

## LECTURA DE CUENTOS INFANTILES Y DESARROLLO DE LA ESCRITURA EMERGENTE\*

*Maura Arciniegas M.,  
Gaby Muñoz I.,  
Mauro Gómez C.,  
Jesús Alirio Bastidas A. \*\*  
Grupo de Investigación "GICIL"  
Universidad de Nariño, Pasto, Nariño, Colombia*

### RESUMEN

Investigaciones realizadas en países como Estados Unidos e Inglaterra han demostrado que la lectura en voz alta, realizada a los niños antes de iniciar su etapa preescolar, contribuye al desarrollo de aspectos socio-culturales, psico-afectivos, cognitivos y lingüísticos. Este artículo presenta los resultados de un estudio realizado con miras a descubrir los cambios que se producen en el desarrollo de la lectura y la escritura en niños y niñas con edades entre 2 y 5 años mediante la actividad de

---

\* Este artículo se recibió el 30 de septiembre de 2010 y se confirmó su publicación el 15 de noviembre de 2010.

\*\* **Maura Arciniegas M.** Magister en Literatura, Universidad de Nariño, Pasto. Profesora Hora Cátedra, Universidad de Nariño. E-mail: angelasofia370@yahoo.es

**Gaby Muñoz Ibarra.** Especialista en Docencia Universitaria, Universidad de Nariño y Magister en Didáctica del Inglés, Universidad de Caldas, Manizales. Profesora Hora cátedra, Universidad de Nariño. E-mail: gabymib@yahoo.es

**Mauro Gómez Córdoba.** Especialista en Docencia del Español, Universidad Mariana, Pasto. Profesor Tiempo Completo, Universidad de Nariño. E-mail: maurogomezc@hotmail.com

**Jesús Alirio Bastidas A.** M.A. in Linguistics:TEFL, M.S. in Reading & Writing y Ph.D in Language, Learning & Literacy. University of Southern California, Los Ángeles, CA. USA. Profesor Titular, Universidad de Nariño. E-mail: jabas3@yahoo.es

Finalmente, el que el segundo porcentaje más alto de respuesta a la pregunta *¿para qué se leía en esa asignatura?* lo obtuvo la opción *responder una evaluación con base en el documento leído* puede confirmar la idea de que la evaluación está en centro de la enseñanza (Carlino, 2005). De otro lado, los docentes podrían aprovechar la evaluación para propiciar situaciones en las que los estudiantes lograran demostrar lo aprendido y ellos, a su vez, podrían ocuparse de los modos de leer y escribir de su alumnado.

## REFERENCIAS

Bermúdez, M. (2009). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.

Castañeda, L. & Henao, J. (2010). La importancia de la lectura. Tomado del libro: *La lectura en la Universidad*. Página web: <http://docencia.udea.edu.co>

De Lucía, N & De Hocevar, S. (2003). *La problemática de la lectura y la escritura en la universidad*. Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.

González, M (2001). *La evaluación del aprendizaje: Tendencias y reflexión crítica*. Revista Cubana de Educación Superior. Universidad de la Habana. Ciudad de la Habana. Cuba.

Hamra, D (2010). *Ciencias Sociales. El desarrollo de la comprensión lectora*. Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires. Argentina.

Sabogal Tamayo, J. (2009). *La reforma universitaria un sueño de futuro*. Pasto: Editorial Universidad de Nariño.

Vázquez, A. (2005). *Alfabetización en la universidad?* Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina.

realizar preguntas significativas, intentar respuestas provisionarias y construir explicaciones que integren las distintas dimensiones de la realidad social. No obstante, la autora también refiere que en las Ciencias Sociales la comprensión lectora no es considerada un contenido a ser enseñado en el área y el diseño de actividades que la propicien no constituye una práctica extendida. Una larga tradición existente entre los docentes del área lleva a considerar que desarrollar la comprensión lectora es una tarea que compete a los profesores de lengua o bien, que ha sido o debiera haber sido adquirida en etapas anteriores a la escolaridad.

## CONCLUSIONES

En una primera aproximación frente a la problemática de la lectura en la universidad colombiana y de cara a los resultados obtenidos a través del análisis estadístico de las encuestas se puede concluir que las prácticas académicas no siempre alientan la cultura escrita en cada una de sus materias. Además, que la representación mental de la lectura de la comunidad académica se limita prácticamente a lo estructural o a lo formal de estas prácticas. Estos hechos hacen imperativa la necesidad de apreciar la lectura desde otra visión pedagógica, porque éste proceso es una herramienta que está involucrada en la comprensión y en la elaboración del conocimiento, Además, comprender y redactar textos complejos son una condición que contribuye en forma decisiva a la permanencia y al éxito académico; de allí la necesidad de establecer lineamientos institucionales que apoyen el trabajo de docentes y estudiantes en esa dirección.

De otro lado, los resultados descritos permiten vislumbrar que la lectura no es una práctica frecuente en el desarrollo de las clases; al parecer hace parte de la actividad individual en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este mismo sentido, se reafirma con los resultados comparados entre las universidades participantes, que la tendencia es a realizar la lectura fuera de clase.

de textos por internet la cual es a todas luces causada por “la inmediatez”. Para Bermúdez, (2009), la asombrosa rapidez con la que se cubren distancias gracias a esta herramienta ha hecho que sea implementada en casi todos los aspectos de nuestra vida en sociedad. Pero, así como la rapidez es un carácter de la internet, este carácter, irremediablemente, viene a permear a todo aquello que se inserta en la red. Esto, por supuesto, dependiendo del tipo de texto. El tiempo que demanda la lectura de una columna de opinión es el mismo en el formato impreso y en el digital, con el agregado de que en el formato digital podemos acceder a los comentarios de los demás lectores y así darnos una idea de lo que causa lo leído en otras personas. De este modo, la internet, dado su formato, dada su misma rapidez, moviliza y pone en circulación gran cantidad y variada información.

Con lo anterior no se pretende establecer lo negativo de las TIC, sino poner en realce que las herramientas que éstas ofrecen a la comunidad estudiantil deja a la vista una dificultad en el uso apropiado de lecturas académicas, el corpus bibliográfico y los contenidos al cual accede el estudiante universitario.

Los resultados obtenidos en otras áreas UNESCO en contraste con los resultados generales del área de Ciencias Sociales y del Comportamiento y los procesos de lectura detectados en las encuestas los cuales muestran algunas particularidades en los registros frente a las demás áreas analizadas, nos permite inferir que la lectura en las Ciencias Sociales parece fundamental para los procesos de aprendizaje porque permite a los alumnos acceder a varios discursos y a información procedente de distintas fuentes; sin embargo, muchos docentes de dicha área de conocimiento se quejan porque a través de la lectura no se produce la adquisición satisfactoria de diferentes habilidades cognitivas que ellos esperan; es decir, según Hamra, D. (2010), a través de la lectura de textos de Ciencias Sociales, los alumnos se familiarizan con los conceptos, las explicaciones y los tipos de discursos específicos del área y, a partir de estas lecturas, progresivamente, van adquiriendo habilidades para establecer relaciones y jerarquizar conceptos, comparar diversas interpretaciones,

ces, parece definitivo en los resultados obtenidos que el alumno que desea aprender una lengua extranjera por razones académicas, lo hace por la necesidad de leer textos escritos en un idioma extranjero. El que lo hace por razones profesionales, además de la lectura, quizá necesite expresarse oralmente en ese idioma durante una reunión de trabajo. En menor medida los resultados de la encuesta plantean motivos personales, para el aprendizaje del inglés como segunda lengua.

Hasta el momento, se ha venido discutiendo acerca del trabajo relacionado con las asignaturas, ya sean los propósitos, los tipos de documentos, entre otros; sin embargo, también conviene revisar la situación que los alumnos generalmente no acceden a los libros originales sino que los textos les llegan fotocopiados, y es frecuente que dichos materiales sean leídos fuera de la obra completa. Lo anterior, según Carlino (2005), se suma al impedimento que de los textos que están dirigidos hacia investigadores o colegas del autor con igual desarrollo cognitivo, con respecto a una especialidad; algunos de los libros no designan como interlocutor a estudiantes cuyo desarrollo cognitivo es diferente (inferior, las más de las veces) frente al conocimiento especializado. Es así, que los factores expuestos comienzan a ser un problema en la formación universitaria porque son causales de dificultades de la comprensión lectora. Respecto a las preguntas sobre los usos de la lectura y la escritura se constató a través de la encuesta que la evaluación se lleva a cabo por medio de tareas de lectura y/o de escritura, y los datos plantean que es el contenido del texto lo que resulta primordialmente juzgado. Estos hechos hacen reflexionar sobre la influencia de estas orientaciones pedagógicas en la cultura académica y el pensamiento de los estudiantes respecto a la dirección de sus propios propósitos de lectura y escritura.

De otro lado, se encontró que recurrir a los apuntes de clase y los materiales elaborados por el profesor son comportamientos “normales” dentro de la cultura académica, pues dichos textos están enlazados directamente con las asignaturas. No obstante, se registra en un alto porcentaje la búsqueda

tecnologías de la información y la comunicación, que muestran muchas instituciones universitarias, ha repercutido de manera negativa en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes.

En relación con las altas frecuencias de uso de las TIC Bermúdez (2009) refiere que la ausencia del libro como soporte no es una situación extraña porque “vivimos en el auge de las telecomunicaciones, en la supremacía, en ocasiones aparente, de la internet, en la masificación, esta sí más aparente todavía, de las TIC”. Sin embargo, es clave preguntarnos en otros espacios por éste tema para dejar en claro los matices que se presentan cuando nos preguntamos por los textos que leen los estudiantes en la actividad académica. La autora también advierte la importancia de cuestionarnos y reflexionar sobre la evidente necesidad de su implementación en los procesos pedagógicos.

En cuanto a los resultados sobre lectura en idiomas extranjeros cabe citar que, tradicionalmente, el aprendizaje de lenguas extranjeras se vincula a razones de orden cultural: para transmitir o recibir informaciones culturales o acceder a diferentes experiencias humanas. En ese sentido, un idioma se configura como un recurso para la comunicación que permite acercarse a valores distintos de los conocidos por mediación de la lengua materna. Lo anterior lleva a reflexionar sobre la influencia del contexto, específicamente del currículo universitario colombiano que solicita al estudiante la apropiación o el manejo de una segunda lengua como requisito para aprobar los cursos o para obtener el título profesional. Debido a que el idioma Inglés tiene un carácter universal, en virtud a que es una lengua de negocios o porque tiene muchos hablantes, es lógico que los estudiantes se vean influenciados por estas consideraciones, a la hora de elegirla como su segunda lengua.

No obstante, es difícil pensar la enseñanza de una lengua extranjera sin tener presentes otros valores, como por ejemplo la capacidad de reflexión que su estudio propicia. Al estudiar un idioma extranjero se reflexiona, invariablemente, sobre los usos y sobre el funcionamiento de la lengua materna. Enton-

Además, Bermúdez (2009) privilegia el papel de la cultura y el carácter social del ser humano para ampliar la comprensión de la lectura al interior de una asignatura, en cuanto a que el lector situado en el medio social y cultural desde que nace genera un medio de expresión dentro de las prácticas culturales propias del sujeto; y, refiere que es a partir de dichas prácticas que se encuentra sentido a lo que se lee; es decir, según Lerner (2001) citado por Bermúdez, (2004), es en esa medida que el sujeto va construyendo su identidad en una comunidad de lectores y escritores y adquiere ciudadanía en el mundo de la cultura escrita. De esta forma, se reconoce al lector como un sujeto social, Bajtine (1982) citado por Bermúdez(2009), que da cuenta de su pensamiento, analiza, argumenta, expone, describe o dialoga con el texto y con el entorno en que interactúa, a la vez que le otorga a la lectura una función social como medio de expresión efectivo dentro de las prácticas culturales propias del individuo.

Se observa la continuidad en el porcentaje de repuestas frente al cumplimiento de los requerimientos exigidos por una asignatura (motivación extrínseca). Para Carlino (2005), dicho comportamiento conlleva las razones que vuelven necesario el aporte del docente en la lectura de los alumnos. Dado que los estudiantes carecen de conocimientos específicos sobre los textos y carecen de las categorías de pensamiento de la disciplina en la que se han empezado a formar, los alumnos no saben qué buscar en la bibliografía y se “pierden” en la maraña de información que contiene, sin lograr distinguir lo que es central para la materia; en consecuencia, los estudiantes prefieren hacer sus búsquedas guiados por el maestro; así, tomar apuntes se convierte en una herramienta importante para evitar sentirse “perdido” en las múltiples bibliografías acerca de un tema.

De cara a los resultados sobre el uso de las páginas web, es necesario empezar a trabajar con herramientas tecnológicas (TIC), específicamente con la Internet; porque en Colombia se ha convertido en un asunto elemental dentro de la cultura académica, y, se podría decir que la actitud de desconocimiento de la influencia y la necesidad de aprender y usar adecuadamente las

pautas de evaluación que deben ser tenidas en cuenta. Ello requiere el análisis de la situación vigente en las instituciones educativas y, de acuerdo con esto, la propuesta de una metodología que permita generar respuestas eficaces.

En función con lo expresado, se podrían inferir algunas cuestiones -con la intención de estimular la discusión en el contexto universitario- para el estudio que se desarrolla. Por ejemplo, existe la falsa idea que leer y escribir son actividades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina; a pesar de que la lectura y la escritura son actividades centrales en el nivel universitario, no forman parte de los programas y no reciben la debida atención de los profesores. Y, un prejuicio generalizado es que la escritura es una actividad de expertos. Complementario a esto, algunas posibles causas por las cuales los docentes en general no se ocupen de la escritura son: que no han pensado en la conveniencia de hacerlo, no saben cómo hacerlo, sienten temor a coartar la autonomía al estudiante y, finalmente porque no disponen del tiempo suficiente para hacerlo. Según Carlino (2005), el docente piensa que contribuye directamente al aprendizaje de los conceptos de sus asignaturas. Entonces, la cantidad de escritura llevada a cabo en cada materia es el factor que más incide en su involucramiento, medido en términos del tiempo dedicado a la asignatura, del desafío intelectual que les representa y del monto de interés que suscita. (Light, 2001) citado por Carlino, (2005).

De manera complementaria, Bermúdez (2009) refiere que leer al interior de una asignatura tendría que ver con la intención a sus propósitos, los cuales demandan en el estudiante una serie de situaciones que promueven el alcance de ciertos aprendizajes, que –también– son necesarios para el campo disciplinar que se está abordando. Si bien el estudiante debe alcanzar los objetivos que la asignatura propone, conviene la presencia de un maestro que contribuya al alcance de los mismos, a través de su práctica de enseñanza. Por ello, cuando un alto porcentaje de estudiantes encuestados plantea que la actividad académica para la cual más leen son las asignaturas, se estaría proponiendo que hay una serie de pautas que darían los docentes frente al qué leer, cómo, porqué y para qué.



en el ámbito disciplinar. Pues, si no hay una lectura de artículos científicos se considera que no hay un eje de estudio serio que los encamine hacia la investigación.

Los resultados descritos nos permiten vislumbrar que la lectura no es una práctica frecuente en el desarrollo de las clases; al parecer hace parte de la actividad individual en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es así que frente a la marcada tendencia de los estudiantes a leer *las notas de clase o de los resúmenes de estudiantes* se podría pensar que para el alumnado tiene más importancia la información proporcionada por los docentes que la de otras fuentes de información como por ej. los artículos científicos. Este hecho también, podría mostrar que – como afirman Gottschalk y Hjortshoj (2004) citados por Carlino (2005) – la exposición oral del docente cobra gran relevancia porque es a través de ella que: el docente provee información actualizada sobre investigación y teorías recientes, sintetiza ideas dispersas de la bibliografía, señala contradicciones y problemas implícitos, adapta explicaciones a los estudiantes y les transmite sentimientos sobre los datos de los que habla.

En concordancia con Carlino (2005) es vital reconocer que la información proporcionada por el docente en la clase es una vía para que el estudiante se introduzca en las fuentes escritas, desde donde expone el profesor. Por tal razón, los alumnos no deberían “contentarse” con leer sólo los apuntes de clase sino que deberían saber que deben leer la bibliografía del curso tanto las fuentes básicas como las complementarias. Por su parte, los docentes deben concientizarse de que los universitarios todavía necesitan que se les oriente la lectura de dicha bibliografía, para que este proceso llegue a ser exitoso. Al respecto, autores como De, Lucía. & otros (2003), refieren que una posibilidad de hacer frente a la problemática descrita en la universidad es que los profesores de todas las áreas propongan actividades, dentro de la temática de su especialidad, que involucren la tarea de leer y escribir. Pero, para ello los mismos docentes deben tener una concepción clara de cuáles son las estrategias que han de aplicar para comprender y producir un buen escrito y cuáles, las

trarse en el sistema de créditos consolidado a nivel nacional, según el cual a una hora de trabajo presencial del estudiante le corresponden dos horas de trabajo independiente, que correspondería al tiempo dedicado a la lectura fuera del aula.

## DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A partir de los resultados obtenidos, es posible hacer una aproximación a la interpretación del fenómeno de la lectura. Para empezar, el dato arrojado por las encuestas que presenta a la *lectura de apuntes de clase* como el texto más leído por los estudiantes puede interpretarse a partir de Sabogal Tamayo, (2009) que remite hacia dos elementos importantes dentro del contexto educativo, ellos son el *docente ideal* y el *estudiante reflexivo*. El primero, es un docente inquieto por explorar, aportar y complementar el conocimiento científico desde la investigación, y a su vez, esta investigación hace parte de un proceso minucioso. El segundo refleja un estudiante más reflexivo que pragmático, es decir, un estudiante con motivaciones alternas al cumplimiento de un currículo y a la obtención de una “buena nota”. Según Sabogal, estos estudiantes “tienen aspiraciones y actitudes más allá de la obtención de notas para graduarse... y, además, los que no solo no se contentan con lo que el profesor les puede dar sino que le exigen sobrepasar los límites de la repetición de conocimientos fosilizados”. No obstante, los resultados obtenidos a través de las encuestas evidencian que los estudiantes buscan responder en mayor medida a la nota y a las tareas propuestas por el docente; y, en pocas ocasiones se evidencia una motivación intrínseca en torno a los procesos de lectura y escritura.

Por otra parte, los resultados de las encuestas arrojan un dato interesante en cuanto al bajo porcentaje obtenido en la lectura de *artículos de revistas científicas*; frente al cual es conveniente pensar en la implicación de este índice en la motivación de los estudiantes, por el conocimiento de los resultados actuales de las investigaciones de sus áreas de estudio. En consecuencia, nos interrogamos por la manera como los docentes introducen al estudiante

que se toma nota sobre aquellos aspectos que se consideran relevantes y que posteriormente serán evaluados. Esto también explica que más de la mitad de los estudiantes refiera leer escritos del profesor.

- En torno a la pregunta ¿para que se leen los documentos en la asignatura seleccionada? La tendencia nacional según los porcentajes fue: para responder preguntas del docente para explicar problemas ó casos, para aprender de la disciplina y para ampliar algún tema. En el análisis de los resultados a manera de comparación entre las universidades alrededor de la pregunta ¿para qué se leen los documentos de una asignatura? se encuentra que en universidades como la Javeriana Cali, Autónoma de Occidente, Antioquia, Caldas, Amazonia, Atlántico, Quindío, Pedagógica y la Unidad Central del Valle la opción de respuesta que arrojó mayor porcentaje es la de buscar respuesta a preguntas planteadas por el docente. Por otra parte, en la Javeriana de Bogotá, Antioquia, Ibagué, Cauca y la Fundación Universitaria Monserrate se evidencia una tendencia de los estudiantes a señalar la opción del uso de la lectura de textos para explicar problemas, casos o ejemplos, mientras que en la Universidad del Valle y en la UCPR para los estudiantes encuestados la lectura en la asignatura señalada tiene como propósito aprender sobre la disciplina.
- Por último, los estudiantes respondieron que suelen leer con mayor frecuencia *fuera de clase*, según lo constata el dato del 57% frente al 24,4% de respuestas correspondientes a la opción *leer en clase*. A este respecto, vale la pena resaltar que los datos muestran que el proceso de lectura tiene una marcada presencia, en las asignaturas consideradas significativas por los estudiantes, para su formación profesional. Este hecho puede deberse a que la lectura es, frecuentemente, usada como herramienta para la construcción de los saberes disciplinares lo cual –según Carlino (2005)– implica conocer no sólo el contenido que los estudiantes tratan de dominar sino además, las convenciones de su propia materia. Otra explicación posible a este resultado puede encon-

las asignaturas, señalan que las actividades de lectura más frecuentes son: leer dentro y fuera de clase; por otra parte, los documentos consultados con mayor frecuencia para las asignaturas son: libros o capítulos del campo profesional, páginas de Internet, documentos periodísticos y libros de consulta general. La metodología más utilizada es la discusión oral en grupo y el control de lectura. En último término, a la pregunta para qué se lee estos documentos, los estudiantes respondieron que para: explicar problemas, casos o ejemplos, buscar respuesta a preguntas planteadas por el docente y ampliar algún tema de interés.

Por otra parte, al revisar los resultados en el ámbito nacional podemos aproximarnos a las siguientes interpretaciones iniciales:

- En todas las universidades participantes el resultado relacionado con el propósito de la lectura en la asignatura los porcentajes no muestran diferencias significativas. A pesar de esto, permiten ver que la lectura es usada con frecuencia para comprender aspectos prácticos de la disciplina; lo cual refleja la importancia de la relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesional colombiano.
- Existe una particularidad: Se puede evidenciar que a nivel general hay un mayor desarrollo en los procesos de lectura frente a los de escritura, dado que en el marco de las asignaturas, los estudiantes manifiestan no solo usar la lectura, para *recuperar la información de los apuntes de clase y las notas del profesor*, sino que se emplea para el abordaje de la asignatura mediante la *lectura de libros y capítulos de libros*. Vale la pena mencionar que en la Universidad del Valle el caso de Medicina supera ampliamente la tendencia nacional e institucional.
- Se observa que los documentos que leen con mayor frecuencia son libros o capítulos de libros. Le siguen las notas de clase o resúmenes propios, lo cual es coherente con el propósito de evaluación identificado, puesto

Metodológicamente hablando lo que predomina es la lectura para actividades de comunicación oral en la clase.

Además, los estudiantes señalan que los documentos seleccionados para las asignaturas se leen con mayor frecuencia para: identificar postulados más importantes que representan a un autor o a una teoría, explicar problemas, casos o ejemplos, aprender sobre la disciplina, buscar respuestas a preguntas de los estudiantes, buscar respuestas a preguntas planteadas por el docente, confrontar hipótesis y explicaciones, ampliar algún tema de interés y escribir reseñas, resúmenes y comentarios; es decir, se reconoce la existencia de múltiples propósitos de lectura.

### **Educación Comercial y Administración**

*Experiencia como lector y escritor en la universidad*

*Eje temático: lectura*

Los estudiantes del área de Educación comercial y Administración de la Universidad de Ibagué, de acuerdo con los datos, leen con mayor frecuencia para actividades académicas relacionadas con las asignaturas y le siguen las relacionadas con grupos de estudio; no obstante, no se registran datos para clubes de lectura ni concursos. En consecuencia los propósitos que presentan mayor frecuencia en las actividades académicas para las cuales los estudiantes leen, son: para responder a una evaluación escrita, realizar una exposición, responder a una evaluación oral y participar en discusiones grupales; es decir, los que está relacionados con las asignaturas. En otro orden de ideas, los documentos menos leídos son los apuntes de clase de otros compañeros, aunque lo que más leen son sus propios apuntes de clase. Y el idioma extranjero en el que más se lee es inglés.

**Prácticas de lectura y escritura en una asignatura profesional**

*Eje temático: lectura*

Según los datos, los estudiantes de Educación comercial y Administración de la Universidad de Ibagué, dentro de la actividad académica relacionada con

## **Ciencias Sociales y del Comportamiento**

*Experiencia como lector y escritor en la universidad*

*Eje temático: lectura*

Según los datos los estudiantes de Ciencias sociales y del Comportamiento de la Universidad de Ibagué registran mayor frecuencia en lectura para actividades académicas relacionadas con las asignaturas; le sigue para grupos de estudio y en último lugar asistencia a eventos académicos. Por otro lado, los estudiantes encuestados que cursan carreras agrupadas en este campo leen con variados propósitos; los que registran mayor periodicidad son en su orden: realizar una exposición, responder a una evaluación escrita, responder a una evaluación oral, participar en discusiones grupales, escribir artículos o ponencias, trabajar en el marco de un proyecto de investigación, elaborar un escrito académico y diseñar un proyecto. El propósito con menor periodicidad es el de realizar una relatoría.

En el mismo orden de ideas, los documentos más leídos por los estudiantes en el marco de las asignaturas son sus apuntes de clases, seguidos de los libros propios de la carrera y materiales elaborados por el profesor y artículos científicos en el mismo porcentaje. Los datos muestran una alta actividad de lectura relacionada con procesos de investigación. Finalmente, los documentos en idiomas extranjeros que registran mayor frecuencia en la lectura son los que se encuentran en inglés.

*Prácticas de lectura en una asignatura profesional*

*Eje temático: lectura*

Los datos indican que se lee con mayor frecuencia fuera de clase, libros o capítulos del campo profesional al igual que páginas de Internet y las notas de clase. En menor proporción se leen artículos de revistas científicas; a partir de lo anterior, se registra que con mayor frecuencia los documentos se discuten oralmente en grupo, se exploran mediante preguntas, o se leen para responder a una evaluación, además para hacer presentaciones sobre sus contenidos.

Según los datos, los estudiantes de la Universidad de Ibagué leen con mayor frecuencia para actividades académicas relacionadas con las asignaturas tales como: realizar una exposición, diseñar un proyecto, responder a una evaluación escrita, responder a una evaluación oral, participar en discusiones grupales y trabajar en el marco de un proyecto de investigación. Esto podría significar que los propósitos de lectura están íntimamente relacionados con las asignaturas, en gran medida y en menor proporción con actividades de investigación. De ahí que dentro de los documentos leídos por los estudiantes se encuentren con mayor frecuencia los apuntes de clase propios, seguidos por páginas Web, blogs; libros o capítulos propios de la carrera y materiales elaborados por el profesor. Finalmente, el idioma en el que se lee para Ingeniería y profesiones afines en la Universidad de Ibagué es inglés.

*Prácticas de lectura en una asignatura profesional*

*Eje temático: lectura*

Según los datos, los estudiantes de Ingeniería y profesiones afines de la Universidad de Ibagué señalan que la lectura fuera de clase es la constante; dado que los documentos consultados con mayor frecuencia son: páginas de Internet, libros o capítulos de libros especializados y libros de consulta general (enciclopedias y diccionarios) que por norma deben ser consultados en la biblioteca. Conviene destacar la lectura de las notas de clase y resúmenes de estudiantes como actividades que registran lectura en un porcentaje similar a la de los libros de consulta general. La lectura de dichos documentos nutre las discusiones orales del grupo y la dinámica de la clase cuando ésta está a cargo de los estudiantes para presentar los contenidos de los documentos leídos.

En último término, a la pregunta *¿para qué se leían estos documentos?*, los estudiantes respondieron en mayor porcentaje para buscar respuestas a preguntas planteadas por el docente y explicar problemas, casos o ejemplos; es decir, que la lectura de los textos está relacionada con el trabajo de las asignaturas.

las universidades sobre lectura, escritura y cultura académica, b) los programas curriculares de los cursos de lenguaje que se ofrecen en las universidades participantes, relacionados con el tema, c) la voz de los estudiantes universitarios de pregrado, representativos de los diferentes programas académicos que se ofrecen en el país y d) los docentes de las universidades.

### *Instrumentos*

Para la recolección de la voz de los estudiantes universitarios el instrumento más potente fue la encuesta, por cuanto proporcionó información detallada sobre las prácticas de lectura realizadas en el desarrollo de la asignatura, reconocida como significativa por los alumnos encuestados. Ésta se aplicó a 3750 universitarios colombianos de los cuales 128 son de la Universidad de Ibagué.

En el presente artículo los datos correspondientes a la Universidad de Ibagué se organizaron de acuerdo con el eje temático *lectura* y según la sección de la encuesta. Así: para el eje temático de lectura de la *sección experiencia como lector* se revisaron los ítems 1,3,5 y 8; sobre *prácticas de lectura* en una asignatura profesional se analizaron las preguntas 13-14-15 y 16. (Ver anexo).

## **RESULTADOS**

En este acápite se presentan los resultados del estudio de acuerdo con las áreas UNESCO y según el eje temático de *lectura* y la sección a la que corresponde en la encuesta. Se disponen algunas ideas en torno a las formas que toman la lectura y la escritura para los alumnos, y, en consecuencia, se derivan interpretaciones de lo que sucede en los recintos de clase con respecto a los intereses y solicitudes que se hace desde dichas prácticas universitarias.

### **Ingeniería y profesiones afines**

*Sección: experiencia como lector y escritor en la universidad*

*Eje temático: lectura*



de lo que denomina los códigos elaborados de la cultura. Éstos conllevan siempre una dificultad en su asunción, pues se trata de una ruptura con las formas y contenidos que se juegan precisamente en las narrativas orales y en la cultura popular.

La formación en la universidad requiere entonces la apropiación de una tradición, de unas disciplinas que aparecen codificadas y materializadas en forma de textos que hay que interpretar. Pero interpretar es también producir nuevamente esos textos, construirles su sentido e incluso hacerles preguntas, hasta llegar a ciertos niveles de elaboración y de producción escritural. En su aspiración más alta, el proceso de construcción de conocimientos pasaría, en la universidad, por estas dos actividades de lectura y escritura hasta llegar a un proceso más estructurado y deliberado de producción de conocimiento, cuya expresión sería la investigación. Así mismo, las formas de comunicación del conocimiento producido circulan también en el ámbito universitario como producto de estos procesos, en forma de textos.

Esto significa que la lectura en la universidad es una actividad que media y estructura la formación de la cultura académica de los estudiantes y el acceso a los códigos de formación propios de sus disciplinas y de sus profesiones. Sin embargo, este proceso no se restringe a un uso exclusivo de transmisión de la cultura académica como una generalidad. Por el contrario, circulan múltiples prácticas asociadas a la cultura académica que develan usos diferenciados tanto en la comprensión de los textos como en la producción de los mismos, ligadas también a las formas de discurso que circulan en las comunidades científicas y académicas y que cumplen a su vez diferentes propósitos.

## **METODOLOGÍA**

Se trata de una investigación descriptiva e interpretativa basada en información y datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa. Las fuentes centrales de información fueron: a) los documentos de política institucional existentes en

siempre en forma escrita y la deliberación o argumentación se da siempre en razón del reconocimiento alfabéticamente (Cf. Mockus et al, 1997: 63-74). De ahí que es lícito pensar que tanto la escritura como la lectura están en el eje estructurado y estructurante de la cultura académica. Podemos afirmar que son constituyentes en sí mismos de esta cultura, al tiempo que posibilitan su apropiación: *“el alumno que frente a un problema de conocimiento cree que una discusión clarifica, el que para resolver ese problema busca un libro o se sienta a escribir, o el que dispone metódicamente los medios para llevar a cabo de manera racionalmente prefigurada una determinada acción”*; es la imagen que se presenta, para quien ha asimilado los cánones de esta cultura.

La lectura y la escritura, como formas de expresión y de comprensión del código escrito, constituyen así las formas privilegiadas en la escuela y en la universidad precisamente por el tipo de cultura que está en juego allí (no es un asunto discrecional o de capricho de los maestros). Incluidas como parte de la tradición letrada, y siguiendo con los autores, éstas son fuentes de conocimiento mediadas, es decir, requieren de procesos especializados y explícitos de transmisión y apropiación diferentes de las fuentes de conocimiento inmediatas, que aunque también provienen de un acervo cultural en el sujeto y ponen en juego la experiencia, la percepción y la imaginación, no requieren un aplazamiento en la toma de posición o en la estructuración deliberada de actividades que medien entre una pregunta y su solución, como sucede en la cultura académica.

En la universidad circulan entonces unos textos, que en términos de Bajtin (2002) corresponderían a géneros discursivos secundarios (cuya expresión pueden ser entre otros, los textos académicos y de divulgación científica) y que distan de los géneros discursivos primarios, es decir, de aquellos que se usan en la cotidianidad y que están siempre mediados por el código oral. El sociólogo Basil Bersntein (1993) también ofrece desde su corpus teórico una explicación de este tipo de conocimiento educativo que circula en las instituciones educativas y que se corresponde con la exigencia de adquisición

área de Lenguaje de esa Universidad; como el desarrollo en los estudiantes de sus estrategias cognitivas y lingüísticas implícitas en la lectura y la escritura como procesos semióticos.

Un último grupo de trabajos nacionales encontrados analizan la lectura y la escritura desde factores de orden sociocultural, que determinan la trayectoria lectora de los sujetos, es decir, se explica el fenómeno desde el déficit sociocultural del estudiante (Baquero, (1996); Pérez, M. (2008) y Arias, C. Ayala, L. & Cano, H. (2009).

Por otro lado, el estudio *¿para qué se lee y se escribe en la Universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país* se sustenta en concepciones teóricas desde la Pedagogía, la didáctica, el análisis del discurso y la teoría fundamentada. Este artículo trata solo uno de los aspectos de dicho proyecto: el referido a la lectura en el nivel superior, por lo cual presentamos los planteamientos teóricos correspondientes a este aspecto, exclusivamente.

La formación universitaria, independiente del tipo de profesión y de las disciplinas que la conformen, implica siempre un proceso de formación en una cultura académica. Es decir, lo que se espera es que un profesional se haya apropiado de unas fuentes de conocimiento que las instituciones educativas privilegian, dada la naturaleza por la cual fueron creadas.

Mockus y otros (1997), en su trabajo “Las fronteras de la escuela”, definen esta cultura académica -valga anotar, como idealización- en función de la imbricación de cuatro fuentes de conocimiento: la discusión racional; la tradición escrita; el cálculo y el diseño posibilitados por el uso de la escritura y otros procedimientos de representación simbólica; y la acción orientada y organizada racionalmente como en el caso de la experimentación científica. Sin embargo, aun cuando se privilegien unas u otras fuentes de conocimiento – aunque según los autores la integración de las mismas es lo que constituye en rigor la cultura académica – la experiencia o el conocimiento acumulado se traduce

Para el estudio se aplicaron 3750 encuestas en 17 universidades de Colombia que participan en el proyecto mencionado. Una de esas Instituciones es la Universidad de Ibagué; allí se encuestaron 128 estudiantes de quinto, sexto, séptimo y octavo semestre de los programas de: *Administración Financiera, Contaduría, Economía, Mercadeo, Psicología, Arquitectura, Ingeniería Civil e Ingeniería Electrónica*. Éstos se agrupan en tres Áreas según la UNESCO; a saber: *Ciencias Sociales y del Comportamiento, Educación comercial y Derecho e Ingeniería y profesiones afines*. Las respuestas de la encuesta que demuestran una alta representatividad en el contexto nacional se contrastan en este artículo con los resultados referidos a la Universidad de Ibagué y se analizan a profundidad, con el fin de hacer interpretaciones que estimulen la continuidad investigativa en este sentido.

Las investigaciones acerca de la enseñanza de la lectura en el contexto universitario son escasas; sin embargo, se han desarrollado investigaciones con importantes aportes sobre este tema. Para comenzar, existen estudios nacionales que analizan y explican los deficientes niveles de lectura y de escritura de los estudiantes universitarios desde el análisis de los procesos cognitivos asociados a los mismos: Henao y Castañeda (2002); Barletta, N. & otros (2002); Perilla, A. & otros. (2003); Quintero, G. & Dimey, M. (2004); López, G. y Arciniégas, E. (2007); Gutiérrez Mavesoy, A. & otros. (2007); Quintero, G. & otros (2007); Andrade, M. (2009); Barrios, M. (2009). Un ejemplo de estos es el trabajo de Aleyda Nuby Gutiérrez Mavesoy, Adriana del Pilar Rodríguez Peña y Sergio Arturo González integrante del Grupo Heterolalia del Departamento de Humanidades y Letras de la Universidad Central, titulado: *Aportes de una experiencia universitaria en lectura y escritura para la consolidación de una política institucional*, el cual fue desarrollado en el 2007. El estudio se orienta hacia la concientización del estudiante sobre su forma de leer y escribir y sobre sus niveles de lectura y de escritura. Para lograr el objetivo el grupo creó e implementó dos modelos: uno para la comprensión e interpretación de textos y otro para su producción. El proceso de intervención pedagógica permitió tanto la unificación de los criterios que orientaban las asignaturas correspondientes al

El origen de estudio es la necesidad de fortalecer prácticas académicas relacionadas con la lectura y la escritura que en nuestro país son débiles, aunque son prácticas propias de la cultura académica universitaria y son condiciones básicas del desarrollo pues es a través de la lectura y la escritura que se produce y se socializa la actividad académica y científica de un país. Por tanto, un país con débiles niveles de lectura y escritura no construye las condiciones básicas para producir saber ni consolidar una cultura académica. Por otra parte, porque el funcionamiento de la vida democrática y de la vida social, en general, está mediado por la lectura y la escritura. Actividades centrales de una democracia como votar, exigir un derecho, participar en el análisis de un plan de gobierno, así como las relaciones de los ciudadanos con el estado y las instituciones, son prácticas que están mediadas por la lectura y escritura.

Por lo anterior, un trabajo sostenido para garantizar altos niveles de lectura, escritura, análisis y argumentación, se justifica por tratarse de condiciones del desarrollo de un país y del funcionamiento de la democracia. Es muy difícil entender un proyecto de nación por fuera del dominio de estas herramientas básicas. En este marco, es viable pensar que la crisis de la producción académica y científica está estrechamente relacionada con la crisis de la lectura y la escritura, pues la academia y la investigación se juegan, fundamentalmente, a través de la cultura escrita. Este encuadre posibilita una vía de análisis del lugar que ocupa Colombia en los índices de productividad científica y académica a nivel internacional, lugar preocupante y a la vez comprensible, desde nuestras condiciones de contexto.

Las fuentes de información utilizadas para el presente estudio son: grupos de discusión de docentes y de estudiantes, documentos institucionales y prácticas pedagógicas de lectura; programas de los cursos de lenguaje y encuesta a estudiantes. Ésta última se compone de 22 ítems organizados en cuatro secciones; a través de ellas se indaga por la experiencia del estudiante como lector en la universidad y por prácticas de lectura en una asignatura en especial, reconocida por el encuestado como fundamental para su formación profesional. Ésta asignatura fue cursada por ellos en el semestre B del año 2008.

l'interprétation des données, recueillies à travers d'une enquête appliquée à des étudiants universitaires en Colombie. Les questions de l'enquête étaient dirigées vers les pratiques de lecture dans un cours considéré par les répondants comme essentiel à leur formation professionnelle. Cette enquête a été appliquée dans les établissements d'enseignement supérieur qui participent dans le projet de recherche, financé par Colciencias: *¿Pourquoi on lit et on écrit à l'université Colombienne? Une contribution à la consolidation de la culture académique du pays.*

Finalement, les données que nous présentons ici rapportent principalement à l'université de Ibagué, néanmoins nous citons également quelques données d'autres universités qui participent à ce projet, parce qu'elles sont considérées comme statistiquement représentatives dans le contexte national. En plus, ces données nous permettent de décrire, de caractériser et d'interpréter les pratiques de lecture à l'université colombienne.

**MOTS-CLÉS:** l'enquête, la lecture, l'enseignement supérieur, la formation professionnelle

## INTRODUCCIÓN

En Colombia se observa entre los docentes y administradores de la educación superior la creencia que los estudiantes que inician sus estudios universitarios presentan grandes dificultades de comprensión y de producción textual. Sin embargo, no son muchos los estudios realizados que la demuestran. De ahí la pertinencia y necesidad del estudio cofinanciado por Colciencias: *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*, cuyo objetivo principal es describir, caracterizar, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana; con el fin de proponer unas orientaciones de política al respecto.

Finalmente, los datos que aquí se presentan corresponden en su mayoría a la Universidad de Ibagué, aunque también se citan algunos de otras universidades participantes en dicho proyecto, porque se consideran estadísticamente representativos en el contexto nacional. Adicionalmente, permiten describir, caracterizar e interpretar prácticas de lectura en la universidad colombiana.

**PALABRAS CLAVES:** Encuesta, Lectura, Educación superior, Formación profesional.

## ABSTRACT

This is a descriptive and interpretative information and data based on quantitative and qualitative nature, which are exposed to the academic community, in order to analyze results of a research experience relevant to the analysis and interpretation of data collected through a survey applied to university students in Colombia. The survey questions directed towards the practices of reading in a course considered by respondents as critical to their professional training. This was applied in higher education institutions participating in the research project funded by Colciencias: "What is read and written to the Colombian university? a contribution to the consolidation of the academic culture of the country". Finally, the data presented relate mostly to the University of Ibagué, but also cites some other universities participating in this project because they are considered statistically representative in the national context. Additionally, reading practices in the Colombian university are described, characterized and interpreted.

**KEY WORDS:** Survey, Reading, Higher Education, Professional formation.

## RÉSUMÉ

Il s'agit d'une étude descriptive et interprétative basée dans des données de type quantitative et qualitative où sont exposés à la communauté académique les résultats partiels d'une expérience de recherche dont le but est l'analyse et

## LA LECTURA Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL\*

*Gina Quintero Aldana y Alejandra Duque Romero\*\**  
Universidad de Ibagué, Tolima, Colombia

### RESUMEN

Se trata de un estudio descriptivo e interpretativo basado en información y datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa, en la cual se exponen a la comunidad académica los resultados parciales de una experiencia investigativa correspondientes al análisis y a la interpretación de datos, recolectados por medio de una encuesta aplicada a estudiantes universitarios de Colombia. La encuesta orientó sus preguntas hacia las prácticas de lectura, en un curso considerado por los informantes como fundamental para su formación profesional. Ésta se aplicó en instituciones de Educación Superior que participan en el proyecto de investigación, cofinanciado por Colciencias: *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? un aporte a la consolidación de la cultura académica del país.*

---

\* Artículo recibido el 29 de junio de 2010 y aceptada su publicación el 8 de octubre de 2010.

\*\* Gina Quintero Aldana es Licenciada en Español e Inglés de la Universidad del Tolima y Magíster en Lingüística Española de Instituto Caro y Cuervo de Bogotá. Se desempeña como docente de Tiempo Completo de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales y dirige la línea de Reflexión en Lenguaje Glotta, del grupo Eulogos- PEC de la Universidad de Ibagué. Dirección electrónica: gina.quintero@unibague.edu.co; quintero\_gina@hotmail.com  
Alejandra Duque Romero es Psicóloga de la Universidad de Ibagué y Joven investigadora Colciencias-Universidad de Ibagué. Participa como co-investigadora en la línea de Reflexión en Lenguaje Glotta, del grupo Eulogos- PEC de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad de Ibagué. Dirección electrónica: alejandra.duque@unibague.edu.co



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

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

Ramírez, L. A. (2008a). *Didáctica del lenguaje en una perspectiva ética, estética y epistémica de la comunicación y del discurso*. Extraído desde [http://www.luisalfonsoramirezp.com/didactica\\_del\\_lenguaje.pdf](http://www.luisalfonsoramirezp.com/didactica_del_lenguaje.pdf)

Ramírez, L. A. (2008b). *La enseñanza del lenguaje en una cultura de lo mismo*. Extraído desde [http://www.luisalfonsoramirezp.com/Alfonsoramirez\\_La-mismidad.pdf](http://www.luisalfonsoramirezp.com/Alfonsoramirez_La-mismidad.pdf)

Ramírez, L. A. (2007). *Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico*. Bogotá: Magisterio.

Ramírez, L. A. (2006a). *Hablar y escribir: alternativas para traducir discursos*. Extraído desde [http://www.luisalfonsoramirezp.com/HABLAR\\_Y\\_%20ESCRIBIR.pdf](http://www.luisalfonsoramirezp.com/HABLAR_Y_%20ESCRIBIR.pdf).

Ramírez, L. A. (2006b). *Del texto al discurso y sus gramáticas para la enseñanza de la comunicación y el lenguaje*. Extraído desde [http://www.luisalfonsoramirezp.com/DEL\\_TEXTO\\_AL\\_DISCURSO\\_%20Y\\_SUS\\_GRAMATICAS.pdf](http://www.luisalfonsoramirezp.com/DEL_TEXTO_AL_DISCURSO_%20Y_SUS_GRAMATICAS.pdf).

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

Ramírez, L. A. (2005). *Texto y Discurso*. En: L. A. Ramírez y G. L. Acosta, *Estudios del Discurso en Colombia*. Medellín: Universidad de Medellín.

Ramírez, L. A. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá: Magisterio.

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

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

#### **NOTA**

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

#### **REFERENCIAS**

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

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

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

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

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

### **Problemas pendientes**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

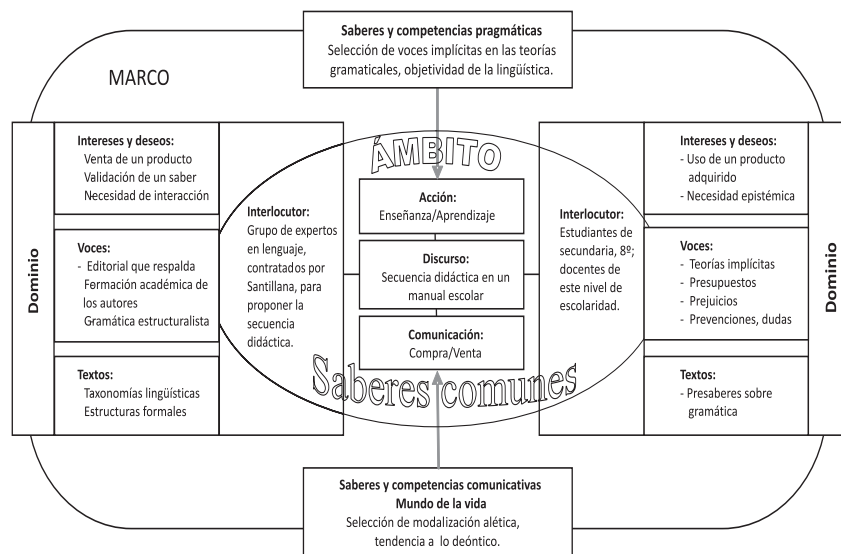
### **Perspectiva discursiva para la enseñanza de la gramática en el manual escolar**

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

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

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

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



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

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



Clasificación de las oraciones simples

### En práctica

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

- Lucía escribió un artículo para el periódico escolar. \_\_\_\_\_
- Debemos llevar los refrigerios. \_\_\_\_\_
- Eduardo es un buen compañero. \_\_\_\_\_
- Algunas veces salimos muy temprano. \_\_\_\_\_

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

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

3 Convierte en oraciones pasivas las siguientes oraciones activas.

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

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

Oración transitiva \_\_\_\_\_

Oración intransitiva \_\_\_\_\_

Oración reflexiva \_\_\_\_\_

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

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

74 | © Santillana

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

En esta clasificación, el locutor retoma los planteamientos de las primeras gramáticas descriptivas de la lengua (Andrés Bello y Samuel Gili Gaya) cuya tradición lingüística y gramatical española universalizan los modos oracionales para alcanzar criterios clasificatorios todavía vigentes desde el punto de vista descriptivo de la lengua, y ejemplifica a través de oraciones aisladas, recortadas del texto con el cual inicia la secuencia didáctica, carentes de un marco discursivo o problemático que le permita al estudiante explorar los sentidos posibles de la enunciación a través de aspectos cercanos a esta temática, como la modalización y la construcción del otro. El propósito, en cambio, es la nomenclatura vacía de referentes sin trascendencia en el análisis de la actitud de quien emite enunciados o el contraste entre los modos del decir y el hacer en situaciones específicas de comunicación a través, por ejemplo, de la impostación de actitudes.

La explicación, secuencia textual que predomina en los manuales escolares, en este caso está basada en la categorización, la ejemplificación y el contraste, determinando las diferencias entre una categoría de oración simple y otra a través de componentes exclusivamente morfosintácticos:

Estandar: Producción verbal

### Otras clasificaciones de las oraciones


Además de los anteriores criterios para clasificar las oraciones simples existen otros.

- Por la presencia o ausencia de complemento, las oraciones simples pueden ser:
  - Oraciones transitivas: cuando las oraciones tienen sujeto y objeto directo.  
Ejemplo: La hija del cazador descubrió las pinturas.  

Sujeto	Objeto directo
--------	----------------
  - Oraciones intransitivas: son aquellas oraciones que tienen sujeto pero no tienen objeto directo.  
Ejemplo: Los turistas salieron hace dos horas.  

Sujeto	Complemento circunstancial
--------	----------------------------
  - Oraciones impersonales: cuando no tienen sujeto expreso ni sobreentendido, ni complemento directo.  
Ejemplos: ¡Aquí, *hace mucho calor!* *Llovió toda la tarde.*
- Si el sujeto ejecuta o no la acción verbal, las oraciones pueden ser:
  - Oraciones activas: cuando el sujeto de una oración ejecuta la acción verbal.  
Ejemplo: El cazador y su hija revelaron al mundo su descubrimiento.  

Sujeto
--------



**Ilustración 4 - Secuencia didáctica de gramática (Hipertextos:73)**

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

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

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

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



Estándar: Producción textual

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

---

### Clasificación de las oraciones simples

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

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

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

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

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

**PRODUCCIÓN TEXTUAL** Gramática

## Clasificación de las oraciones simples

① Lee el siguiente texto.

**La cueva de Altamira**

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

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

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


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

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

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

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

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



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

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

© Santillana

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

### *Secuencia didáctica de un manual escolar*

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

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

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

## PRESENTACIÓN

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

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

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

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

## ABSTRACT

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

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

## RÉSUMÉ

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

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

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

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

### **RESUMEN**

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

---

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

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

RAMOS PÉREZ, Demetrio (1963), *Fray Pedro Simón: Noticias históricas de Venezuela*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.

RODRÍGUEZ FREYLE, Juan (1969), *El Carnero*: Medellín: Editorial BEDOUT.  
SANTAMARÍA, Francisco J. (1942), *Diccionario general de Americanismos* (3 tomos). México: Editorial Pedro Robredo.

SIMÓN, Fray Pedro (1953), *Noticias históricas de las conquistas de Tierra Firme en las Indias Occidentales*. Edición de Manuel José Forero con un estudio preliminar de Fray Gregorio Arcila Robledo. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (9 tomos).

SIMÓN, F. P. (1981), *Noticias históricas de las conquistas de Tierra Firme en las Indias Occidentales*. Edición de Juan Friede con Introducción y notas del mismo editor. Bogotá: Talleres Gráficos Banco Popular, 7 vols.

USLAR PIETRI, Arturo (1987), "Las cosas de Indias". Madrid: *Diario ABC*, 06, 12, p.62.

VARGAS, Patricia (1993) *Los embera y los cuna*. Bogotá: Editorial Presencia.



ALVAR EZQUERRA, Manuel (1997), *Vocabulario de indigenismos en las crónicas de Indias*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

BRAVO GARCÍA, Eva María (1987), *El español del siglo XVII en documentos Americanistas*. Sevilla: Ediciones ALFAR.

FRIEDERICI, Georg (1947), *Amerikanistisches Wörterbuch*. Hamburg: CRAM, DE CRUYTER & CO.

LAPESA, Rafael (1980), *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.

LEÓN PORTILLA, Miguel (1982), "Nahuatlismos en el castellano de España". En: *Lingüística Española Actual (LEA)*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica del Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI), Vol. IV, N° 2, p. 213 - 238.

MAFFLA BILBAO, Alonso (2003), *Indigenismos en las Noticias históricas de Fray Pedro Simón*. Pasto: Universidad de Nariño.

MAFFLA, B. A. *Voces indígenas americanas en El Carnero de Juan Rodríguez Freyle* (En Prensa, Universidad de Nariño).

MAFFLA BILBAO, Alonso, LEVINSOHN H., Stephen y TANDIOY CH., Domingo (1978), *Diccionario inga*. Lomalinda (Meta, Colombia): Edit. Townsend, 1978.

MANTILLA RUIZ, Luis Carlos (1986), *Fray Pedro Simón y su Vocabulario de Americanismos*. Bogotá: Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo.

MEJÍAS, Hugo A. (1980), *Préstamos de lenguas indígenas en el español americano del Siglo XVII*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

ORJUELA H., Héctor (1974), (Edición, introducción y notas de). *Ficciones de "El Carnero"*. Bogotá: Serie Bochica 2, Litografía Cosmos.

Sin embargo, la presencia de estos vocablos en las obras de Juan de Castellanos, Pedro Simón y Juan Rodríguez Freyle, señalan que el fenómeno lingüístico del cual me he ocupado, no es producto de la casualidad, ni mucho menos del acopio frío y erudito de unas voces a partir de textos, relatos u obras de distinta índole, todo lo contrario, tanto Don Manuel Alvar como quien ahora escribe estas líneas, hemos cosechado más bien el fruto de una humana convivencia con la realidad lingüística y social propia de la colonia española enclavada en el Nuevo Reino de Granada.

De otra parte, cabe traer a la memoria que los tres cronistas neogranadinos son hombres que han vivido para defender su verdad y hacer de ella su más enraizada defensa, pues, a ella se entregaron con su fervoroso trabajo, manifestando siempre que narrarían los acontecimientos sin distorsionarlos, contando únicamente la verdad de los hechos. Por eso Alvar (1975: 289) al hablar de Juan de Castellanos nos recuerda esta circunstancia cuando dice: "Ya extraña mucho menos que el poeta proteste mil veces y aduzca otros tantos testimonios en apoyo de su verdad. [...] Nuestro beneficiado de Tunja no admitió componendas, y sus versos son un impecable testimonio en busca de la veracidad, por más que el lector se ahogue en un rigor que no le deja respiro".

## BIBLIOGRAFÍA

ALVAR, Manuel (1983), *La lengua como libertad*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica.

ALVAR, M. (1977), *Dialectología hispánica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

ALVAR, M. (1975), *España y América cara a cara*. Valencia: Editorial Bello.

ALVAR, M. (1972), *Juan de Castellanos: tradición española y realidad americana*. Bogotá: Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo.

término tanto en quechua como en aimara. Igualmente lo documenta por primera vez en el año de 1540: “no hallaron otra cosa, sino alguna comida de *choclo*, ques maíz tierno” (Col. Doc. Inédit. Arch. Indias, II, 294). El lingüista alemán cita también -en el mismo lugar- a Guaman Poma: “chochoca, *chucllo*, quinua, papa”, y a Juan de Ulloa: “cuando está tierno el maíz, ó en leche, que llaman *chogllos*, se venden en mazorcas”. Estas citas aportan nuevas variantes grafémicas.

El término ha tenido gran difusión en Hispanoamérica, se conoce en Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Paraguay; nuestro informante de Guatemala afirma que en su país usan el nahuatlismo *elote*. También en México -según Santamaría- se utiliza *elote* o *jilote*, y en Venezuela *jopoto* (DGA, s.v.); en este último ejemplo debe haber un error grafémico o tipográfico, pues Alvarado trae *jojoto* ‘panoja o mazorca aún tierna de maíz’ (Maffla, 2003: 251).

## A MANERA DE EPÍLOGO

Finalmente, así se piense que las lenguas indígenas -las que he tratado en este estudio y otras que hubiesen podido señalarse- nos han dejado huellas trascendentales en el español general o en el de América o en el de las regiones de mayor influencia, es bastante exagerado, pues muchas palabras -como ya lo he advertido- apenas tuvieron presencia en las páginas de los cronistas o en sus propios territorios, pero poquísimo influjo más allá de las fronteras. Cada día que pasa se comprueba que la influencia de las lenguas indígenas en el español de América va, realmente, reduciéndose. La juventud de ahora o nuestros hijos, por ejemplo, desconocen mucha terminología indígena que nuestros abuelos manejaban. De todas maneras, no hay duda de que las lenguas indígenas americanas prestaron -fundamentalmente al español de América, a la llegada de conquistadores y colonos- un buen número de voces nuevas, aunque poco a poco van desapareciendo bajo el rigor del olvido o de la muerte de las mismas.

punta no más”, de donde suponemos que con esto el anónimo autor del *Diccionario chibcha* aludía a un sonido aproximado o parecido al fonema [ ʃ ] palatal fricativo sordo (**apical**), en lugar de [ ʧ ] palatal africado sordo (**lingual**).

En relación con *y* de *chyquy*, la tercera regla .señala que la pronunciación de este sonido “es una que ni es de *e* ni de *i*, çino un medio entre las dos”. Debió tratarse, sin duda, de un sonido parecido a la [ I ] inglesa de *sit* [ sIt ]; de modo que -volvemos al análisis- *chyquy* debió pronunciarse [ ŠÍkI ], aproximadamente. Es importante tener en cuenta también que muchos cronistas usaron la forma *xequé*, hecho que corrobora la pronunciación anterior [ ŠÍkI ], por cuanto sabemos que la *x* inicial -usada por los cronistas de entonces- indicaba el sonido *sh* [ š ] del inglés, de acuerdo con la pronunciación de la época. Así mismo, la *x* de las voces indígenas que ha adoptado el español, se ha convertido, en casi todos los casos, en la *j* actual.

Mejías considera llanamente que es voz chibcha y se limita a documentarla en Bogotá en el año de 1637: “(antes de la batalla) se juntaron [...] sacerdotes, *jaques* (sic) y *mojanes*” (Carnero, p. 73).

De otra parte, considero que la etimología árabe que propone Joan Corominas (*Vid. jeque*) y que la Real Academia acepta ( **JEQUE**, h. 1580. Del ár. [šéjħ] ), habría que reconsiderarse o mejor ampliar su concepto, en vista de que puede tratarse de una simple homofonía -y homografía, sin duda- común inclusive entre lenguas muy distantes y de troncos lingüísticos diferentes.

### **CHOCLO ‘mazorca de maíz tierno o verde’**

“A un cuarto de legua se descubrió otra roza de maíz ya más que en *choclo* pues dentro de ocho días se podía coger (Simón, vol. 9, cap. XXXIX, p.39).

Del quechua *chucllu* / čúklu / (Malaret, Morínigo, DRAE, s.v.). Friederichi, que recoge las variantes *choclo*, *chojlo*, *chócolo* y *chocolito*, encuentra este

V, 65.

VI, 59, 65.

VII, 178x3, 180

VIII, 138

Voz de origen chibcha. Friederici recoge la voz *xequé* y señala dos palabras de donde cree que deriva este término que hoy nos ocupa: *chyquy* y *ogque* (sic). Sin embargo, la grafía de la segunda palabra es errónea, pues no es *ogque* sino *cgque* que Simón utiliza precisamente como variante de *jeque* en el siguiente texto: "A los sacerdotes que tenía de los ídolos para las ofrendas y sacrificios llamaban *Cgque* y los españoles *jeque* por la dificultosa pronunciación que le hallaron y porque tiene alguna correspondencia lo uno con lo otro" (Simón, *Noticias historiales*, 2, V, 247, s.v.). De otra parte, la palabra *chyquy* nos conduce a precisar el origen de este término si tenemos en cuenta una cita de Restrepo, presente en Friederici (*Vid. xequé*): (*Los chibchas*, p. 53-58) "Los sacerdotes de los chibchas eran llamados *chyquy*, palabra que los españoles cambiaron por la de *jeque*". Aquí adquiere muchísimo valor el concepto de Simón expuesto en su *Vocabulario* (*Vid. Iequé*): "*jeque*, es el sacerdote de los ídolos, el que ayuna y hace las ofrendas. Es vocablo corrompido por los españoles, porque en su propiedad se llama *cheque*".

En efecto, tanto Uricoechea (p. 193) como el *Diccionario chibcha* (p. 316) registran bajo la acepción de 'sacerdote' la voz *chyquy*, voz que, con los ajustes que debió experimentar al ser adaptada y adoptada por el español, viene a ser la misma que Pedro Simón alude como *cgque*, *Iequé*, *cheque* o *jeque*, y que otros cronistas neogranadinos prefieren escribir *xequé*, como lo hace Aguado (S. M., I, 579): "el *xequé* o mohan", y Castellanos (Hist., I, 64): "Mas en el enterrar à los señores, ningunos otros van sino los *xequés* hasta la sepultura".

De igual manera, si tenemos en cuenta las reglas de pronunciación de la lengua chibcha, pues, la segunda de éstas nos dice que la pronunciación de las sílabas *cha*, *che*, *chi*, *cho*, *chu* "no se ha de hazer con toda la lengua sino con la

Creo oportuno presentar -como ya lo anuncié- un corto ejemplo del análisis de los préstamos en el que, por lo general, tengo en cuenta la definición o el significado de la palabra indígena, transcribo uno o más textos donde aparece la voz, indago la etimología que le corresponde a cada término e incluyo las variantes gráficas u ortográficas a que dé lugar, procuro averiguar la fecha de su primera documentación y, por último, sigo el curso del vocablo para determinar su propagación, su lucha por sobrevivir, su vigencia en el habla de Colombia o de otros países hispanohablantes o si ha sufrido cambios semánticos u ortográficos de acuerdo con su evolución.

A modo de ilustración sobre el análisis de los diferentes vocablos indígenas, damos a conocer el estudio ya anunciado -sólo como una simple muestra- de dos voces indoamericanas, **jeque** y **choclo**:

**JEQUE 'Hechicero, brujo, curandero, sacerdote o persona religiosa entre los indios'.**

1. Usaban de médicos para sus enfermedades, a quienes llamaban piaches, que es lo mismo que en otras partes mohanés y en estas del Reino *jeques* (F. 1, XXV, 540).
2. Hay muchos *jeques* y hechiceros que hablan con el diablo (F. 2, XXII, 103).
3. Y así por cosa peregrina lo debieron de tener por *jeque* o mohan, que es tanto como sacerdote entre nosotros para guarda y servicios de aquel tan famosísimo templo (2, XXIV, 82).

Otras referencias: I, 220x3 (Cap. I, en la p. 220 aparecen 3 ocurrencias), 317.  
 II, 83, 140, 167, 168, 169x3, 182x2, 242x2, 247x3, 248, 249, 250x2, 251x5, 252x2, 255x2, 263, 267x3, 277x2, 294, 313x2, 316, 318, 319x2  
 III, 75, 78x3, 79  
 IV, 72x2, 98x2, 99x3, 100, 101x3, 102x5, 103x4, 106, 259

**aimara.** De éstas Pedro Simón recoge unos pocos términos, Juan de Castellanos uno solo, *coca* (aimara y quechua), y Rodríguez Freyle, ninguno. Del tupí se citan las palabras *anime* que es la misma 'resina' del náhuatl *copal* o de otro árbol del mismo origen llamado *mocoba*; *canime* 'árbol del que se sacaba una clase de aceite'. Otros términos son: *cachipay* 'chontaduro', *curí* 'árbol de la familia de las coníferas' y *pecurí* 'mamífero parecido a la liebre'.

De la lengua **aimara** sólo dos voces incorpora Simón en sus *Noticias históricas*: *coco* con una doble acepción: 'fruto de la palma de coco' y 'vaso hecho del fruto de la misma palma'; también su diminutivo *coquillo*. Castellanos recoge la palabra *coca* 'hojas de un arbusto de la especie *Erythroxylum*'.

Si bien es cierto que -Alvar en las *Elegías* y el suscrito en las *Noticias históricas* al igual que en *El Carnero*— hemos podido identificar la procedencia de la gran mayoría de los indoamericanismos recogidos en las obras de estos cronistas, no es menos cierto que nos ha resultado difícil determinar la filiación de algunas voces. Éstas se constituyen en mi preocupación presente y futura o pueden ser motivo de indagación de otros investigadores.

## VOCES DE PROCEDENCIA INDETERMINADA

En Castellanos quedan por identificar: *camayrón* 'fruto de la *pourouma cecropiaefolia* Mart.', *cimiruco* 'cereza silvestre', *grupo* 'joyel', *hutía* 'roedor antillano', *manirigua* 'amazona', *pito* 'insecto ematófago' y *tamajira* 'joya de oro'. En Simón no logré determinar: *anserín* 'sal', *cacarracacá* 'pez pequeño', *capa* 'danta', *cocopima* 'gallina silvestre, pava', *cubames* 'especie de monos', *cheste* 'veinte', *lulomoy* 'dios grande', *pataloe* 'pez hocicón', *pino* 'oro fino', *pinumbra* 'oro fundido en joyas', *quiátara* 'ave de hermosos colores', *sabo* 'otra clase de ave', *sana* 'palo para menear la chicha', *soroma* 'perla' y *tui tui* (interjección) 'bueno bueno'. En Rodríguez Freyle sí fue posible encontrar la etimología de todas las palabras indígenas que él usa en su obra.



## VOCES DEL NÁHUATL

Las voces náhuas o aztecas o mexicanas son muy pocas en nuestros cronistas: 27 términos para un 6.01 % de un total de 449 ocurrencias, a pesar de que -como bien nos lo recuerda León Portilla (1982: 213- “llegó a ser *lingua franca* durante los últimos siglos del México prehispánico e incluso se mantuvo como tal por más de otra centuria en el período colonial”. Esta circunstancia quizá se deba a la actitud que adoptaron los conquistadores de América frente a ciertos indigenismos que no los consideraron necesarios, como es el caso del caribismo *caimán* que, por su parecido con el animal que ya conocían y por tener la voz castellana, prefirieron llamarlo ‘lagarto’, o quizá la razón más contundente esté en la desigual competencia con la lengua taína que por su situación ventajosa de haber sido lengua de primer contacto con el español, iba imponiendo sus términos en los territorios conquistados, como afirma Mejías (1980: 30 y 35): “los tainismos [...] siguieron la ruta de los conquistadores, pero no los nahuatlismos que escasamente se usaron en Tierra Firme y en el Nuevo Reino de Granada”.

Se encuentra total ausencia de la **fauna** en tanto que la **flora** nos entrega algunos nombres de árboles, frutos y plantas cuyos productos se usan en la alimentación, en la medicina o en la industria, como *achiote*, *aguacate*, *cacao*, esta última voz es nombre del árbol y de la semilla de la cual se extrae el *chocolate* y otra bebida típica que en Tabasco (México) le llaman *chorote*. Aparece así mismo la voz *jíquima* que es un tubérculo comestible. Como plantas industriales se cuentan: *campeche*, *istape*, *copal*, *tacamahaca*. Una planta medicinal, el *mechoacán*.

A la terminología de la **organización social** pertenecen: *atole*, *pinole*, *petaca*, *petaquilla*, *calpiste*, *chontal*, *escaupil* y *tamemes* ‘indios porteadores’.

## VOCES DE LA LENGUA TUPÍ-GUARANÍ Y DE LA AIMARA

Hay unas lenguas con menor aporte como son la lengua **tupí-guaraní** y la

*chagualla*, 'joya o presea de oro fino', *grupo* 'joyel' y *maure* 'faja angosta'. En sus viviendas no falta la *gacha* 'vasija de barro' y la *múcura* 'cántaro de barriga ancha y cuello largo'. En este último caso probablemente se trate de un préstamo Caribe, del cumanagoto, como aparece en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE). La **naturaleza** queda limitada a un solo término: *guacata* 'esmeralda'. Una sola interjección: *acaya* '¡hay de mí!'. Castellanos trae uquirá 'ave', civís 'red para cazar'. Un insulto, chingamanal, 'designación despectiva de los indios', cay 'oro' y guáduba 'bambú americano' (Alvar, 1972: 82 y ss).

### VOCES DE PROCEDENCIA QUECHUA

El mundo quechua es relativamente escaso en las obras de estos cronistas. Sólo 44 voces para un 9.79 %. A la **vida política** se circunscriben vocablos como *inga* 'rey', *curaca* 'cacique', *anaconas* o *yanaconas* 'indios sirvientes', *nusta* 'princesa inga', *china* 'india de poca edad, criada, sirvienta', *chasqui* 'correo'. A la **realidad material y cultural** pertenecen *chacara* (*chagra*), *fotuto*, *guarapo*, *muchas caique* es 'un saludo', *quipus* 'sistema de escritura de los incas'. El **aspecto religioso** está representado por la palabra *guaca* 'sepultura', 'adoratorio'. A la **vegetación** corresponde *papa*, *arracacha*, *coca*, *chontaduro*, *choclo*, *ochuba*, *yuyo* y *fique*. La **fauna** cuenta con el término *paují* 'faisán negro del tamaño de un pavo', *paco* 'alpaca', *vicuña* 'rumiante andino'. El **atuendo** registra la voz *ojota* 'calzado a manera de sandalia', *topo* 'alfiler', *queque* 'joyel', *aillo* 'boleadora' [cauchera]. A la **vivienda** corresponden algunos utensilios domésticos como *callana* 'cazuela de barro', *mate* 'taza o vaso hecho para comer o beber' y *poporo* [puro] 'calabacito en el que mezclaban cal con coca'. Don Manuel Alvar (1975: 284) encuentra en las *Elegías* "el nombre de alguna construcción, como los *tambos* 'aposentos en los caminos incas'. También encuentra designaciones referidas a los hombres como el *sachalunas* que [...] es un compuesto en el que entran *runa*, voz quechua para designar al hombre o la mujer, y *çapa* 'gentil hombre, hermoso, bien dispuesto', entre otros términos.

## VOCES CHIBCHAS

El caudal de voces chibchas no es tan abundante en Castellanos; no así en Simón y Rodríguez Freyle. De todas maneras la sumatoria de los términos que acogen los tres cronistas es de 80 palabras, esto es, el 17.81 % del total.

Al entrar los españoles a la conquista del Nuevo Reino de Granada (1537), eran los chibchas o muiscas quienes ocupaban estos territorios y su lengua estaba en plena vigencia cuando nuestros autores escribían sus crónicas, quizá por esta razón el caudal de términos chibchas es abundante en ellos. Recordemos que la edición inicial de la primera parte de las *Elegías* data de 1589 (finales del siglo XVI); la primera parte de las *Noticias históricas* se publica en Cuenca (España) en 1627; *El Carnero* circulaba en copias manuscritas desde 1638, esto es, en la primera mitad del siglo XVII para el caso de estas dos últimas obras. Sin embargo, la escasa propagación y sobrevivencia de sus voces, pudo ser un problema intrínsecamente lingüístico debido a la complejidad de su sistema fonético-fonológico o a la difícil pronunciación de sus palabras o a la desventajosa rivalidad frente a los vocablos de otra procedencia.

Pedro Simón es quien más abunda en términos chibchas pero, al ser tan desconocidas, sólo me voy a permitir enumerarlas y mejor señalaré cómo ha sido el tipo de análisis que he seguido con cada una de las voces estudiadas. De la cosecha chibcha: dentro de la **organización política** encontramos *zipa* (*cipa*) 'rey', *usaque* 'noble', *tibacuy*, *ckescke* y *cke*. Al **mundo religioso** pertenecen: *abirra*, *aira*, *cuane*, *chía*, *chibchachun*, *guacá*, *huan*, *jeque*, *mohan*, *mohanería*, *sua*, *sue* y *tunjos*. Alvar encuentra en Castellanos *saga* 'ayuno' y *moque* 'resina para hacer sahumerios'. Dentro del **mundo cultural** se destacan: *chingamana*, *furachoque* y *furatena*. En relación con el **tiempo** están: *chocam*, *chocamana*, *chocamata*. La lengua es *chibcha* o *mosca*. Un instrumento musical es la *tata* 'trompeta de palo'. A la represa le llamaban *tambre*. La **fauna** es muy pobre: *fo* 'zorra', *guabiar* 'venado', *guabina* 'pez de río' y *chsimia* 'pájaro'. La **flora** tampoco es abundante: *aba*, *agua* 'grano de maíz', *cubio*, *cura*, *guadua* y *guadual*. El **atuendo** se reduce a

Desde la llegada de los españoles a América se establecen contactos con el **caribe insular** y a éste pertenecen palabras como *piragua* y *curiara* 'barcas semejantes a una canoa pequeña', y la propia voz *caribe* que cubre varias acepciones tales como 'hombre cruel e inhumano', 'antropófago', 'pez de río de color rojo y gran voracidad', 'individuo perteneciente a alguno de los pueblos prehistóricos de América que ocupaban las islas de Barlovento y Tierra Firme', 'lengua de este pueblo'.

El **caribe continental** reúne varias lenguas de tronco lingüístico caribe como son " **caracas, guahibos, guajiros y otomacos**, de las que nuestros cronistas en sus obras recogen las siguientes voces: *báquira* 'puerco montés', *baroda* 'conchas para hacer collares', *cachama* 'pez de río', *caracara* 'especie de ñame', *chica* 'planta sarmentosa', *itoto* 'enemigo', *mamón*, *manatí*, *mara*, esta última voz, 'árbol de madera resinosa', *guará* 'árbol parecido al castaño', *mayo* 'perro mudo', *múcura*, *piache* 'hechicero', *pito* 'insecto', *tococo* 'alcatraz', *tures* 'asientos de madera', *guaica* 'asta, dardo', *coche* 'venado', *caimán* 'cocodrilo americano', *guapo* 'raíz comestible', *paracaguá* 'joyel de oro', *cotuprís* 'planta sapindácea', *cimirucos* 'especie de cerezas silvestres', *caimarón* 'fruto de la *Pourouma cecropiaefolia*', *curibijures* 'especie de bromeliáceas', y, *yopa* 'especie de rapé que embriaga' (Alvar, 1972: 81,82).

Por su gran importancia se relaciona aparte otra lengua caribe, el **cumanagoto**. De ésta se tomaron *auyama*, *caracuey caricurí*, *coa*, *guacharaca*, *guaricha*, *hayo*, *masato*, *maco*, *mico*, *moconí*, *pericaguazos* y *totuma*, esta última, 'higuera, especie de calabaza usada como vasija'.

Pedro Simón recoge, además, otros nombres de la **cultura material** como *arepa*, *cataure* 'cesto', *múcura*. *Tapaca* y *tapasa* son 'alhajas', *guati* 'nombre de una lengua' y *caraña* 'resina saludable'. Otros términos que se relacionan con la **organización social y religiosa** como *acaimas* 'caballeros principales', *ochíes* 'hijos del sol', *piache* 'médico' y también 'demonio', *eliani* 'dios' y *caníbal* o caribe 'hombre', pero para los españoles equivalía a 'bárbaro'.

La **fauna** es considerablemente menor que la flora en su variedad; sin embargo, se recogen palabras como *tiburón*, *manatí*, *hicotea*, *iguana*, *jejenes*, *comejenes*, *niguas*, *huitías*, *mohuiyes*, *coríes*. Los *quemís* son roedores parecidos a la liebre, los *guaraquinajes* a los lechones; el ‘perro’ de la zona caribeña se llama *aurí* y el ‘armadillo’ *cachicamo*.

Como aves sólo se citan las *guacamayas* o *guacamayos*. Pedro Simón recoge la voz *cocuyo* ‘luciérnaga grande’. Otros términos, en mayor o menor grado, son compartidos por los tres autores.

Para el transporte tenían la *canoa* y de esta voz se derivan *canohuela*, *canoero*, (-a) y *canoilla*. La guerra o pelea se denominaba *guazávara* y en ella utilizaban como arma la *macana*, de donde se deriva *macanazo*. Pedro Simón se refiere al *bayoque* [guayuco] -que en palabras del autor- éste era una especie de faja de algodón “de seis u ocho dedos de ancho [...], con que las mujeres honestan las partes de la puridad”.

Muchas de estas palabras, aún hoy, nos suenan familiares. Y desde ese entonces las que más se citan son: *arcabuco*, *barbacoa*, *batata*, *bejuco*, *bija*, *bohío*, *cacique*, *caney*, *canoa*, *caribe*, *corí*, *hamaca*, *macana*, *maíz*, *yuca* y *sabana*.

Manuel Alvar (1972: 78) subraya que aunque la cultura taína era de escasísimo desarrollo, los españoles aprendieron de ellos un variadísimo caudal léxico. Debo señalar que esas voces aprendidas por los conquistadores en la Isla Española, fueron las que difundieron los propios españoles por todos los territorios conquistados, inmersas ya en la lengua de Castilla.

## VOCES CARIBES

El número de préstamos que corresponde a ese gran conjunto de lenguas caribes también es muy importante. El acopio de los tres cronistas arroja la suma de 90 voces indígenas que equivalen al 20.04% del monto total de ocurrencias.

para conducir a los difuntos', 'bancos o poyos de cañas', etc. De otra parte, se mencionan los típicos *buhíos* o *bohíos* que son las 'casas indígenas', los *caneyes* o 'viviendas de los caciques o casas alargadas donde vivía una gran cantidad de gente'. De igual modo, se puede relacionar en este grupo términos como *conucos*, eran las 'labranzas con sus cabañas', *duho* 'silla o asiento', *batea* 'especie de bandeja', *hamaca*, *hicos*, *cibucán* y *batey*, esta última 'plaza donde se juega a la pelota o lugar donde se trilla'. Todas estas palabras usa Pedro Simón a excepción de las tres últimas. En cambio Rodríguez Freyle sólo utiliza *bohío*.

A la terminología de la **organización social y religiosa** pertenecen los *areitos* 'cantos y bailes antillanos', *cemí* 'ídolo o estatua', *bija* 'pintura roja', *jagua* 'tinta negra'. A este grupo añado: *cacique*, *caciquejos*, *cacica* y *naboría* 'indio libre pero sometido a servidumbre'. Pedro Simón aporta unos términos más: *bahareque*, *baquiano*, *baquía*, *cacicazgo*, *chicha*, *macana*, *macaneros*, *guazábaras*, *haba* 'cestillo' en donde solían llevar el oro. A este conjunto también pertenecen *pita*, *tabaqueritos*, *embejucar*, *embijar*, *embijado*; estas dos últimas palabras para dar a entender la costumbre que tenían de embetunar su cuerpo o algunas partes del mismo. Rodríguez Freyle utiliza muy pocas de estas voces, quizá porque la extensión de su obra es considerablemente menor si la comparamos con la de Simón y Castellanos.

Un caudal considerable de indoamericanismos se relaciona con la **flora**: cereales conocidísimos como el *maíz*; raíces utilizadas en la cocina familiar como la *yuca*, materia prima del 'pan *cazabe*' o 'pan de yuca'; plantas semejantes a los sarmientos como el *bejuco*; textiles como el *maguey* y la *cabuya*; curtidoras como el *mangle*; tubérculos como el *aje*, la *batata*, las *boniatas* o el *lerene*; condimentos como el *ají* y el *maní*; árboles como la *ceiba*, cuyo tronco de enorme desarrollo se utilizaba para construir canoas; el *guamo*, el *copey* o las *yaurumas* de madera liviana. Entre las frutas están los *anones*, *caimitos*, *guanábanas*, *guayabas*, *guázumas*, o los *hobos*, *macos*, *mameyes*, *papayas*, *pitahayas* y *tunas*. A la flora también pertenece el *tabaco*, utilizado como medicina y para "dialogar con el demonio", y el *bijao* o 'falso plátano'.