de palabra, función sintáctica y funcionamiento discursivo. Se constata una gran variación terminológica y la falta de especificación de la perspectiva desde la cual se estudia cada clase de palabra. Creemos que sería necesario distinguir entre la “conjunción” como clase de palabra, su funcionamiento sintáctico como “coordinante” o “subordinante” y su uso en el discurso como “conector”, desde una perspectiva que supera el nivel oracional.

En segundo lugar, se observa la utilización de diversos criterios para la caracterización y clasificación de las clases de palabras y de las proposiciones (funcionales y formales, semánticos y ortográficos), pero

¹³ Como se explicó antes, este tipo de construcciones con relativo y función nominal se incluyen dentro de las subordinadas sustantivas en estos manuales. Actualmente, son caracterizadas por la teoría gramatical como relativas libres.

estos no suelen explicitarse ni tampoco utilizarse consistentemente. Es decir, a veces se usan para delimitar una clase o construcción, pero no para explicar otra.

Respecto del abordaje de los fenómenos de subordinación y coordinación, nos interesa hacer foco en tres cuestiones:

- 1) la unificación en un mismo grupo de las completivas y las relativas libres: sería necesario separarlas, no solo por sus diferencias desde un punto de vista formal, sino también por sus diferencias semánticas (ver §3.3).
- 2) en relación con el punto 1) y tomando las oraciones completivas, aparece apenas esbozada la relación con su uso en los enunciados referidos. En los manuales, este tema (“estilo directo e indirecto”) se vincula poco con los temas gramaticales: no se logra integrar este contenido con lo aprendido sobre subordinadas sustantivas;
- 3) la relación semántico-discursiva entre las oraciones subordinadas y las coordinadas (p.e., entre concesivas y adversativas). Hay algunas tímidas remisiones a esta cuestión en el manual de Kapelusz (ver §3.4), pero no se aprovechan las relaciones allí mencionadas ni se proponen como puntos de partida para el trabajo con los textos.

Por último, respecto del lugar que se dedica a estos temas en cada manual, es llamativo que sigan ocupando un espacio predominante en los libros de texto, dada la poca especificación que hay sobre ellos en el *DC*. Consideramos que esto refleja, probablemente, un interés (y una demanda) por parte de los docentes por estudiar el sistema de la lengua y una valoración positiva de este conocimiento. En

ese sentido, es valorable el esfuerzo de los manuales por seguir sistematizando estos temas y planteando actividades para su internalización.

Asimismo, comprendemos que el trabajo editorial es complejo en términos de las limitaciones de tiempo y de cantidad de autores, con diversas especializaciones, que deben coordinarse en la realización de un único texto, y de las tensiones evidentes entre el diseño curricular y las prácticas y la cultura docentes, por mencionar solo algunos pocos factores que hacen de la elaboración de un manual una tarea especialmente compleja. No obstante, parece necesario un cambio de enfoque para que el conocimiento de los componentes y estructuras de la lengua sirva al desarrollo de las habilidades de oralidad, lectura y escritura, como especifica el *DC*. Esta relación entre gramática y uso, o –lo que sería equivalente– la enseñanza de una gramática contextualizada, no se evidencia aún en los manuales, como hemos mostrado.

Sabemos que las orientaciones de trabajo y la metodología que propone el *DC*, se ven, en definitiva, en el aula y son, básicamente, responsabilidad de los docentes, y que el manual no siempre es el único recurso al que estos acuden. Sin embargo, estudios como el realizado en Argentina por el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (Llinás, 2005) muestran que los manuales siguen utilizándose casi masivamente en las aulas. ¿Algunas de las razones? Realizan una selección de contenidos pertenecientes a la multiplicidad de disciplinas que funcionan como referentes en el campo de lingüística; permiten a los docentes incorporar contenidos nuevos, que no estudiaron en su formación; y responden a la

retórica de la actualización permanente, entre otras (Negrín, 2009). Por este motivo, creemos que sería deseable que estos textos aportaran, al menos, algunos ejemplos

de cómo debería realizarse la reflexión sobre las cuestiones gramaticales en los diferentes ámbitos de desarrollo de las prácticas del lenguaje.

Referencias bibliográficas

- ALBANO, H. y GIAMMATTEO, M. (2004). Según pasan los años. Análisis y reflexión sobre la enseñanza de la lengua en el país en el último siglo. *RASAL*, 1, 133-147.
- BARRENECHEA, A. (1962). El pronombre y su inclusión en un sistema de categorías semánticas, *Filología*, 8(1-2), 241-272. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc377r0>
- BRUCART, J. M. (2018). Nueva y vieja gramática: la teoría gramatical y su aplicación en el aula, XVI SAEL 2018, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.
- CAMPS, A. (2010). Intervenció, innovació i investigació. Una relació necessària per a les didàctiques. En J. Vallès, D. Álvarez, R. Rickenmann (Coords.), *L'activitat docent. Intervenció, innovació i investigació* (pp. 115-124). Girona: Documenta universitària.
- CAMPS, A. y ZAYAS, F. (2006). Introducción. En *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 7-15). Barcelona: Graó.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 3er año* (1ra. edición). La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_ter1_08_web.pdf
- DITULLIO, A. (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La isla de la luna.
- ESCOLANO BENITO, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Tendencias pedagógicas*, 14, 169-180. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1911/2021>
- FERNÁNDEZ REIRIS, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto"*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- FONTICH, X. (2013). La gramática de la primera lengua en la escuela: Reflexiones sobre su enseñanza-aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(3), 1-19. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.531>
- FONTICH, X. (2017). Enseñar gramática: cuando el para qué articula el qué y el cómo, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 75, 7-12.
- GHIÒ, A., ALBANO, H. y CUÑARRO, M. (2018). Las "gramáticas castellanas" y las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza secundaria. *Gramma*, 29(61), 75-89. Recuperado de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/gramma/article/view/4585/5810>
- GIAMMATTEO, M. y ALBANO H. (2005). ¿Conjunción, coordinante, nexó, conector? Un estudio de variación terminológica en la enseñanza de la gramática del español. En E. Gärtner y A. Schönberger (Eds.), *Über die Entwicklung der Terminologie der Spanischen Grammatikographie*, 2 (pp. 113-128). València: Franconfurti Moenani.
- JONES, S., MYHILL, D. y BAILEY, T. (2013). Grammar for Writing? An Investigation of the Effects of Contextualised Grammar Teaching on Students' Writing, *Reading and Writing*, 26(8), 1241-1263. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9416-1>
- KOVACCI, O. (1990). *El comentario gramatical I*. Madrid: Arco Libros.
- KOVACCI, O. (1992). *El comentario gramatical II*. Madrid: Arco Libros.

- LLINÁS, P. (2005) Políticas de dotación de textos en Argentina. Buenos Aires: CIPPEC. Recuperado de <https://www.cippec.org/publicacion/politicas-de-dotacion-de-libros-de-texto-en-argentina/>
- MYHILL, D. (2011). Harnessing grammar: weaving words and shaping texts, *Better: Evidence-Based Education*, Winter 2011, 12-13. Recuperado de https://betterevidence.files.wordpress.com/2011/03/better_language_arts_sample_article.pdf
- NEGRÍN, M. (2009) Los manuales escolares como objeto de investigación, *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 187-208. Recuperado de http://evirtual.uaslp.mx/Habitat/innobitat01/depto/Biblioteca/Ejemplo%20de%20manuales/Manuales%20escolares%20como%20obj%20de%20invest_n06a10negrin.pdf
- PAGANI, G. (2009). Cómo se construyen los textos. En H. Albano y M. Giammatteo (Coords.), *Lengua. Léxico, gramática y texto* (175-198). Buenos Aires: Biblos.
- PRADO, A. (2015). Gramática y libros de texto, o para qué estudiar análisis sintáctico en la escuela secundaria. *Suplemento Signos ELE*, 1-12. Recuperado de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/elesup/article/view/3279/4066>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Buenos Aires: Espasa.
- RIBAS, T., MILIAN, M., GUASCH, O. y CAMPS, A. (2002). La composición escrita como objeto de reflexión. En J.M. Cots y L. Nussbaum (Coords.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas* (pp. 167-184). Lleida: Milenio
- RODRÍGUEZ, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico, *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118. <https://doi.org/10.35362/rie590458>
- RODRÍGUEZ, C. y ZAYAS, F. (2017). La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas: el adjetivo como ejemplo, *Caplletra*, 63, 245-277. <https://doi.org/10.7203/Caplletra.63.10401>
- TOSI, C. (2010). El mercado de los libros de texto: un análisis sobre el proceso de edición. Trabajo presentado en el IX Congreso Argentino de Hispanistas, 27 al 30 de abril de 2010, La Plata. El hispanismo ante el bicentenario. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1180/ev.1180.pdf
- TOSI, C. (2018). *Escritos para enseñar*. Buenos Aires: Paidós Educación.
- TRÉVISE, A. (2010). Apostar per la inevitable activitat metalingüística dels estudiants en l'ensenyament de les llengües. En O. Guasch (Coord.), *El tractament integrat de les àrees de llengua* (pp. 131-144). Barcelona: Graó.
- ZAYAS, F. (2006). Hacia una gramática pedagógica. En A. Camps y F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona: Graó.

Manuales escolares

- ALONSO, M. ET AL. (2016). *Lengua y literatura/Prácticas del lenguaje 3*. CABA: Kapelusz.
- BIANCHI, S. ET AL. (2014). *Lengua y Literatura/Prácticas del lenguaje III*. CABA: Santillana.
- LAPORTA, L. ET AL. (2017). *Prácticas del lenguaje 3*. Boulogne: Estrada.