

De la rutina a la reflexión. En defensa de una enseñanza reflexiva de la gramática en las clases de Lengua

Toward a reflective grammar teaching in language courses

Silvia Izquierdo Zaragoza¹

Universidad de Murcia

silvia.izquierdo@um.es / silvia.izq.z@gmail.com

Recibido el 15 de enero de 2014

Aprobado el 28 de mayo de 2014

Resumen: En este artículo se presentan los resultados extraídos de una investigación realizada en 2013 con alumnos de 1º de Bachillerato y de 3º de Grado en Lengua y Literatura Españolas con objeto de evaluar su grado de reflexión gramatical y de dominio de las destrezas gramaticales que son necesarias para la producción y la comprensión textual. Los datos obtenidos en la investigación ponen de manifiesto la ineficacia del método tradicional de enseñanza de la gramática para desarrollar en ellos la *competencia metalingüística* y, por consiguiente, la necesidad de formular un modelo de gramática alternativo para las clases de Lengua que fomente las relaciones entre la reflexión gramatical y el uso lingüístico.

Palabras clave: enseñanza de la lengua; enseñanza de la gramática; educación secundaria; educación universitaria; lengua materna; competencia comunicativa; competencia metalingüística.

¹ Este artículo es un resumen del Trabajo Fin de Máster de la autora “La gramática en las aulas: de la rutina a la reflexión. Análisis crítico de la enseñanza gramatical tradicional”, defendido en julio de 2013 en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Abstract: The aim of this paper is to present the results extracted from a survey circulated during 2012-2013 academic year among high school and undergraduate students. The main outcome of our research was to assess their degree of grammatical reflection and their proficiency of grammatical skills that are considered necessary for comprehension and production of complex texts. Results from the survey show the ineffectiveness of the traditional method of grammar teaching to help students to develop the metalinguistic competence. As a contribution, we propose an alternative model of grammar for language courses that promotes relations between grammatical reflection and language use.

Key words: language teaching; grammar teaching; secondary school; undergraduate education; mother tongue; communicative competence; internal grammar.

1.- Introducción²

El objetivo principal de la asignatura Lengua castellana y Literatura, en cualquiera de los niveles educativos en que se imparta, es el desarrollo de la *competencia comunicativa* en los estudiantes, entendiéndolo por *competencia comunicativa*³ “la capacidad de los hablantes «para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales» (MEC, 2007a: 730; 2007b: 45398). No obstante, diversas investigaciones demuestran que los alumnos, aun habiendo estudiado dicha materia desde la niñez hasta la adolescencia, finalizan su escolarización obligatoria con enormes dificultades para expresarse, especialmente de forma escrita (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1987; MANTECÓN RAMÍREZ & ZARAGOZA CANALES, 1998; SEPÚLVEDA BARRIOS, 2003; TUSÓN, 1981), y con muy bajo nivel en comprensión lectora (Informe PISA 2012).

Durante años se ha culpado de dicho fracaso a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos gramaticales en las clases de Lengua (CASTRO, 1922; FREINET, 1979; GARCÍA DEL TORO, 1995; HOYT, 1906); sin embargo, estudios recientes ponen de manifiesto la necesidad de promover cierta reflexión gramatical en los estudiantes, indispensable para dominar los usos más elaborados de la lengua (CAMPS, 2008; CAMPS & ZAYAS, 2006; ZAYAS, 1999, 2006, 2011) y, de este modo, desarrollar la *competencia metalingüística* (CAMPS, 2000; DURÁN, 2010; GOMBERT, 1990; LOMAS, 1999; MANTECÓN RAMÍREZ & ZARAGOZA CANALES, 1998; ZAYAS, 2006).

Este hallazgo exige revisar el modelo transmisivo⁴ de enseñanza de la gramática, dominante en la mayoría de aulas, a fin de conocer las dificultades que plantea en los alumnos, así como sus carencias para desarrollar en ellos la capacidad de “tomar la lengua como objeto de observación y hablar de ella en los procesos de aprendizaje del uso lingüístico” (ZAYAS, 2006: 72).

² Esta investigación no hubiera sido posible sin la participación desinteresada de los alumnos que aceptaron no solo colaborar, sino compartir conmigo sus saberes, y sin la inestimable ayuda y cooperación de la Dra. Ana Bravo (Universidad de Murcia) en el diseño del cuestionario.

³ El concepto de *competencia comunicativa* fue acuñado por HYMES (1971) para superar el de *competencia lingüística*, propio de la gramática generativa (CHOMSKY, 1976), ya que este concepto no consideraba las reglas sociales, culturales y psicológicas que determinan el uso particular del lenguaje en un momento dado. Para HYMES, cualquier hablante no solo debe conocer las reglas de combinación de las palabras, sino que también debe saber cómo adecuar su discurso a una situación comunicativa específica.

⁴ El modelo transmisivo de enseñanza está basado en la exposición y transmisión, por parte del docente, de unos contenidos o temas ordenados lógicamente desde el ámbito disciplinar y que el alumno debe asimilar con idéntica estructura. Desde esta perspectiva, los ejercicios reiterativos que se proponen pretenden anclar “para siempre” los contenidos que el profesor considera importantes, mientras que los exámenes miden únicamente el nivel de adquisición y memorización (MARTÍNEZ GEIJO, 2007).

La investigación que a continuación se presenta tiene por objeto descubrir y mostrar las deficiencias del método tradicional de enseñanza de la gramática. Los resultados derivados de la investigación constatarán la necesidad de llevar a las aulas una gramática alternativa que i) sea reflexiva y ii) permita poner en relación el conocimiento sistemático y reflexivo de la lengua con el aprendizaje del uso lingüístico. De esta forma, la enseñanza de la gramática se ajustará a las verdaderas necesidades de los discentes, a saber: la mejora del uso de la lengua y el desarrollo general de la inteligencia.

2.- Investigación en las aulas

La investigación que aquí se va a presentar fue llevada a cabo en dos partes. La primera de ellas tuvo lugar en abril de 2013 y la segunda, en noviembre del mismo año. En la primera llegamos a las aulas del primer curso del Bachillerato de Investigación del IES Isaac Peral de Cartagena (formado por 25 alumnos⁵) y del tercer curso del Grado en Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Murcia (constituido por 63 alumnos), dos grupos que se habían formado bajo un método tradicional de enseñanza de la gramática⁶. En cambio, en la segunda parte de la investigación quisimos examinar al alumnado del tercer curso del Grado en Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Murcia del año siguiente (grupo de Grado B), pues este se distinguía del curso anterior (grupo de Grado A) en que había recibido una enseñanza de la gramática de orientación formal e inspirada en el modelo de la gramática generativa y nos interesaba conocer las diferencias que pudieran existir en estos grupos dada su diferente trayectoria.

Se seleccionó a estos tres cursos en concreto porque realizar la investigación en ellos permitiría conocer con exactitud el origen del problema que estábamos estudiando: el grupo de Bachillerato de Investigación por estar formado por 25 alumnos brillantes en todas las materias —no olvidemos que todos ellos deben contar con una nota media superior al 7 para acceder a este Bachillerato especial—; y los grupos de tercero por encontrarse en el penúltimo año del Grado, haber cursado ya la asignatura de Sintaxis (se cursa en 2º curso) y por parecernos relevante conocer el nivel gramatical que poseen estos alumnos, ya que ese es el nivel con el que contarán cuando terminen el Grado, dado que la materia no se imparte en ningún otro curso posterior, y del que dispondrán para dar clase a sus futuros alumnos.

⁵ Quizá interés saber más adelante que la mayoría de alumnos de este grupo (quince) pertenecen al Bachillerato de Ciencias, mientras que solo diez cursan la modalidad de Humanidades.

⁶ Numerosos autores coinciden en definir la enseñanza tradicional de la gramática de la siguiente manera (GÓMEZ TORREGO, 1985; LOMAS, 1999; MARÍN, 2007; STERN, 1986; TUSÓN, 1981): a) enseñanza orientada al conocimiento exclusivo de los aspectos morfológicos y sintácticos de la lengua; b) explicaciones gramaticales construidas a base de definiciones extraídas de gramáticas científicas, incomprensibles en la mayoría de ocasiones por los alumnos; c) actividades de identificación de palabras, repetición y análisis sintáctico; e) fomento de una actitud pasiva en los alumnos, pues en las clases simplemente deben escuchar, memorizar y reproducir.

Además, la investigación en estos grupos tan dispares y tan separados en la vida académica concedería la siguiente información: i) al comparar los resultados de estos grupos, averiguaríamos si la carrera especializada en Filología Hispánica (ahora Grado en Lengua y Literatura Españolas) repara las deficiencias gramaticales que los alumnos arrastran de la escuela; ii) quedaría demostrado, en caso de obtener malos resultados en los cuestionarios, que el problema no es de los estudiantes, puesto que son alumnos excelentes en general, sino que se debe al modelo gramatical que se les ha enseñado en las clases de Lengua y que no les ha permitido desarrollar la competencia metalingüística.

3.- Metodología de investigación

Para llevar a cabo la investigación diseñamos un *estudio exploratorio* (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ & BAPTISTA, 2006: 100-101) en el que, con la ayuda de un cuestionario, nos propusimos examinar y evaluar el grado de dominio de algunas de las competencias propias del razonamiento gramatical que se espera que sean aplicadas en la producción y comprensión de textos, y que la enseñanza de la gramática debería haber desarrollado en los estudiantes. En la construcción del cuestionario decidimos seguir el modelo de preguntas que se emplea en BOSQUE (1994), las denominadas “preguntas cerradas de respuesta múltiple” por la misma razón por la que el autor las prefiere: porque esta clase de ejercicios por selección de opciones obliga al estudiante a descartar un buen número de ellas antes de elegir la que considera preferible, un razonamiento que es didácticamente más deseable que el que pide simplemente una respuesta que no debe ser contrastada con ninguna otra (1994: 12-16). No obstante, decidimos incluir también preguntas abiertas, como la de análisis sintáctico (2.V), para no limitar las respuestas de los alumnos y que estos contestaran lo que creyeran oportuno. Conviene destacar que esta información permitió conocer con exactitud el conocimiento gramatical de cada alumno.

En nuestro cuestionario también dimos la posibilidad a los estudiantes de no responder a las preguntas, aunque les pedimos que especificaran el motivo por el que no lo hacían, bien porque no sabían la respuesta, bien porque no entendían la pregunta, bien porque no les parecía importante pensar sobre ello, pues las tres razones nos parecían igual de significativas.

Es preciso resaltar, por último, que decidimos elaborar un cuestionario breve porque consideramos que con las preguntas diseñadas obtendríamos información suficiente sobre el nivel gramatical de los alumnos y, además, pensamos que un cuestionario más largo produciría fatiga y rechazo en nuestros encuestados y ello conllevaría el riesgo de no ser contestado con la reflexión que se exige.

A continuación se presentan las preguntas que conformaron el cuestionario junto con las destrezas gramaticales que evaluaban.

- Diferencia entre conocimiento gramatical y normativo (1.I), reconocimiento de relaciones sintácticas y semánticas a distancia (1.II) y correspondencia entre conocimiento gramatical implícito y conocimiento gramatical transmitido (1.III):

(I) La policía descubrió el arma con la que la mujer aseguró que el ladrón había intentado asesinarla.

Bloque I) ¿Esta oración es gramaticalmente correcta?⁷

- a) La oración de (I) es gramaticalmente correcta;
- b) la oración de (I) es gramaticalmente incorrecta (*La policía descubres el arma el ladrón lo es);
- c) la oración de (I) es incorrecta desde el punto de vista normativo;
- d) no sé la respuesta;
- e) no entiendo la pregunta;
- f) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.

Bloque II) ¿Con qué partes de la oración se relaciona sintácticamente y semánticamente con la que?⁸

- a) Con la que en esta secuencia se relaciona sintácticamente y semánticamente con *asegurar*;
- b) con la que en esta secuencia se relaciona sintácticamente y semánticamente con *haber intentado*;
- c) con la que en esta secuencia se relaciona sintácticamente y semánticamente con *asesinar*;
- d) con la que en esta secuencia se relaciona sintácticamente y semánticamente con *descubrió*;
- e) con la que en esta secuencia se relaciona sintácticamente y semánticamente con el sintagma nominal *el arma*;
- f) con la que en esta secuencia no puede relacionarse sintácticamente y semánticamente con *el arma* porque son lo mismo;
- g) dos de las opciones anteriores son correctas –INDÍQUELAS–;
- h) tres de las opciones anteriores son correctas –INDÍQUELAS–;
- i) cuatro o más de las opciones anteriores son correctas –INDÍQUELAS–;
- j) todas las opciones anteriores son incorrectas;
- k) no sé la respuesta;
- l) no entiendo la pregunta;
- m) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.

Bloque III) ¿Qué función sintáctica desempeña con la que?⁹

- a) Con la que en esta secuencia desempeña la función de complemento del nombre;
- b) con la que en esta secuencia desempeña la función de complemento directo (objeto directo);
- c) con la que en esta secuencia desempeña la función de complemento indirecto (objeto indirecto);
- d) con la que en esta secuencia desempeña la función de complemento de régimen de *descubrir*;
- e) con la que en esta secuencia desempeña la función de complemento de régimen de *asegurar*;
- f) con la que en esta secuencia desempeña la función de complemento de régimen de *intentar*;
- g) con la que en esta secuencia desempeña la función de complemento de régimen de *asesinar*;
- h) con la que en esta secuencia desempeña la función de complemento circunstancial de *descubrir*;
- i) con la que en esta secuencia desempeña la función de complemento circunstancial de *asegurar*;
- j) con la que en esta secuencia desempeña la función de complemento circunstancial de *intentar*;
- k) con la que en esta secuencia desempeña la función de complemento circunstancial de *asesinar*;
- l) dos de las opciones anteriores son correctas –INDÍQUELAS–;
- m) tres de las opciones anteriores son correctas –INDÍQUELAS–;
- n) cuatro o más de las opciones anteriores son correctas –INDÍQUELAS–;
- ñ) todas las opciones anteriores son incorrectas;
- o) no sé la respuesta;
- p) no entiendo la pregunta;
- q) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.

⁷ La respuesta correcta es la *a*.

⁸ La respuesta correcta es la *g*, *c* y *e*.

⁹ La respuesta correcta es la *k*.

– Identificación de relaciones semánticas de inclusión jerárquicamente estructuradas (2.I, 2.II, 2.III, 2.IV y 2.V):

- (2) a. *El color del marco de la ventana*
 b. *El coche de bomberos de juguete de María*
 c. *Un grupo de los estudiantes*
 d. *Un grupo de estudiantes*

Bloque I)¹⁰

- a) ¿En cuál de las secuencias se hace referencia a dos entidades (= cosas, personas o conjuntos) del mundo?: en todas, en una (LETRA:____), en dos (LETRAS:____), en tres (LETRAS:____);
 b) no sé la respuesta;
 c) no entiendo la pregunta;
 d) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.

Bloque II)¹¹

- a) ¿En cuál de las cuatro secuencias los objetos a que se hace referencia mantienen entre sí una relación de pertenencia?: en todas, en una (LETRA:____), en dos (LETRAS:____), en tres (LETRAS:____);
 b) no sé la respuesta;
 c) no entiendo la pregunta;
 d) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.

Bloque III)¹²

- a) ¿En cuál de las cuatro secuencias la relación de pertenencia se interpreta como de posesión: en todas, en una (LETRA:____), en dos (LETRAS:____), en tres (LETRAS:____);
 b) no sé la respuesta;
 c) no entiendo la pregunta;
 d) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.

Bloque IV)¹³

- a) ¿En cuál de las cuatro secuencias la relación de pertenencia expresa una relación entre una parte y el todo?: en todas, en una (LETRA:____), en dos (LETRAS:____), en tres (LETRAS:____);
 b) no sé la respuesta;
 c) no entiendo la pregunta;
 d) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.

Bloque V) Analice sintácticamente las secuencias anteriores utilizando el método y la terminología que le hayan enseñado¹⁴. Si no contesta, marque la razón por la que no lo hace:

¹⁰ La respuesta correcta es *dos letras: b y c*.

¹¹ La respuesta correcta es *tres letras: a, b y c*.

¹² La respuesta correcta es *dos letras: a y b*.

¹³ La respuesta correcta es *dos letras: a y c*.

¹⁴ Los sintagmas nominales podrían analizarse de la siguiente manera:

- a) El color (del marco (de la ventana))
 b) El (coche (de bomberos)) de juguete (de María)
 c) Un grupo (de los estudiantes)
 d) Un grupo (de estudiantes)

- a) no sé la respuesta;
 - b) no entiendo la pregunta;
 - c) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.
- Reconocimiento y generalización de patrones de construcción sintácticos (3.I):

(3) a. *Estuve con la chica a la que tanto urgía ver.*

b. *Ahora nos corresponde hablar a nosotros.*

Bloque I) ¿Qué tienen en común los verbos *urgir* y *corresponder*?¹⁵

- a) *Urgir* y *corresponder* no tienen nada en común: *urgir* es impersonal pero *corresponder* no;
- b) *urgir* y *corresponder* tienen en común ser impersonales los dos;
- c) *urgir* y *corresponder* tienen en común ser personales, aunque en esta oración *urgir* es impersonal;
- d) *urgir* y *corresponder* tienen en común ser impersonales, aunque en esta oración *corresponder* es personal;
- e) *urgir* y *corresponder* son los dos personales siempre;
- f) no sé la respuesta;
- g) no entiendo la pregunta;
- h) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.

Con el examen de estas destrezas perseguíamos los siguientes **objetivos**: i) comprobar si la gramática impartida en las clases de Lengua permite a los estudiantes reflexionar sobre su sistema lingüístico, ii) saber si los alumnos han desarrollado las destrezas gramaticales necesarias para la comprensión y producción de textos y iii) finalmente, comprobar si la gramática enseñada en la Universidad potencia la reflexión y enmienda las carencias gramaticales que los alumnos arrastran del instituto.

¹⁵ La respuesta correcta es la e.

4.- Resultados

En esta sección se muestran y analizan los resultados obtenidos en el cuestionario.

En la Tabla 1 se presenta el índice de aciertos y fallos¹⁶ en las respuestas dadas por los alumnos en cada una de las preguntas del cuestionario, con excepción de la pregunta de análisis sintáctico (2.V) que será comentada más adelante. En ella también se da a conocer el número de veces que los alumnos decidieron no contestar por no saber la respuesta¹⁷, por no entender la pregunta o por no querer pensar sobre ellas.

PREGUNTA	RESPUESTA CORRECTA	ACIERTOS	FALLOS	NO SABE	NO ENTIENDE	NO IMPORTA	TOTAL
1.I	A	GB: 20 GGA: 50 GGB: 43	GB: 2 GGA: 9 GGB: 9	GB: 2 GGA: 2 GGB: 1	GB: 0 GGA: 2 GGB: 0	GB: 1 GGA: 0 GGB: 0	GB: 25 GGA: 63 GGB: 53
1.II	C,E,G	GB: 2 GGA: 3 GGB: 2	GB: 19 GGA: 56 GGB: 50	GB: 4 GGA: 0 GGB: 1	GB: 0 GGA: 0 GGB: 0	GB: 0 GGA: 4 GGB: 0	GB: 25 GGA: 63 GGB: 53
1.III	K	GB: 1 GGA: 6 GGB: 13	GB: 16 GGA: 53 GGB: 36	GB: 7 GGA: 3 GGB: 3	GB: 0 GGA: 0 GGB: 0	GB: 1 GGA: 1 GGB: 1	GB: 25 GGA: 63 GGB: 53
2.I	B,C	GB: 2 GGA: 6 GGB: 0	GB: 20 GGA: 49 GGB: 46	GB: 2 GGA: 2 GGB: 1	GB: 1 GGA: 6 GGB: 6	GB: 0 GGA: 0 GGB: 0	GB: 25 GGA: 63 GGB: 53
2.II	A,B,C	GB: 3 GGA: 8 GGB: 2	GB: 17 GGA: 45 GGB: 46	GB: 4 GGA: 6 GGB: 1	GB: 1 GGA: 4 GGB: 3	GB: 0 GGA: 0 GGB: 1	GB: 25 GGA: 63 GGB: 53
2.III	A,B	GB: 3 GGA: 2 GGB: 4	GB: 17 GGA: 48 GGB: 45	GB: 4 GGA: 8 GGB: 2	GB: 1 GGA: 5 GGB: 2	GB: 0 GGA: 0 GGB: 0	GB: 25 GGA: 63 GGB: 53
2.IV	A,C	GB: 3 GGA: 6 GGB: 10	GB: 16 GGA: 42 GGB: 39	GB: 2 GGA: 7 GGB: 2	GB: 4 GGA: 7 GGB: 2	GB: 0 GGA: 1 GGB: 0	GB: 25 GGA: 63 GGB: 53
3.I	E	GB: 2 GGA: 7 GGB: 16	GB: 15 GGA: 43 GGB: 27	GB: 6 GGA: 5 GGB: 5	GB: 1 GGA: 3 GGB: 3	GB: 1 GGA: 5 GGB: 2	GB: 25 GGA: 63 GGB: 53

Tabla 1. Resumen de respuestas dadas por los alumnos (Bachillerato: GB; Grupo de Grado A: GGA; Grupo de Grado B: GGB)

Tal y como se observa, salvo la primera pregunta (1.I), que presenta un amplio índice de aciertos en los tres grupos (20 de 25, 50 de 63 y 43 de 53), todas las demás exhiben un pasmoso número de fallos, los cuales, aparte de sorprendernos, nos demuestran la ineficacia del método tradicional de enseñanza de la lengua (mayor tasa

¹⁶ Se incluyen en FALLOS no solo las respuestas incorrectas de los alumnos, sino también aquellas preguntas que se contestaron con más letras de las que se pedían.

¹⁷ Se incluyen en los resultados de NO SABE aquellas preguntas que los alumnos dejaron sin contestar, ya que entendemos que no lo hicieron porque desconocían la respuesta correcta y prefirieron no equivocarse.

de fallos que de aciertos en general) y, lo que es más importante para nosotros, nos revelan la ausencia de reflexión metalingüística en los estudiantes. Nos negamos a pensar que la culpa de tales resultados resida en los estudiantes porque, como se señaló anteriormente, los alumnos investigados eran, por lo general, excelentes académicamente hablando y consideramos que, en caso de que hubieran creído que la respuesta que marcaban era errónea, habrían optado por no responder, como así hicieron algunos, en vez de señalar una respuesta al azar. Más bien, creemos que esta penosa situación es consecuencia de la gramática aprendida por ellos durante tantos años en la escuela, así como de la gramática irreflexiva que se imparte en la carrera especializada en lengua española, pues, de lo contrario, un mayor número de alumnos en los tres grupos habría acertado las preguntas.

No obstante, cabe apuntar que es visible una pequeña mejoría en el grupo de Grado B, pues en la mayoría de las preguntas los miembros de este grupo superaron en aciertos a los estudiantes del grupo A, concretamente en las cuestiones 1.I, 1.II, 1.III, 2.III, 2.IV y 3.I, como aparece reflejado en el Gráfico 1.

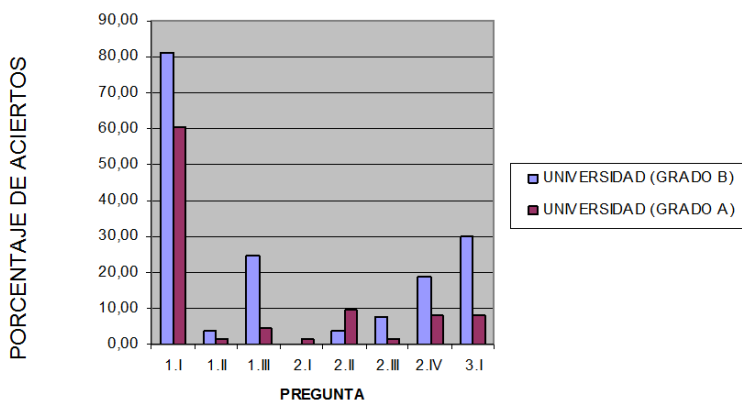


Gráfico 1. Porcentaje de aciertos en los grupos de Grado

Encontramos digno de mención, por otra parte, el bajo número de respuestas sin contestar en el grupo de Bachillerato (destaca solamente la pregunta 2.IV, la cual no respondieron cuatro alumnos porque “no la entendían”), teniendo en cuenta que la mayor parte del grupo cursa la modalidad de Ciencias y podría no interesarles el estudio de la lengua. Por el contrario, destaca el elevado índice de no comprensión y desinterés que mostraron los alumnos de Grado, especialmente los pertenecientes al grupo A, en sus respuestas (varios contestaron “no entiendo la pregunta”, “no me parece importante pensar sobre ello” o “no sé la respuesta” en muchas preguntas del cuestionario), lo cual resulta bastante sorprendente por encontrarnos ante alumnos que están cursando el Grado en Lengua y Literatura Españolas y no deberían, se supone, tener ningún problema en contestarlas.

Escrutando ahora los resultados de cada pregunta, parece interesante enumerar aquellas cuestiones que más dificultades plantearon a los estudiantes. De esta manera, las preguntas que menos índice de acierto han obtenido y que más fallos o abstenciones han presentado son, para el grupo de Bachillerato, la 1.II, la 1.III, la 2.I y la 3.I; para el grupo de Grado A, la 1.II, la 1.III, la 2.I y la 2.III; y, para el grupo de Grado B, la 1.II, la 2.I, la 2.II y la 2.III; preguntas que, a nivel general, requerían del encuestado la capacidad de reconocer las relaciones a distancia y de contigüidad que pueden establecerse dentro de una oración, la capacidad de identificar las relaciones semánticas de pertenencia e inclusión y de la referencialidad que pueden darse dentro de esta, y la capacidad de establecer generalizaciones a partir de hechos particulares.

El hecho de no hallar en estas preguntas la respuesta correcta desvela el bajo nivel reflexivo de estos alumnos, preocupante, sobre todo, en los estudiantes del Grado en Lengua y Literatura Españolas. Sin embargo, de estos resultados, lo que más nos llama la atención, y por ello lo señalamos, es que en una pregunta tan fácil –a nuestro parecer– como la 1.III haya sido tan bajo el número de aciertos, especialmente en el grupo de Bachillerato (1 de 25) y en el grupo universitario A (6 de 63), cuando únicamente tenían que señalar en ella una función sintáctica, algo a lo que están acostumbrados a hacer en las clases de Lengua. Este hecho nos demuestra que enseñar a analizar oraciones tampoco es útil si después los estudiantes no son capaces de reconocer una función sintáctica cuando se les pregunta.

Respecto a los análisis sintácticos que debían efectuar los estudiantes en la pregunta 2.V, los resultados más destacables fueron los que a continuación se enumeran:

- a) mientras que todos los alumnos del grupo de Bachillerato y del grupo de Grado A efectuaron sus análisis (independientemente de que lo hicieran bien o mal) con el método tradicional de cajas o rayas¹⁸, casi todos los estudiantes del grupo de Grado B emplearon diagramas arbóreos (17 alumnos utilizaron el método de cajas o rayas y 2 emplearon ambos);
- b) el análisis del sintagma nominal *b* resultó complicado para todos ellos; en cambio, el resto de sintagmas presentó menos dificultades a los alumnos, si bien algunos de sus análisis estaban incompletos (solo señalaron los sintagmas y su función, se olvidaron a menudo de indicar cuál era el núcleo y cuáles los determinantes o los enlaces, aunque les dimos por bueno el análisis);

¹⁸ LOZANO JAÉN (2012) identifica este método de análisis con el modelo de descripción sintáctica aconsejado por NAVARRO, RAMALLE y otros en *Lengua castellana y Literatura de 2º de Bachillerato* (2009), Madrid, SM.

	GRUPO BACHILLERATO	GRUPO GRADO A	GRUPO GRADO B
SN a)	11/25	32/63	19/53
SN b)	0/25	5/63	12/53
SN c)	11/25	46/63	32/53
SN d)	13/25	47/63	34/53

Tabla 2. Número de aciertos en los análisis sintácticos

- c) varios estudiantes del grupo de Bachillerato mezclaron en sus análisis distintas terminologías (unas veces analizaban la preposición *de* como PREPOSICIÓN y otras, como ENLACE);
- d) solo alumnos de Grado detectaron y señalaron el partitivo que se encuentra en el sintagma *c* (dos estudiantes del grupo A y tres del B);
- e) presencia de errores gravísimos en los análisis de los alumnos de Bachillerato:

- asignaron a la preposición *de* las funciones de DETERMINANTE, NEXO y ADVERBIO POSESIVO;
- fijaron la función de CN a algunos sintagmas nominales (SSNN);
- denominaron en algunos casos SN a los sintagmas preposicionales (SPrep);
- etiquetaron como SAdj al sintagma *a*, como CCL al SPrep *del marco de la ventana* (sintagma *a*), como CI al SPrep *de María* (sintagma *b*), o como CD al sintagma *c*;
- un alumno distinguió en algunos sintagmas nominales entre SUJETO y PREDICADO:

- a) El color del marco de la ventana

 Sujeto Predicado

- b) El coche de bomberos de juguete de María

 Sujeto Predicado

- f) presencia de errores muy graves en los análisis de algunos alumnos del grupo de Grado A:

- el SPrep *de la ventana* (sintagma *a*) fue etiquetado como CCL por dos alumnos, como CRÉG por un alumno y como APOSICIÓN por otro;

- uno señaló como SPREP/APOSICIÓN ESPECIFICATIVA a los SPrep *de juguete* (sintagma *b*) y *de los estudiantes* (sintagma *c*),
 - un estudiante creyó que *del marco de la ventana* (sintagma *a*) funcionaba como CD;
 - uno asignó a la preposición *de* la función de DETERMINANTE;
- g) ausencia de errores en el grupo de Grado B;
- h) contraste entre la actitud manifestada por los alumnos de Bachillerato en la realización de los análisis y la exhibida por los estudiantes universitarios. Salvo cuatro alumnos del grupo de Bachillerato que no realizaron los análisis porque “no les apetecía” (tres personas señalaron “no quiero pensar sobre ello”) o no sabían hacerlos (un estudiante rodeó la opción “no sé la respuesta”), los demás prefirieron responder y se arriesgaron con el análisis de, al menos, un sintagma; en cambio, los estudiantes universitarios mostraron un alto índice de desinterés al no querer hacerlos, teniendo en cuenta, desde el punto de vista del estudiante, que los errores no restaban puntos. En el grupo de Grado A seis alumnos marcaron la opción “no quiero pensar sobre ello”, uno señaló que “no entendía la pregunta”, cinco no contestaron nada y cinco dejaron algunos sintagmas sin analizar. En el grupo de Grado B a cinco estudiantes “no les parecía importante pensar sobre ello”, nueve marcaron la opción “no sé la respuesta” y cuatro dejaron algún sintagma sin analizar.

Advirtiendo estos resultados poco más se puede añadir, salvo que nos encontramos, en general, con los resultados esperados. Intuíamos que el análisis del sintagma *b* resultaría complicado para todos ellos, más para los alumnos de Bachillerato que para los universitarios —como así ha sido— e, incluso, que emplearían términos procedentes de diferentes modelos lingüísticos en un mismo análisis debido a la confusión que genera la mezcla de escuelas y terminologías en la explicación gramatical, aunque descartábamos la posibilidad de que cometieran los gravísimos errores que algunos de ellos han cometido. Quizá en el grupo de Bachillerato era de esperar alguna que otra confusión, como, por ejemplo, que identificaran el SPrep *de la ventana* (sintagma *a*) como CCL, ADJUNTO en la RAE-ASALE (2009, § 39), en lugar de CN, o que actuaran de forma irreflexiva y mecánica como el estudiante que señaló en un sintagma nominal el SUJETO y el PREDICADO; sin embargo, nunca imaginamos que los alumnos que constituyen los grupos de Grado, especialmente los del A, mostraran un desconocimiento tan acusado de la sintaxis del español. Queremos pensar que sus fallos son debidos a la posible rapidez con que contestaron el cuestionario y no porque desconozcan nociones tan fundamentales como que *de* es una preposición y no un determinante. En tal caso, nos parecería muy grave que estudiantes de este nivel obtengan algún día el título de Graduado en Lengua y Literatura Españolas.

Por último, conviene resaltar un dato trascendental que se deriva de esta investigación y es el *desinterés mostrado por estudiantes que se supone que aman la lengua* y debe interesarles participar en una investigación relativa a ella. Estamos hablando de aquellos

alumnos de Grado que manifestaron una actitud indebida durante la realización del cuestionario no respondiendo a algunas preguntas o marcando, por ejemplo, la opción “no me parece importante pensar sobre ello”. Observando el Gráfico 2¹⁹, los lectores de este trabajo se podrán hacer una idea bastante aproximada del grado de desinterés que exhibieron los futuros filólogos, muy superior, salvo en las preguntas 1.III y 2.V, al del grupo de Bachillerato, donde –recordamos– predominan los estudiantes de Ciencias.

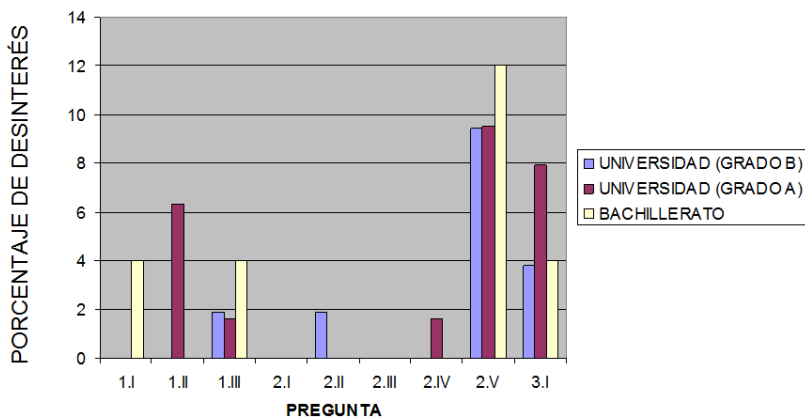


Gráfico 2. Porcentaje de desinterés en las preguntas del cuestionario

Este gráfico demuestra el escaso interés que tienen algunos futuros especialistas en lengua española sobre las investigaciones acerca de la misma. Es sorprendente e incluso inesperado que los alumnos de Grado, en concreto los del grupo A, hayan señalado en más preguntas que los alumnos de Bachillerato la opción “no me parece importante pensar sobre ello” (5 preguntas frente a 4 de los chicos de instituto), y, más aún, que les superen en número de veces en la misma pregunta (un 8% de los alumnos de Grado A no quiso pensar en la pregunta 3.I frente al 4% del grupo de Bachillerato). Este hecho revela, desde luego, la falta de predisposición al estudio de la lengua que reside en estos estudiantes del Grado en Lengua y Literatura Españolas.

¹⁹ Este gráfico muestra el porcentaje de preguntas que los alumnos decidieron no responder por “no parecerles importante pensar sobre ellas”.

5.- Conclusiones

Las respuestas de los estudiantes constituyen siempre la mejor herramienta para arrojar luz sobre el todavía oscuro ámbito de la enseñanza de la gramática en las aulas, y en esta investigación no es diferente. Sus respuestas han probado que un aprendizaje reflexivo de la gramática proporciona a los estudiantes un mayor conocimiento de la lengua. Esta importante conclusión deriva, fundamentalmente, de las respuestas dadas por el alumnado del grupo de Grado B, quienes, aparte de exhibir menos desinterés, tuvieron menos problemas en contestar las preguntas del cuestionario. Este hecho, sin duda alguna, acelera la necesidad de llevar a las aulas una enseñanza reflexiva de la gramática en lugar del método tradicional, de tipo rutinario y mecanicista, de simple ‘etiquetado’ de construcciones, el cual –hemos comprobado– tan solo desarrolla en los estudiantes aprendizajes momentáneos, mecánicos e irreflexivos, pero no les permite razonar. Por el contrario, una gramática de orientación reflexiva sí contribuye a la mejora de las competencias comunicativa y metalingüística, y permite, en mayor medida, su desarrollo intelectual.

Es preciso resaltar, finalmente, la duda que ha quedado sembrada en este trabajo respecto a la eficacia de la gramática que se enseña y aprende en los niveles universitarios. Al encontrarnos con resultados tan negativos entre los alumnos de Grado, sobre todo en el grupo A, y no disponer de más información para entenderlos, desconocemos los motivos exactos por los que tales estudiantes no contestaron debidamente nuestro cuestionario (¿culpa de la gramática impartida en la carrera?, ¿desliz de los encuestados?). Con todo, es innegable que, si estos alumnos contaran con una buena base gramatical –la cual deberían haber adquirido en la escuela–, su índice de aciertos habría sido superior al de fallos sin ninguna duda.

De cualquier forma, conviene subrayar en estas últimas líneas el negro horizonte que se vislumbra de seguir así la situación. Si los futuros profesores de Lengua continúan estando mal formados, los alumnos de las generaciones venideras, alumnos de esos *impreparados* profesores, seguirán presentando los mismos resultados negativos que este trabajo ha sacado a la luz.

6.- Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (Ed.). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*, Madrid, Akal, 1987.
- Bosque, I. *Repaso de sintaxis tradicional. Ejercicios de auto comprobación*, Madrid, Arco-Libros, 1994.
- Camps, A. “Aprender gramática”, en A. Camps & M. Ferrer, *Gramática a l'aula*, Barcelona, Graó, 2000, págs. 101-117.
- Camps, A. “Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración”, en T. Ribas (Coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona, Graó, 2008, págs. 13-32.
- Camps, A.; Zayas, F. *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Graó, 2006.
- Castro, A. “La enseñanza del español en España”, en J. M. Álvarez Méndez, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*, Madrid, Akal, 1987 [1922], págs. 118-146.
- Chomsky, N. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar, 1976 [1965].
- Durán, C. “Les competències i l'ensenyament de la gramàtica”, *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 2010, págs. 91-111.
- Freinet, C. *Los métodos naturales. Vol. I. El aprendizaje de la lengua*. 2ª ed. Barcelona, Fontanella, 1979. Traducido al castellano por Mª Dolors Bordas, del original francés *La méthode Naturelle. I. L'apprentissage de la langue*. Neuchâtel (Suiza), Delachaux & Niestlé, 1968.
- García del Toro, A. “Gramática en contexto”, *Revista Aula de Innovación Educativa*, nº 36, 1995.
- Gombert, J. É. *Le développement métalinguistique*, París, Presses Universitaires de France, 1990.
- Gómez Torrego, L. *Teoría y práctica de la sintaxis*, Madrid, Alhambra, 1985.
- Hoyt, F. S. “The Place of Grammar in the Elementary Curriculum”, *Teachers College Record*, 7, 1906, págs. 467-500.
- Hymes, H. “Acerca de la competencia comunicativa”, *Forma y función*, 9, 1996 [1971], págs. 13-37. Traducción realizada por Juan Gómez Bernal.
- Lomas, C. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Vol. II, Barcelona, Paidós, 1999.
- Lozano Jaén, G. *Cómo enseñar y aprender sintaxis. Modelos, teorías y prácticas según el grado de dificultad*, Madrid, Cátedra, 2012.
- Mantecón Ramírez, B.; Zaragoza Canales, F. “La enseñanza de la gramática en la educación secundaria obligatoria”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, 1998, págs. 75-89.
- Marín, M. “Gramática en la escuela”, *Revista Quehacer educativo*, 50, 2007, págs. 63-65.
- Martínez Geijo, P. “Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 19, nº 1, 2008, págs. 77-94.

Ministerio de Educación y Ciencia. *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE, núm. 5, de 5 de enero de 2007. Madrid, 2007a.

Ministerio de Educación y Ciencia. *Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*. BOE, núm. 266, de 6 de noviembre de 2007, Madrid, 2007b.

Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2009.

Sepúlveda Barrios, F. “Del conocimiento gramatical al discurso. Sus tipologías textuales”, en A. Mendoza Fillola (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Prentice Hall, 2003, págs. 469-492.

Stern, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, OUP, 1986.

Tusón, J. *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*, Barcelona, Teide, 1981, 2ª ed.

Zayas, F. “Más allá de una didáctica de la gramática”, en M. García (Ed.), *Ensenyament de Llengües i Plurilingüisme*, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 1999, págs. 83-91.

Zayas, F. “La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua”, en Mª E. García Gutiérrez (Coord.), *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria: materiales para la formación del profesorado*, vol. I, Murcia, Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, 2006, págs. 69-100.

Zayas, F. “El lugar de la Gramática en la enseñanza de la lengua”, en U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Lengua castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Vol. III, Barcelona, Graó, 2011, págs. 91-106.

