



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA EN TORNO A LOS COMPLEMENTOS LOCATIVOS

Alumno/a: Rebolledo Lastiesas, Elena

Tutor/a: Profa. Dña. Elena Felú Arquíola
Dpto: Filología española

Noviembre, 2020

RESUMEN

Este trabajo se centra en la didáctica de la gramática de la lengua materna. Comenzamos con una revisión de su evolución a lo largo de la historia para adentrarnos, posteriormente, en la presentación y caracterización de dos corrientes recientes e innovadoras: gramática basada en la actividad metalingüística y gramática orientada a las competencias. Por último, desarrollamos una propuesta didáctica personal centrada en los complementos locativos, cuya metodología contemplará estas dos perspectivas de forma conjunta. El objetivo final es demostrar que una enseñanza de la gramática basada en la reflexión gramatical es posible y necesaria.

Palabras clave: gramática, didáctica, actividad metalingüística, competencias

ABSTRACT

This work deals with the didactics of grammar of the mother tongue. We start with a review of its evolution along history. Then we present and characterize two recent innovative methodologies: grammar based on metalinguistic activity and competency-oriented grammar. Finally, we will develop a personal didactic proposal, focused on locative complements, whose methodology will combine these two perspectives. The final objective is to show that the teaching of grammar based on grammatical reflection is possible and necessary.

Keywords: grammar, didactic, metalinguistic activity, competencies

ÍNDICE

1. Introducción.....	3
2. Objetivos y metodología.....	5
3. La enseñanza de la gramática: breve estado de la cuestión.....	7
3.1. Introducción: qué es la gramática.....	7
3.2. La enseñanza de la gramática: breve recorrido histórico.....	8
3.3. Propuestas recientes sobre enseñanza de la gramática.....	12
3.3.1. Gramática y actividad metalingüística.....	12
3.3.1.1 Modelo de Gramática.....	14
3.3.1.2 Metodología.....	15
3.3.1.3 Secuencias y actividades basadas en la actividad metalingüística.....	17
3.3.2. Gramática orientada a las Competencias.....	21
3.3.2.1 Factores que dificultan la enseñanza de la gramática basada en competencias.....	23
3.3.2.2 Reflexionar sobre gramática.....	27
3.3.2.3 Otras competencias posibles.....	29
3.3.2.4 Desinterés por adaptar nuevas competencias.....	30
3.3.2.5 Ejercicios basados en competencias: reflexión gramatical.....	32
4. Propuesta didáctica.....	37
4.1 Introducción.....	37
4.2 Secuencia didáctica gramatical.....	38
4.2.1. SDG: fase 1.....	39
4.2.2. SDG: fase 2.....	44
4.2.3. SDG: fase 3.....	47
4.2.4. Evaluación de la secuencia didáctica.....	48
5. Conclusiones.....	50
6. Referencias bibliográficas.....	52
Anexos.....	56

1. INTRODUCCIÓN

A diferencia de otras ciencias, la didáctica de la gramática en España no ha tenido el prestigio que en un principio debería merecer. Pese a que en la década de los 90 el sistema educativo vigente cuestionaba las metodologías tradicionales y promovía una enseñanza de la gramática basada en la reflexión, la realidad de las aulas mostraba que este cambio estaba muy lejos de llevarse a cabo. En la actualidad, el motor de dicho cambio se basa fundamentalmente en las investigaciones de lingüistas que creen sinceramente en la importancia de renovar la enseñanza gramatical desde una perspectiva basada en la actividad metalingüística y en la reflexión gramatical. Desgraciadamente, la inmensa mayoría de los libros de texto actuales siguen una metodología tradicional y poco han evolucionado en proporción al avance de las investigaciones gramaticales. Por otra parte, existen docentes que se alejan de esta visión tradicional y se suman a las nuevas metodologías para la enseñanza de una gramática que debería estar a la misma altura y prestigio que otras ciencias. Aún queda mucho camino por recorrer, pero podemos ser optimistas al pensar que algo está cambiando.

Tras caracterizar qué se entiende por gramática (ap. 3.1) y realizar un breve estado de la cuestión sobre la enseñanza de esta disciplina (ap. 3.2), en este trabajo presentamos dos corrientes metodológicas que han surgido en los últimos años en relación con la enseñanza de la gramática de la lengua materna, a saber, la enseñanza de la gramática basada en la actividad metalingüística y la enseñanza de la gramática basada en competencias (ap. 3.3). Se han elegido estas dos metodologías debido a que los investigadores de ambas corrientes son conscientes de que la enseñanza de la gramática debe cambiar y sus propuestas son reflejo de que el cambio es posible. Se trata de propuestas que no se contradicen, sino que más bien persiguen un mismo fin: cambiar la concepción de la didáctica de la gramática basándose en una metodología que fomente un estudio rico, similar al de una asignatura científica, en la que el alumno elabore hipótesis, las cuestione, piense en diferentes posibilidades de análisis y, en definitiva, reflexione sobre su propia lengua, alejándose del mero etiquetado de funciones que se lleva realizando desde hace muchos años.

En cuanto a la propuesta didáctica sobre los complementos locativos que presentamos en el apartado 4, se han tenido en cuenta estas dos vertientes de enseñanza gramatical, demostrando así que estas corrientes no son contradictorias, sino complementarias, y pueden combinarse en una propuesta ecléctica. Para la elaboración de dicha propuesta hemos tenido

en cuenta los estudios de Anna Camps y Xavier Fontich, que apuestan por la elaboración de secuencias didácticas gramaticales cuya finalidad primera es la realización de una actividad metalingüística por parte del alumnado. Además, estas secuencias tienen una doble intención. En primer lugar, implican una actividad de investigación, puesto que los alumnos descubren el funcionamiento de su propia lengua como si se tratara de una investigación científica al uso. Por otra parte, se trata de una actividad didáctica, puesto que los alumnos aprenden cuestiones gramaticales mediante su propia investigación.

Además, en la elaboración de la propuesta de secuencia gramatical hemos tenido en cuenta también la tipología de ejercicios que propone Ignacio Bosque (2015), puesto que son muy útiles para que el alumnado aprenda gramática mediante actividades que promueven la investigación gramatical, poniendo en duda hipótesis tradicionales, elaborando otras nuevas, proponiendo análisis dobles, etc.

Por último, para la elaboración de nuestra propuesta hemos tenido en cuenta los nuevos contenidos que incluye la *Nueva Gramática de la Lengua Española* en referencia a los argumentos y adjuntos locativos.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo principal de este trabajo es desarrollar una propuesta didáctica para trabajar los complementos locativos argumentales y adjuntos en Educación Secundaria, que combine tareas de actividad metalingüística (Camps 2006 y 2014 y Fontich, 2006 con ejercicios de reflexión gramatical basados en competencias (Bosque, 2015). En cuanto a los objetivos específicos, nuestro trabajo persigue los siguientes:

- Caracterizar brevemente qué es la gramática.
- Realizar un breve recorrido histórico sobre la enseñanza de la gramática del español como lengua materna.
- Presentar dos propuestas recientes sobre enseñanza de la gramática de la L1: Gramática basada en la actividad metalingüística y Gramática orientada a las competencias.
- Elaborar y sistematizar una secuencia didáctica gramatical que sirva para la investigación y aprendizaje de una parte de la gramática que comporta diferentes visiones (tradicional y NGRAE), como es el estudio de los argumentos y adjuntos locativos.
- Mostrar que estas dos corrientes de enseñanza de la gramática son complementarias y pueden combinarse en una propuesta didáctica.

En cuanto a la metodología seguida en la elaboración de este Trabajo Fin de Máster, cabe señalar que ha sido parcialmente distinta según el apartado.

Así, para la elaboración de los apartados 3.1 (*Qué es la gramática*) y 3.2 (*Breve recorrido histórico*), nos hemos basado fundamentalmente en los trabajos de López Ferrero (2012) y González Nieto (2001), aunque también hemos tenido en cuenta los estudios de destacados filólogos como Andrés Bello o Américo Castro. El trabajo de López Ferrero (2012) ha sido especialmente interesante y útil, pues realiza un estudio detallado de los manuales de gramática a lo largo del siglo XX y analiza la evolución de la didáctica gramatical en nuestro país.

En cuanto a la elaboración del apartado 3.3 (*Propuestas recientes sobre enseñanza de la gramática*), nos hemos basado en una selección de referencias bibliográficas pertenecientes a las dos corrientes metodológicas elegidas. Nuestra intención ha sido no tanto contraponerlas

como mostrar que son compatibles y complementarias, ya que ambas persiguen un mismo fin: promover a reflexión metalingüística y gramatical. Para explicar cómo trabajan los investigadores el estudio de la gramática desde una actividad metalingüística, nos hemos basado, de forma general, en estudios de Anna Camps (2000, 2006 y 2014) y Xavier Fontich (2010, 2013, 2014 y 2015), pues ambos trabajan con secuencias didácticas gramaticales que desarrollan de forma práctica los contenidos seleccionados. Por otra parte, para caracterizar la Gramática orientada a las competencias, los autores consultados han sido Ignacio Bosque (2014, 2015 y 2016) y Ángel J. Gallego (2016), entre otros.

Finalmente, la propuesta didáctica que presentamos en el apartado 4 pretende sintetizar ambas corrientes. Hemos intentado plasmar una secuencia didáctica gramatical tal y como propone Fontich (2006), pero adaptada al tema escogido: los argumentos y adjuntos locativos. Para la elaboración de las actividades específicas hemos empleado la tipología de ejercicios de Bosque (2015). De esta manera, se fusionan en nuestra propuesta las dos corrientes, mostrando así que trabajar con ambas es posible.

3. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA: BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN

El estudio de la enseñanza de la gramática en la educación no universitaria es un asunto muy complejo y controvertido que ha experimentado décadas de estudio, modificaciones, nuevas propuestas y discusiones de diversa índole. Su recorrido histórico es muy interesante puesto que la enseñanza gramatical renueva sus contenidos y sus enfoques periódicamente.

Los docentes de Secundaria Obligatoria y Bachillerato entendemos que la gramática debe ocupar un papel importante, pero no hay un consenso sobre cómo, por qué y qué abordar en la enseñanza de esta disciplina.

En este apartado realizaremos un breve recorrido histórico sobre la enseñanza de la gramática a lo largo del siglo XX y XXI para, posteriormente, presentar dos de las propuestas más recientes: la Gramática basada en una actividad de reflexión metalingüística de Camps y Fontich, entre otros, y la Gramática orientada a las competencias, de Bosque y otros autores.

3.1 Introducción: qué es la gramática

La evolución en los estudios gramaticales se hace evidente incluso en la propia definición de gramática, que varía históricamente de forma reveladora. El vocablo *gramática* proviene del término latino *grammatica*, y este a su vez deriva del griego *gramma*, que era utilizado por Dionisio de Tracio en su *Gramática* para designar a las letras del alfabeto. En dicha obra, se percibe que escribir bien era considerado por parte del autor un arte misterioso y dominado por pocas personas. Siglos más tarde, se introdujo la palabra *grammatiké*, que significa el "arte o ciencia de las letras", fórmula que el *Diccionario de la Lengua Española* mantuvo como definición de gramática durante largos años.

A finales del siglo XIX, Andrés Bello, en su *Gramática de la lengua castellana*, definía el concepto de gramática de esta manera:

El universo de las cosas, de los hechos, de los fenómenos, es cognoscible gracias a la legalidad interna que lo preside; lo lingüístico -como cualquier entidad- se organiza sobre recurrencias, sistematicidades y leyes: los estudios gramaticales tienen como objeto formal propio clasificarlas y precisarlas (Bello, 1949: 93).

En la tercera jornada del *VIII Congreso Internacional de la Lengua Española*, Ignacio Bosque afirmó que la gramática "es la arquitectura del pensamiento". Aunque su definición habitual es mucho menos poética, pues la define como

[...] la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles. Esas propiedades, combinaciones y relaciones pueden formularse de maneras diversas y puede haber, por lo tanto, muchas gramáticas de la Gramática de una lengua (Bosque, 1999: 19).

Es curiosa la disparidad de opiniones de los lingüistas sobre un único término. Mientras Bosque entiende la semántica como parte de la gramática, Gómez Torrego (1998) las considera disciplinas distintas, aunque afirma que están estrechamente relacionadas.

A lo largo de la historia, se han distinguido diversos enfoques en el estudio de la gramática, aunque la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) establece cuáles son los principales tipos:

- *Gramática sincrónica*: centra su estudio en un momento de tiempo determinado. Se realizan cortes temporales y se realiza un estudio de ese período, sin importar la evolución ni los cambios posteriores o anteriores.
- *Gramática histórica*: ha diferencia de la anterior, esta gramática estudia cómo ha evolucionado la lengua atendiendo a los cambios a través del tiempo.
- *Gramática descriptiva*: se especializa en describir el uso o empleo actual de la lengua, sin realizar una observación desde el punto de vista normativo.
- *Gramática prescriptiva*: realiza el estudio de las normas para el uso correcto de una lengua. Este tipo de gramática se forma a través de especialistas y usualmente posee una institución que establece sus reglas.
- *Gramática teórica*: se basa en una teoría gramatical determinada, por ejemplo, gramática funcional, que se ocupa de la función del lenguaje como tal, y la gramática generativa, que estudia y determina las normas que se aplican para determinar si las estructuras gramaticales son correctas.

En el presente trabajo, se atenderá también a la *Gramática Pedagógica*, pues posee una indiscutible intención didáctica para el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes.

3.2. La enseñanza de la gramática: breve recorrido histórico

La enseñanza de la gramática ha evolucionado notablemente a lo largo de la historia. Desde la primera *Gramática* de Nebrija en 1492 se establecen y desarrollan unas reglas de

carácter prescriptivo que el estudiante de lengua debía conocer. Este enfoque tradicional siguió vigente hasta que fue superado en el siglo XX por nuevas teorías lingüísticas que introdujeron cambios en la enseñanza de la gramática, como el estructuralismo o el generativismo. La llegada del enfoque comunicativo se produce en la década de los 80, momento a partir del cual la enseñanza gramatical se empieza a tratar desde un enfoque totalmente diferente.

Afirmar que una buena práctica docente debe adscribirse a un único modelo teórico es algo complicado; como afirma González Nieto (2001: 295) es inevitable un cierto sincretismo, proponiendo un panorama singular e interesante:

[...] intentando ver de qué forma nos ayudan a los profesores a organizar nuestra actividad, lo cual nos permitirá realizar unas propuestas metodológicas. Es un camino que hemos seguido muchas veces, en el que hemos podido constatar casi siempre una evolución paralela entre los problemas que nos inquietaban como profesores y los que preocupaban a las ciencias del lenguaje.

Algunos didactas discrepan de esta afirmación y consideran que las ciencias del lenguaje son tan dispares que no es posible un consenso para decidir qué marco teórico puede adaptarse a la enseñanza. Además, aunque en los últimos años han surgido interesantes estudios sobre la enseñanza de la gramática, todavía hay docentes que usan herramientas tan tradicionales que podrían recordar a las que encontramos en Nebrija siglos atrás. Dichas herramientas se sostienen principalmente en los libros de texto, que, por otra parte, deberían ser difusores y agentes de cambio de toda innovación gramatical, materialización de objetivos y metodología de los planes de estudio. En esta línea Seco (1961) ya advertía años atrás el peligro de los libros de texto no adaptados a los planes de estudio. No obstante, son los libros de texto una buena pista para establecer un recorrido histórico de la enseñanza de la gramática y así observar la evolución de esta misma.

Aunque la primera generación de libros de texto de lengua española y gramática surge en el primer tercio del siglo XIX, analizaré tan solo la trayectoria de la didáctica y sus libros escolares desde principios del siglo XX hasta los albores de la década de los ochenta, siguiendo el trabajo de López Ferrero (2012). Los planes de este periodo y sus correspondientes libros de texto son relevantes porque introducen importantes cambios metodológicos y han repercutido en la enseñanza de forma notable.

López Ferrero (2012) realiza un estudio detallado de veinticuatro manuales de diferentes décadas del siglo XX y así extrae conclusiones acerca de la enseñanza de la gramática.

Observa cómo en el primer tercio del siglo XX se estudia una gramática normativa (aprender a hablar y escribir correctamente) y la legislación educativa marca que la doctrina gramatical es la académica: se enseña la norma escrita. La excepción en este periodo es Montoliu, cuya gramática escolar es para Américo Castro (1922: 223) “la única gramática pedagógica que se ha publicado hasta ahora”, pues el tratamiento didáctico de dicho manual relaciona el estudio gramatical y el uso de la lengua¹. En esta gramática, Montoliu emplea con frecuencia medios intuitivos para dar a conocer los diferentes fenómenos gramaticales.

En el periodo republicano se concibe la gramática como una explicación del conocimiento lingüístico de forma parecida a la que pregonaba Montoliu años atrás, puesto que se cuestiona que la gramática enseñe a escribir y hablar correctamente. Se establece una división entre enseñanza de la lengua, entendido como el uso real de la lengua, y la enseñanza gramatical, entendida como una abstracción de ese uso. López Ferrero (2012) detecta en algunos libros de texto la consideración de la gramática como una ciencia orientada al estudio científico de fenómenos de la lengua.

En 1945, Amado Alonso traduce el *Curso de lingüística general* de Saussure, por lo que la teoría estructuralista empieza a ser conocida en España en esta década. No obstante, según López Ferrero (2012), no aparece en los manuales españoles hasta los años sesenta, cuando Lázaro Carreter y Correa Calderón empiezan a publicar libros de texto. A partir del plan de estudios de 1957, el trabajo sobre textos se convierte en una práctica común, cuando los manuales inician las lecciones con un texto literario para extraer oraciones que ilustren las explicaciones.

Pronto surgirán detractores del estructuralismo, como Noam Chomsky, que afirmaba que dichas teorías no podían explicar las características fundamentales de la lengua ni el aspecto creativo de su uso.

En la década de los años setenta y ochenta empieza a vislumbrarse en la enseñanza de la gramática el enfoque de la gramática generativa (se empieza a tener en cuenta la gramática

¹ Uso no tan real como podríamos imaginar debido a que en esta etapa los modelos son siempre escritos o literarios.

implícita de los hablantes) y la perspectiva pragmática en el estudio de la lengua, principalmente introducidas de la mano de C. Pleyán. El plan de estudios de 1975 establece dos objetivos fundamentales en la enseñanza de la lengua: “desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes y propiciar la reflexión metalingüística” (López Ferrero 2012: 93) pero es un tanto idílico, puesto que la realidad muestra que en los manuales de la época el estudio gramatical se concibe como un mero marco teórico con ligeras aportaciones de diferentes teorías lingüísticas. Pleyán propone aplicar las nociones gramaticales a partir de las propias producciones de los estudiantes sin acudir a corpus de oraciones establecidos de antemano.

La importancia de los enfoques comunicativos crecerá notablemente en la enseñanza de la lengua, en detrimento del plano estructural a finales de los años ochenta y con mayor protagonismo en la década de los años noventa. Y aunque la gramática no se coloca en primer plano, tampoco se elimina en el aula. En línea con esto Pilar Melero Abadía (2000: 90) anota lo siguiente:

El enfoque comunicativo no descuida la enseñanza de la gramática, como muchas veces se le ha reprochado, más bien intenta conseguir un equilibrio entre la exactitud gramatical y la eficacia comunicativa. No hay que olvidarse de que la gramática está al servicio de la comunicación.

En España, con la ley de 1990 de ordenación del sistema educativo (LOGSE) se produce un favorecimiento de la reflexión metalingüística, pero siempre bajo el enfoque comunicativo como protagonista.

En la mayoría de los libros de texto adscritos a los planes de estudio del siglo XX analizados por López Ferrero (2012) se especifica que la metodología de enseñanza debe ser práctica y activa para que el alumno participe en su aprendizaje a través de ejercicios de análisis y composición adaptados a su nivel. Los libros de texto consultados por la autora reflejan que la didáctica de la gramática se ve condicionada por el marco teórico en el que se basa, que varía en cada periodo histórico.

No obstante, en los últimos años han surgido propuestas muy interesantes que ofrecen una visión completamente renovada de los estudios gramaticales. En el siguiente apartado se analizan, por una parte, los trabajos de Anna Camps y Xavier Fontich, que apoyan una

enseñanza gramatical basada en la reflexión metalingüística, y por otra las propuestas de Ignacio Bosque y su visión de la gramática orientada a las competencias.

3.3. Propuestas recientes sobre enseñanza de la gramática

Las dos propuestas escogidas defienden el estudio y la importancia de la gramática en la enseñanza secundaria, cuestión que es objeto de continua discusión por parte de investigadores y docentes. Plantean contenidos y procedimientos claves para realizar una renovación de la enseñanza gramatical que sin duda es interesante a la par que necesaria. Además, estas propuestas coinciden en muchas ocasiones en su concepción del objetivo del aprendizaje, por lo que atender a una no excluye a la otra necesariamente.

3.3.1. Gramática y actividad metalingüística

Los estudios que a continuación se mencionan consideran que la instrucción gramatical ayuda a los alumnos² a mejorar su capacidad de reflexionar sobre la lengua y, por supuesto, a realizar un buen uso de esta. Los dos autores seleccionados, Anna Camps y Xavier Fontich, defienden la actividad metalingüística como finalidad e instrumento de la enseñanza gramatical y ambos realizan un profundo estudio de los diferentes modelos de enseñanza para comprobar su utilidad en el aprendizaje de los estudiantes.

Establecer las bases sobre las que sustentar la enseñanza de la gramática debería partir de “la reflexión sobre cuáles son sus finalidades y los objetivos que se pretenden” (Camps 2014: 11). Entender que una de las finalidades de la enseñanza gramatical es la reflexión metalingüística es, sin duda, un cambio radical que iniciaron las investigaciones del grupo GREAL³. Entonces, cabría preguntarse: ¿qué es la reflexión metalingüística? Según el grupo GREAL, y concretamente Camps (2014), es la actividad verbal que tiene como referente la lengua (tanto oral como escrita) y que la toma como objeto de observación, reflexión y análisis. Para la autora esta reflexión metalingüística es inherente al mismo uso de la lengua.

² Emplearemos el masculino genérico por economía lingüística, como aconseja la RAE.

³ El grupo GREAL tiene una trayectoria de trabajo de hace más de 10 años. Está formado por profesorado investigador, becarios y doctorandos en Didáctica de la Lengua de la UAB, de la Universidad del País Vasco y de la Universitat de València, y por profesorado de primaria y secundaria.

Fontich (2011) añade que entre el uso y el conocimiento del sistema existen vínculos de naturaleza diversa y la enseñanza debería atender esos dos polos de la mejor manera.

Por ello, Camps (2014) establece tres niveles de manifestación de la actividad metalingüística: a través de acciones no verbales, a través de enunciados metalingüísticos formulados en lenguaje común y a través de enunciados formulados con un lenguaje gramatical específico. El aprendizaje de la gramática escolar pertenecería al último de estos niveles, aunque hay que señalar que escuela y lingüística tienen objetivos diferentes. Fontich (2013: 8) advierte que la teoría es un modelo de realidad, pero no es realmente la realidad. Es por esto por lo que la escuela tendrá que recurrir a la teoría, pero siendo muy cauta y eligiendo las nociones más rentables para sus objetivos, que suelen estar en línea con la formación lingüística de los estudiantes y el desarrollo de un repertorio de usos comunicativos. quede este modo, abordar la enseñanza de la gramática en la Enseñanza Secundaria no es tan sencillo como cabría esperar.

Gil y Bigas (2009) observan que los estudiantes de los primeros cursos de primaria son capaces de reflexionar sobre gramática de forma mucho más rica que en los últimos cursos de este ciclo, pues muestran una iniciativa y curiosidad que van perdiendo cuando son mayores. ¿Por qué ocurre esto? ¿Por qué en cursos superiores se pierden estas cualidades? Estas preguntas son planteadas por diferentes autores como Fontich (2013) y Rodríguez (2011) y proponen respuestas interesantes.

Para Fontich (2013), una posible respuesta es el interés de los niños por el mundo en general, que se traspa a las diferentes materias escolares incluida la gramática. La escuela no aprovecha este interés inicial y por ello los jóvenes estudiantes lo van perdiendo en cursos posteriores. Quizá se debe a una falta de modelo de gramática para la escuela o a la metodología de aula. Fontich (2011, 2013) atiende a estos dos problemas que pueden plantearse en el aula y propone soluciones bastante acertadas. Soluciones necesarias, puesto que en los últimos años los posicionamientos comunicativos eran en su mayoría partidarios de eliminar la enseñanza gramatical, al considerarla obsoleta, y por lo tanto es necesario renovar el modelo de enseñanza de la gramática y la metodología que se va a utilizar en el aula para así dar al estudio de la gramática el lugar que merece.

3.3.1.1. Modelo de gramática

En cuanto al *modelo de gramática*, en primera instancia, hay que tener en cuenta que en el aula deben desarrollarse procedimientos adecuados para la actividad metalingüística. El alumno, para aprender gramática, elabora y utiliza instrumentos de evaluación, recoge datos, manipula, compara, contrasta, expone... con la guía del profesor. Habla y escritura tienen gran importancia y por ello el modelo didáctico utilizará géneros textuales orales y escritos, siendo el alumno protagonista de su aprendizaje para mejorar su nivel de implicación y motivación. Así, genera conocimiento para sí mismo y para sus compañeros.

En segundo lugar, el docente debe gestionar el aula para que sea un espacio de intercambio, creando las condiciones para que el alumno sepa qué se espera de él dentro del grupo y participe como protagonista de su aprendizaje de forma desinhibida. Sabiendo el profesor qué, cómo y por qué impartir gramática, elabora una puesta en escena para aprender de forma cooperativa, autorregulada, en un proceso de intercambio donde el estudiante aprende pero también enseña a los demás.

Varios autores señalan que una buena manera de actuar en el aula debería atender a los siguientes aspectos, Fontich (2011: 54) los plasma en su trabajo:

- Entender la complejidad del sistema gramatical y que, por lo tanto, no se puede capturar dicha enseñanza de una sola manera.
- Identificar cuáles son los objetivos de estudio y los aspectos parciales que los estudiantes tienen que conocer y establecerlos de una forma clara para ellos.
- Hacer que los alumnos participen en la recogida de datos que van a ser observados y contrastados.
- Mostrar que la oración no es un mero conjunto de relaciones morfológicas y sintácticas, sino que también intervienen en ella aspectos ligados al significado de las palabras y a la actitud e intenciones del hablante, es decir, aspectos relacionados con la semántica y la pragmática.

En realidad, estos aspectos superan la visión tradicional y absolutamente formal de la gramática oracional, por lo que hay que entenderla como la unión de morfosintaxis, semántica y pragmática para abordar diferentes fenómenos que se pueden observarse y discutirse.

El modelo de enseñanza que promueva la actividad metalingüística también podría basarse en las características que propone Camps (2014: 16) basándose en diferentes experiencias e investigaciones:

- La simplificación excesiva de contenidos no permite la reflexión y solo favorece una memorización no significativa. Por ello habría que evitar actividades puntuales y desconectadas y favorecer secuencias de enseñanza que permitan e impliquen hacer, reflexionar y formular verbalmente. Unas secuencias de enseñanza gramatical más complejas permiten combinar diferentes modalidades de trabajo: colectivo, en grupo e individual⁴.
- Dar espacio a la interacción verbal entre docentes y discentes. Si no hay actividad verbal sobre la lengua, esto es, actividad metalingüística, esta no se desarrolla y por lo tanto no se alcanza un conocimiento gramatical en un nivel suficiente.
- La enseñanza gramatical debe atender al proceso de construcción de los conceptos por parte de los alumnos, así el docente detecta los problemas en dicha construcción y puede solventarlos. Es totalmente necesaria la intervención y guía del docente en este complejo proceso de abstracción.

Camps (2014) entiende que el objetivo es armar a los estudiantes de instrumentos y procedimientos para poder reflexionar sobre la lengua. El alumno debe aprender a realizar una abstracción del flujo de la comunicación para analizar todos los elementos lingüísticos y así poder usar la lengua de la mejor manera, siempre adaptándose a sus niveles de desarrollo.

3.3.1.2. Metodología

La *metodología* que proponen autores como Fontich (2013) y Zayas (2004) estaría orientada a un modelo más constructivista que contemple un cambio metodológico que mejore la enseñanza gramatical.

Fontich (2011, 2013) presenta una propuesta de actuación para enseñar gramática que pone a los estudiantes en situación de “comunicarse para aprender y a la vez constituir para el

⁴ Bosque (2015), en cambio, propone secuencias breves, pues asegura que puede aprenderse gramática sin necesidad de ser abordada con largas secuencias que perjudican el aprendizaje del alumno.

docente un instrumento de evaluación formativa, un espacio de reflexión y una herramienta para sistematizar el saber gramatical” (Fontich, 2013: 55).

De esta manera trabaja el grupo GREAL sobre el modelo de la Secuencia Didáctica de Gramática (SDG). Es un modelo que supera la visión tradicional y transmisora de la enseñanza de lenguas, teniendo en cuenta un rol activo y constructivo del estudiante y superando la enseñanza de la gramática con ejercicios aislados y puntuales, de tal manera que se produce un aprendizaje de la gramática mucho más global (Camps 2014). También trabajan por proyectos y así promueven situaciones de enseñanza orientadas a la interacción de los alumnos con una perspectiva sociocultural. Integran tanto discurso oral como escrito, y sobre todo una importante reflexión sobre el uso. Organizan las secuencias de actividades en tres fases: preparación, ejecución y cierre con la elaboración de un informe final. Es interesante este modelo porque prevé tres submodelos de intervención según si el foco se sitúa en el uso, en el sistema o en el contraste entre lenguas o variantes de una misma lengua; para cada uno de los focos Camps (2014) propone diferentes ejemplos cuyos resultados han sido contrastados por profesores de diferentes niveles:

- *Foco situado en el uso*: Los estudiantes trabajan con un género discursivo concreto y el profesor debe focalizar la atención en los aspectos gramaticales más complejos que deben dominar los estudiantes para conseguir un texto de mayor calidad.

Por ejemplo, contrastando un artículo periodístico con un relato breve para explorar las diferentes propiedades textuales y aspectos oracionales que sean pertinentes para la discusión y reflexión gramatical.

- *Foco situado en el contraste*: Los estudiantes meditan sobre la dimensión dinámica de la lengua observando de qué manera cambia tanto en variedades dialectales de una misma lengua como en interferencias producidas entre diferentes lenguas.

Por ejemplo, los alumnos pueden comparar el diferente comportamiento de dos lenguas en cuanto a determinados usos verbales o algunos pronombres, e incluso contrastar resultados de diferentes traductores automáticos que tienen a su alcance.

- *Foco situado en el sistema de la lengua*: Los alumnos pueden reflexionar a partir de unos conceptos básicos de la oración e incluso sobre nociones ligadas a un nivel textual.

Por ejemplo, abordan oraciones desde una perspectiva léxica relacionándolas con unos patrones semánticos que se repiten en diferentes estructuras, pueden clasificar verbos según los complementos que estos mismos exigen o incluso discutir que entienden por oración como concepto en sí.

3.3.1.3 Secuencias basadas en la actividad metalingüística

El modelo de Secuencia Didáctica, así como sus focos de intervención, comentados en el apartado anterior, han constituido también un buen marco para desarrollar investigaciones como la de Rodríguez (2011). En este trabajo la autora plantea la relación entre conceptos lingüísticos y la reflexión gramatical en sus alumnos de 4º de ESO. Consciente como profesora de un problema habitual en el aula (uso excesivo del perfecto simple en sus narraciones), Rodríguez (2011) desarrolla una serie de actividades para solventarlo, cuyo modelo y metodología siguen la SDG como macro-unidad de investigación.

Rodríguez se plantea diferentes cuestiones sobre la actividad metalingüística de los alumnos, tales como: “¿Qué diferencias se pueden observar entre la actividad metalingüística realizada durante la conceptualización y en la tarea de escritura?” (Rodríguez, 2011: 123). La autora observa que los alumnos completan correctamente las actividades gramaticales relacionadas con la identificación de cualquier tiempo en pasado, pero no son capaces de usar este rico abanico en las tareas de escritura, limitándose al uso del imperfecto y del pretérito perfecto. Es entonces cuando pone en práctica el modelo y la metodología de la SDG, con resultados concluyentes.

Su investigación se basa en diferentes tareas, pero la más relevante para el tema que nos ocupa es la número 5, que consiste en la redacción de una experiencia vivida por parte de sus alumnos. Establece tres momentos del proceso de escritura: planificación o preparación, revisión del trabajo de un compañero y revisión del propio texto del alumno. En el proceso de planificación, la mayoría de los alumnos no usan tiempos en pasado salvo el imperfecto y el perfecto simple y esto es interesante porque previamente habían realizado actividades gramaticales con bastante éxito, aunque es posible que estén más preocupados por el contenido que por un buen uso de los tiempos de pasado. La investigación revela que los alumnos tienen poca capacidad para sugerir mejoras en los trabajos de sus compañeros, quizá porque la introducción de cualquier cambio puede provocar una reconfiguración de todo el

texto. No obstante, en la revisión final del texto, los alumnos mejoran considerablemente su relato, enriqueciéndolo con otras formas verbales de pasado. De esto se deduce que la revisión gramatical entre iguales es un contexto de aprendizaje idóneo para mejorar su escritura.

Las conclusiones que superficialmente pueden sacarse de esta investigación son:

- La revisión del texto es un éxito y en base a este se puede orientar el estudio de la gramática con relación al uso.
- Es importante el diálogo y la reflexión entre iguales.
- Es necesaria y beneficiosa la unión de la docencia con procesos de investigación.
- El conocimiento gramatical no puede realizarse con secuencias breves, sino que depende de acciones e interpretaciones de los estudiantes en el curso de una conversación.

Este trabajo de reflexión gramatical es interesante porque la lengua se convierte en objeto de exploración y se producen situaciones en las que el alumno se implica activamente a través de un trabajo colaborativo y de interacción en el estudio de la gramática, teniendo en cuenta los usos lingüísticos.

Por otra parte, Fontich (2013) expone una actividad didáctica para ejemplificar su método de estudio. Considera que un análisis simplemente morfosintáctico resulta poco productivo y opta por establecer (mediante una reflexión metalingüística) las relaciones entre morfosintaxis, semántica y pragmática.

Plantea una oración bastante realista y cotidiana para los estudiantes: “Al final del partido llovieron todo tipo de objetos sobre el árbitro” (Fontich, 2013: 9), en la que el verbo se muestra de una manera muy interesante para un estudio basado en el significado. Es esencial entender que es una oración aceptable y correcta en español. Semánticamente, el verbo tiene un sentido meteorológico y no acepta complementos regidos. Además, se comporta como un verbo defectivo y curiosamente concuerda con un sujeto pospuesto que exige un grupo preposicional encabezado por la preposición *sobre* (morfosintaxis). Por supuesto, siguiendo diferentes cuestiones pragmáticas, percibimos que manifiesta una intención clara del hablante al desviar el uso habitual del verbo.

Podría proponerse a los alumnos una sustitución de dicho verbo, quizá por *caer* o *lanzar* pero, ¿realmente tendrían las mismas connotaciones? El estudiante podría percibir que *caer* suavizaría en número los objetos lanzados al árbitro; por otra parte, *lanzar* implicaría un

agente de la acción de forma explícita o no. Por lo tanto, el uso de *llover* en este caso implicaría que el árbitro sufrió un gran ataque y además, se disipa el agente para evitar hallar culpables.

Para Fontich y Camps (2015), este tipo de ejercicios ayudan a realizar un posible replanteamiento de las metodologías habituales en el aula y, por supuesto, de los contenidos que se deben impartir. Son ejercicios en los que la interacción en el aula (de forma oral principalmente) y un enfoque funcional son esenciales para que los estudiantes conciban el estudio gramatical como una disciplina útil en su día a día, operativa y realista.

Llevar a cabo una secuencia didáctica concreta basada en este tipo de actividades de reflexión metalingüística es una ardua tarea para el docente que desea superar los enfoques habituales. A este respecto, Fontich (2010) ya establecía unas pautas para elaborar una Secuencia didáctica, algo diferente a la de Rodríguez (2011), aunque con unos objetivos similares, que sin duda son una ayuda para el docente que desea poner en práctica diferentes actividades basadas en una reflexión gramatical por parte de los alumnos, favoreciendo el rol activo de estos. Fontich (2010) plantea la siguiente rúbrica para crear secuencias didácticas:

En primer lugar se presentan los contenidos teóricos pertinentes para que los alumnos tengan una base para su posterior reflexión y para que el docente pueda gestionar la secuencia didáctica de la mejor manera. Son nociones basadas en el concepto de transitividad verbal pero la secuencia es aplicable a cualquier otra cuestión.

A continuación, establece una “planificación y desarrollo de la secuencia” (Fontich 2010: 87), que consiste en una presentación previa y tres fases bien establecidas (presentación, clasificación de los verbos y evaluación y la elaboración de un informe final), cuyo guión tendrá cada uno de los alumnos y la temporalización (tres semanas) se colgará a modo de mural en el aula.

Se plantean las actividades explicando “el objetivo, la funcionalidad, el desarrollo y los resultados” de cada una de ellas (Fontich, 2010: 86). Estas actividades se organizan atendiendo a diferentes intenciones a lo largo de la secuencia:

- Intención preparatoria: son actividades previas de clasificación, tanto orales como escritas y organizadas para ser realizadas en pareja, pequeño o gran grupo.
- Intención teórica: son actividades de evaluación inicial donde se plantean unas preguntas y se analizan las respuestas, bien por parejas o en grupos pequeños.

- Intención práctica: Se clasifican los verbos de diferentes oraciones mediante actividades que pueden realizarse en pareja o en grupo pequeño.
- Recuperación metacognitiva: Se elabora la “postal gramatical”, que en realidad es un breve documento elaborado por los alumnos de las cuestiones que deben tener en cuenta, haciéndolas visibles para su mejor retención. Además, en este momento se produce una coevaluación por parejas, de esta manera todos deben tener claras qué cuestiones han aprendido o deberían haber aprendido.
- Intención final y de síntesis: Se realizan pruebas orales en grupo (podían ayudarse de su propia “postal gramatical”) y escritas de forma individual, en las que los alumnos respondían a una batería de preguntas en las que debían “localizar, clasificar, explicar y justificar una serie de cuestiones estrechamente relacionadas con lo que se había tratado a lo largo de la secuencia” (Fontich, 2010: 91). Además, y de forma individual, los alumnos debían elaborar un informe final por escrito, basado en una redacción de todo lo realizado durante la secuencia, principalmente oral. La “postal gramatical” era una especie de síntesis de las nociones gramaticales más importantes; en cambio, el “informe final” era un resumen de lo que los alumnos habían realizado durante toda la secuencia, así como la expresión de una opinión personal sobre la misma.
- De seguimiento: se trata de la elaboración de un “diario de aprendizaje” donde se pide a los alumnos que lleven un registro de su aprendizaje, de las actividades realizadas y opiniones que van surgiendo al respecto.

Con esta Secuencia Didáctica de Gramática, y un exhaustivo análisis de los resultados, Fontich (2010) entiende que un rol activo del estudiante en su aprendizaje de la lengua es realmente fructífero y que la relación entre gramática y uso de la lengua es muy importante, hasta el punto de replantear un modelo de intervención más útil y dinámico, alejado de la concepción tradicional del docente como mero transmisor de contenidos.

Esta secuencia didáctica propone un modelo que “persigue una enseñanza basada en una interacción rica, que permita una diversidad en las oportunidades de aprendizaje y la posibilidad de participación de aprendices con habilidades diversas” (Fontich 2010: 100).

En conclusión, es un modelo relevante para la enseñanza, pero también para la investigación, advirtiendo así que ambas pueden seguir una misma línea para advertir cómo

los estudiantes construyen su conocimiento gramatical. Además, esta secuencia aúna contenidos morfosintácticos, semánticos y pragmáticos en el análisis de las oraciones y favorece la interacción oral como instrumento principal en el aula.

Con estas investigaciones sobre el modelo gramatical en el aula, y a diferencia de otros autores como Bosque y Gallego (2016), de los que trataremos en el siguiente apartado, Fontich (2013) señala con optimismo las perspectivas de futuro en la investigación sobre la enseñanza de la gramática. Para ello, propone algunas soluciones, como elaborar un espacio que integre las miradas de investigadores y docentes y que ayude a “explorar, desarrollar y contrastar en el aula el modelo de intervención”⁵. Además, considera que el currículum debería contemplar un periodo de tiempo (trimestre, curso completo o ciclo) para la enseñanza gramatical. Y, por último, destaca la importancia de la interacción, esencial en el aula para aprender a interpretar textos, desarrollar ideas, ordenar nuestro conocimiento gramatical y ponerlo al servicio de un uso comunicativo efectivo.

En definitiva, para Fontich (2013: 56) “enseñar lengua es enseñar a usar la lengua para interpretar el mundo que nos rodea y para gestionar nuestra interacción con los demás”. Y para que esto se lleve a cabo necesitamos que la gramática ocupe el lugar que le corresponde.

3.3.2. Gramática orientada a las Competencias

La página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte define las competencias como “conjunto de conceptos, destrezas y valores que el alumnado pone en marcha al aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa”. Una de estas competencias clave de la Educación Secundaria, anteriormente conocidas como competencias básicas, se denomina Competencia en comunicación lingüística (CCL), en la que se incluyen los siguientes componentes, algunos no exclusivos de la dimensión lingüística:

- *Componente lingüístico*: gramática, léxico, semántica, fonología, ortografía y ortoépica⁶.

⁵ Fontich y Camps (2015) realizaron un importante trabajo de investigación en el que seleccionaron a seis profesoras que fueron entrevistadas. Este análisis permite establecer algunas conclusiones que pueden servir de base para comprender de qué manera se puede ayudar y asesorar a los docentes.

⁶ Articulación correcta del sonido a partir de la representación gráfica de la lengua.

- *Componente pragmático-discursivo*: sociolingüística, pragmática y dimensión discursiva.
- *Componente sociocultural*: conocimiento del mundo y dimensión intercultural.
- *Componente estratégico*: capacidad de resolver dificultades y problemas que surgen en el acto comunicativo.
- *Componente personal*: actitud, motivación y rasgos de personalidad.

Existen cambios posteriores (Ley Wert) pero no afectan a la CCL más allá de los relacionados con el uso de las TICs.⁷ Observamos, además, que las autoridades educativas insisten en estos componentes de forma reiterada porque “no conciben otra interpretación de la lengua que la llamada *instrumental*” (Bosque y Gallego 2016). Es cierto que los estudiantes deben saber redactar, dominar el léxico, construir textos..., pero ese conocimiento no suele ir acompañado con cierta información sobre la estructura gramatical que sostiene ese uso. Esa estructura gramatical se impone por las autoridades académicas como un conjunto de normas que hay que memorizar y etiquetar, alejándonos de los intereses de los estudiantes. Por fortuna, según estos autores, las nuevas teorías introducen nuevos instrumentos de análisis que pueden compaginarse con el paradigma teórico tradicional.

Por otro lado, siguiendo con Bosque y Gallego (2016) en el estudio de la Gramática en la asignatura de Lengua y Literatura se percibe un gran desequilibrio entre la facilidad en la que se establecen los objetivos y competencias en listados oficiales y la dificultad de los docentes para transmitir todo esto es la realidad del aula. Por no mencionar las numerosas ausencias que los profesores de Lengua encuentran en dichos listados.

Entre las competencias mencionadas antes, Bosque (2015) señala que no encontramos el desarrollo de la capacidad de los alumnos para observar fenómenos lingüísticos, formular generalizaciones, plantear contraejemplos, valorar análisis alternativos y tantos otros factores útiles y significativos por lo que deducimos que las autoridades educativas no consideran que haya que transmitir tales contenidos a los estudiantes. Es más, podemos asumir que el BOE comprende como único objetivo del estudio lingüístico el que los alumnos sean capaces de expresarse en su lengua con corrección, es decir, que sepan comunicarse.

⁷ El impacto de estas listas de competencias ha reflejado un aumento en el número de horas que los profesores deben dedicar a asuntos burocráticos que Chomsky en numerosas entrevistas denomina como: sobrecarga de tareas administrativas.

Estas carencias que señalan autores como Bosque y Gallego (2016) podrían subsanarse dando al estudio de la lengua una dimensión científica para así poder comprender la naturaleza y las relaciones internas de esta misma, de modo que nuestros alumnos averigüen, razonen, investiguen y se sorprendan descubriendo su lengua. Es cierto que el estudiante debe ejercitarse en el dominio de la lengua, pero la legislación no permite desarrollar estas otras capacidades. En cambio, Bosque (2015) señala lo curioso de que dicha legislación no omita el desarrollo de estas capacidades en la enseñanza de materias científicas. Mientras que el profesor de Ciencias tiene como objetivo encauzar la curiosidad natural de los estudiantes proporcionándoles recursos teóricos y experimentales que les permitan desarrollarla, el profesor de Lengua se esfuerza en etiquetar palabras u oraciones con escasa reflexión sobre ellas. Además, las actividades del profesor de Lengua suelen basarse en “conocer, reconocer e identificar por encima de reflexionar, observar, argumentar, formular hipótesis o experimentar” (Bosque, 2015: 29).

Por desgracia, estas carencias vienen arrastrándose desde Primaria. Pérez Jiménez (2014) sostiene que en este nivel educativo tampoco se tienen en cuenta otros enfoques salvo el comunicativo. Por supuesto, recibir instrucción gramatical estricta en esos niveles sería un error, pero existen recursos didácticos para que los jóvenes estudiantes vean la lengua como algo más que un simple instrumento.

Bosque (2015) considera que el hecho de que el *comentario de texto* sea la actividad estrella de Bachillerato refleja lo poco científico del estudio de la lengua y realmente no es un recurso demasiado interesante, primero, porque los estudiantes no tienen claro qué significa comentar lingüísticamente un texto y segundo, porque ello no implica un mayor conocimiento de la lengua. No obstante, este tipo de actividad es la que podemos hallar en los libros de texto y también en los exámenes de acceso a la enseñanza universitaria. El tipo de preguntas que se reflejan en el comentario de texto abarcan el comentario en sí, la elaboración del tema del texto, el análisis sintáctico de un fragmento y por supuesto, preguntas de elección múltiple, de verdadero y falso, o incluso rellenar espacios en blanco. El alumno deberá mostrar madurez intelectual, una buena comprensión y expresión escritas, pero, en realidad, todo esto deberá reflejarlo en el resto de asignaturas también, por lo que no se pide al alumno conocer su materia de forma intrínseca sino superficial, con un memorizado previo de etiquetas.

Si comparamos el tipo de preguntas que encontramos en un examen de Química o Física (Paradís y Pineda 2016), vemos que no se pide al alumno que parafrasee, comente o resuma datos y, de hecho, sus preguntas no pueden responderse por el solo hecho de haber memorizado ciertas etiquetas. Por otra parte, el problema no radica exclusivamente en estos exámenes o actividades, es el mismo estudiante el que espera que en una clase de Ciencias el profesor le plantee problemas y le enseñe a resolverlos; en cambio en una clase de Lengua el alumno nunca espera que se indague en ellos, sino más bien espera que el profesor le ayude a segmentar, etiquetar y comentar fragmentos lingüísticos⁸. Es aquí donde percibimos la asimetría entre ciencias y letras, tal y como reflejan Bosque y Gallego (2016: 6):

Un estudiante de ciencias no pierde completamente el contacto con múltiples aspectos de las materias de letras, mientras que un estudiante de letras pierde por completo el vínculo con las materias de ciencias.

Los autores no se refieren al hecho de que los estudiantes de letras no estén en contacto con contenidos de ciencias, como es obvio, sino al hecho de que tampoco estén en contacto con las actitudes que estas disciplinas trabajan. Como ya hemos comentado en el párrafo anterior, el estudiante de Lengua no resuelve problemas, sino que resume, etiqueta y comenta determinados aspectos de la realidad de su lengua sin percatarse de cuestiones polémicas o controvertidas. Más bien, supone que todas las estructuras posibles ya están estudiadas o analizadas y suele extrañarse (si se da el caso) cuando se le habla de cuestiones menos asentadas, o controvertidas, como, por ejemplo, la posibilidad de varios análisis ante la misma estructura o fenómeno. En vez de pensar “puedo solucionar esta cuestión”, el alumno piensa “podrían aclararse los especialistas para establecer una explicación fija”, y esto es debido a que el alumno de Lengua tiene la sensación de que no hay nada por descubrir o sorprenderse, simplemente debe etiquetar estructuras sin realizar una hipótesis personal y original. Por supuesto, su opinión cambia radicalmente en sus asignaturas científicas. Y esto es sin duda un asunto muy revelador. Quizá el problema también radique en el profesor de Lengua que, por otra parte, tiene asumido que debe avanzar el temario, a pesar de que eso perjudique a la profundización de contenidos más relevantes, seguramente debido a las listas de competencias

⁸ Y es cierto que la terminología y el etiquetado son necesarios en todas las disciplinas, pero seguramente la asignatura de Lengua sea la más rotulista de todas.

que las autoridades educativas establecen que no permiten al profesor salirse del valor instrumental o comunicativo de su materia.

3.3.2.1. Factores que dificultan la enseñanza de la gramática basada en competencias

Como ya hemos comentado, algunos de los problemas que podemos encontrar suelen estar relacionados con una enseñanza de la gramática estática que se basa en un mero encasillamiento y etiquetado de palabras y oraciones. Tajante y contundente Ignacio Bosque (2014: 11) explica este problema de una forma práctica y sencilla:

[...] El conocimiento del sistema lingüístico no debe quedar para los expertos mientras que su uso se reserva a los hablantes [...] Por oposición a los profesores de ciencias, los de gramática no suelen educar la observación orientada, impulsar la búsqueda de generalizaciones o favorecer la argumentación y el desarrollo de hipótesis.

La primera parte de la cita es mucho más problemática de lo que en principio se puede apreciar. Podríamos preguntarnos si un conocimiento del sistema lingüístico más o menos específico debería reservarse únicamente a la enseñanza universitaria o ampliarse a la Enseñanza Secundaria.

Bosque argumenta que, dado que nuestros alumnos no universitarios manejan de forma inconsciente el sistema lingüístico, deberíamos plantearnos cómo enseñar, al menos, una parte de esa organización. En otro trabajo, y no necesariamente de forma contradictoria, Bosque y Gallego (2016) plantean la gramática como un sistema que “hay que usar, más que conocer”.

Por otra parte, de forma más drástica y con una actitud antigramatical, Castro (1922) afirmaba que “la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia”. E incluso Unamuno planteaba la eliminación de la Gramática en el aula.

Pese a todo, vemos en casi todos estos autores una dicotomía entre transmitir a los estudiantes un conocimiento práctico o transmitir un conocimiento gramatical teórico. Pero ¿realmente son excluyentes? ¿Es posible corregir, por ejemplo, una redacción sin usar términos gramaticales? Por supuesto que no. La gramática es inevitable.

Lamentablemente, nos encontramos con numerosos impedimentos que dificultan una buena enseñanza de la gramática o, como los denomina Bosque (2014: 20), “condicionantes negativos”. Los “condicionantes negativos” principales que señala el autor so: el problema de

la complicidad, la obsesión terminológica y el exceso de comentarios. Reflexionemos sobre cada uno de ellos:

El autor usa el término “complicidad” para atender a la falta de explicitud en la enseñanza, es decir, asumir contenidos porque entendemos que nuestros alumnos son conocedores de estos mismos, cuando, en numerosas ocasiones, no es así. Curiosamente, Zayas (1996) plantea que el aprendizaje tradicional se basa en formas y mecanismos lingüísticos que el alumno ya conoce pues los usa con razonable destreza y que, por lo tanto, deberían seleccionarse los contenidos gramaticales de una forma escalonada para no ser repetitivos en su aprendizaje.

El segundo de los problemas que plantea Bosque, “la obsesión terminológica”, es bastante evidente en enseñanza secundaria puesto que existe una preocupación excesiva por identificar conceptos, y pese a que parezca extraño, esta preocupación la comparten docentes y discentes. Bien es cierto que la terminología es fundamental en cualquier disciplina, pero el problema surge cuando no desarrollamos ni atendemos a la comprensión de fenómenos, sino que nos dedicamos a etiquetar e identificar sin más.

El último factor que dificulta la enseñanza de la gramática es para Bosque “el exceso de comentarios” de texto. Es sin duda un razonamiento polémico, puesto que la enseñanza de la lengua sobre todo en Bachillerato se adscribe a este tipo de estrategia didáctica. El autor señala que sería mucho más fructífero atender a una reflexión gramatical a través de los problemas (pares mínimos) que plantean los elementos lingüísticos que a través de comentarios, afirmando que es un recurso didáctico poco útil.

En cambio, para Zayas (1996: 72), algunos de estos factores han sido superados, y considera que atribuir el fracaso de la enseñanza de la gramática a la falta de unificación terminológica o al análisis gramatical mecánico se aleja de la realidad, es necesario elaborar propuestas didácticas que permitan desarrollar la competencia comunicativa del alumno. Camps y Milian (2000) sintetizan este problema en diferentes proyectos de escritura donde las actividades gramaticales sean significativas para el aprendizaje del uso de la lengua, como se ha mencionado en el apartado anterior.

La segunda parte de la cita de Bosque señala que la actitud de los profesores de ciencias es mucho más acertada que la de los profesores de lengua en la enseñanza secundaria. Los primeros encauzan la curiosidad natural de los estudiantes mediante la observación, la

argumentación o la experimentación. El gran estigma gramatical es que ahoga esta curiosidad innata del alumno y, en realidad, la enseñanza de la gramática debería impulsar “formas de reflexión que permitieran a los alumnos captar las relaciones que existen entre la forma y el sentido” (Bosque 2014: 33), sin duda un aspecto mucho más atractivo que un memorizar y aplicar terminología, puesto que desarrollaría las competencias necesarias en el alumno para aplicarlas en su uso lingüístico.

Para Bosque el problema principal que hay que solucionar está enfocado en el docente, pues debe mejorar su formación para transmitir a los alumnos diferentes formas de reflexión así como fomentar su creatividad y su capacidad para realizar hipótesis. Sobre esta interesante cuestión volveré más adelante.

Pese a todo, no olvidemos que los alumnos son parte activa en el aprendizaje de la gramática. Por ello, Bosque y Gallego (2016) plantean que el problema radica también en el concepto de ejercitación, es decir, en qué deberían ejercitarse los alumnos al aprender gramática. En línea con el trabajo de Bosque en solitario, Bosque y Gallego plantean ejercicios en los que el alumno tome conciencia de su lengua y sea capaz de experimentar, argumentar, realizar hipótesis, generalizar..., en definitiva, de reflexionar sobre la gramática.

3.3.2.2. *Reflexionar sobre gramática*

Esta necesidad de enseñar gramática basada en la reflexión también se encuentra en numerosos trabajos y autores como Camps (2000), Rodríguez Gonzalo (2012), González Nieto (2008) o Gallego (2016), autores que al unísono observan una división en el estudio de la gramática: *reflexión gramatical y uso lingüístico*, tal y como se ha definido anteriormente en palabras de Bosque (2014).

De una u otra forma, esta dualidad refleja, entre otros aspectos, la gran distancia entre un uso espontáneo de la lengua y un uso más elaborado (Rodríguez 2012: 89), y la Gramática es el puente didáctico entre ambos. Por lo tanto, el aprendizaje de la gramática o al menos el desarrollo de una conciencia metalingüística es ineludible para la adquisición o aprendizaje de una lengua.

El problema al que nos enfrentamos en la realidad del aula, como ya hemos comentado en el apartado anterior, es la perspectiva en el estudio de la gramática con planteamientos basados en etiquetados y memorización de definiciones. Los autores consultados pretenden

renovar esta visión tradicional y enfocar la didáctica de la Gramática como reflexión sobre la lengua y mejora en su uso. En los niveles preuniversitarios esta renovación se basaría en lo que ya Castellá (1994: 16) afirmó años atrás, es decir, considerar la gramática como un conocimiento interesante en sí mismo y como instrumento para acceder al conocimiento de otras lenguas diferentes a la materna, y en cuanto a la mejora del uso de la lengua, incluir aspectos normativos como instrumentos para mejorar y regular dichos usos. Ampliando esta idea, Martínez Navarro (1996: 146) señala cómo la Gramática debe ir más allá de la simple comunicación diaria:

[...]la gramática se hace imprescindible para alcanzar el dominio de niveles de lengua específicos, entre los que se encuentra la lengua literaria y la de las distintas ciencias que se imparten en la escuela.

Algo ha cambiando en el panorama de la enseñanza de Gramática cuando la legislación española, concretamente el currículo de Lengua y Literatura (González Nieto y Zayas 2008: 18), mantenía que:

“el aprendizaje del uso de la lengua (las competencias para producir y comprender textos) requiere de reflexión sobre la actividad lingüística [...] y de las normas de uso en diferentes contextos sociales”.

Notamos la referencia a la reflexión gramatical, por una parte, y el uso lingüístico, por otra, que constantemente reflejan muchos de los autores como finalidad de la enseñanza de la Gramática. ¿Cómo afectan estas dos cuestiones al aprendizaje? Principalmente, permite al estudiante ser crítico en su proceso de composición, utilizar estos conocimientos en los diferentes niveles de la lengua que usa e incluso podrá resolver problemas ortográficos y normativos.

En la actualidad, los planteamientos antigramaticales han quedado casi en el olvido pues todos los autores consultados defienden esta doble finalidad (uso de la lengua y reflexión gramatical) que se pone en práctica y se define en términos formales como *competencia metalingüística*. Esta competencia permite al estudiante distanciarse de su lengua y reflexionar sobre ella mientras la usa en la actividad comunicativa. Y a su vez, permite realizar un

planteamiento didáctico de la enseñanza gramatical para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes atendiendo a la realidad de las aulas a través de diferentes análisis⁹.

3.3.2.3. *Otras competencias posibles*

Analizando los estudios de las II Jornadas GrOC, Bosque (2015) proponía una serie de 10 competencias que no figuran en listados oficiales, pero que constituyen unas capacidades fundamentales que los alumnos deberían desarrollar en las clases de lengua, sin duda mucho más cercanas a lo que se espera en asignaturas más científicas. Son competencias que permiten al estudiante tomar conciencia de la lengua como un sistema más interiorizado y personal, que le enseñan a crear pensamientos, articular juicios, reflexionar sobre la propia lengua y expresarse de forma enteramente libre. A continuación, las resumiré brevemente:

1.- *Aprender a observar*: observación no centrada exclusivamente en la detección de anomalías, sino en percibir lo sistemático en lo cotidiano.

2.- *Aprender a tomar conciencia del sistema gramatical como un entramado de relaciones tan versátiles como restrictivas*. No es una oposición total a los tradicionales comentarios de texto, el autor cree que deberían alternarse con el planteamiento de problemas para que el alumno desarrolle la percepción de esas relaciones en el sistema.

3.- *Aprender a formular generalizaciones, aunque sea en un nivel elemental*. Entender la lengua como un sistema y no como una sucesión de elementos aislados y así distinguir mejor lo sistemático de lo excepcional.

4.- *Aprender a formular las condiciones que debe cumplir una secuencia para dar lugar a una estructura lingüística posible*. Sigue la línea de la competencia anterior, en otras palabras, insta al estudiante a superar el simple etiquetado de elementos gramaticales. Aquí situaríamos los ejercicios propuestos por Bosque (2015) que hemos mencionado antes.

5.- *Aprender a experimentar y a valorar los resultados de los experimentos*. Al realizar pequeños cambios en una secuencia, el estudiante puede percibir importantes consecuencias. Es cierto que muchos autores experimentan con la gramática desde hace casi medio siglo, pero la puesta en práctica en el aula dista mucho de lo que buscan estas investigaciones lingüísticas.

⁹ Por ejemplo, tenemos los estudios de Bernal (2010) sobre el análisis de cuadernos escolares. Y existen numerosos estudios sobre los “modos de hacer” de diferentes profesores, encontrados en francés y portugués.

6.- *Aprender a argumentar y contraargumentar.* Es importante que el estudiante adquiriera la capacidad de presentar argumentos a favor y en contra de las hipótesis tradicionales. Para ello el estudiante puede usar recursos aprendidos en la materia de Filosofía¹⁰.

7.- *Aprender a formular, defender y criticar hipótesis, encontrar contraejemplos, detectar incoherencias, corregir malas definiciones...* Complementa la competencia anterior, dando más importancia al resultado de todas estas prácticas que a la mera memorización de los criterios de autoridad.

8.- *Evitar la concepción yuxtapuesta de términos y aprender a sustituirla por una concepción jerarquizada.* Comprender por qué la existencia de unas nociones tiene sentido en relación con otras y que existen si se dan otras.

9.- *Adquirir una actitud crítica ante el análisis gramatical.* El estudiante debe realizar preguntas para avanzar en profundidad y no tanto en extensión. El profesor debería aportar textos de menor extensión pues se puede alcanzar profundidad sin desarrollar un aparato teórico complejo.

10.- *Aprender a percibir el lenguaje como un sistema cognoscitivo propio, en lugar de como un código externo, arbitrario y ajeno que las autoridades imponen a los hablantes.* El profesor puede inventar tareas muy diversas que permitan al estudiante descubrir por sí mismo aspectos de su lenguaje cotidiano, por lo tanto descubre sobre sí mismo también.

El autor no sugiere que el alumno se convierta en un lingüista, simplemente pretende que adquiriera unos conocimientos y capacidades que formen parte de su crecimiento personal e incluso profesional. De hecho, aunque el objetivo oficial de la asignatura de la lengua sea instrumental, no tiene por qué estar reñido con el fomento del conocimiento gramatical, es más, “un buen conocimiento de la estructura del lenguaje ayuda a mejorar aspectos instrumentales asociados con su uso” (Bosque y Gallego, 2016: 6).

3.3.2.4. *Desinterés por adaptar nuevas competencias*

Según afirman Bosque y Gallego (2016), aunque las autoridades educativas modificaran un decreto ley y asumieran estas competencias bien intencionadas, no se podrían aplicar en el aula de la noche a la mañana. La formación de los profesores de Secundaria y

¹⁰ Siempre y cuando esa materia no desaparezca del currículo.

Bachillerato es esencial para que estas competencias se lleven a cabo pero, principalmente, el cambio reside en entender que nuestra labor en el aula podría mejorar, modificando hábitos o prácticas habituales.

Según Bosque y Gallego (2016), la responsabilidad no recae únicamente en el profesorado, ya que su formación principal se basa en la recibida en el Grado y complementada con el Máster de profesorado.

Además, existe una fascinación exagerada por la adaptación tecnológica de los contenidos y actividades, muchas veces supliendo planteamientos teóricos o metodológicos necesarios. Y lo cierto es que los contenidos de Lengua no son productos que se puedan descargar de la red, pues en la mayoría de los casos van unidos a una aplicación didáctica que requiere a un buen profesional que sepa contestar preguntas, diseñar tareas, enseñar a sus alumnos a reflexionar... por lo que una buena puesta en práctica de estas competencias no va a requerir que el docente conozca todas las técnicas didácticas que están en boga, sino más bien, que el docente conozca en profundidad los contenidos de su materia. Según Bosque (2014), el hecho de que sean las Facultades de Educación las que dictaminen el modelo de aprendizaje que debe regir en cualquier asignatura sin tener en cuenta a los especialistas en estas mismas materias es sin duda uno de los motivos por los que la enseñanza de la lengua está desvinculada en mayor o menor grado del ámbito de la investigación, lo que perjudica la didáctica de la gramática en el aula de forma notable.

Todas estas innovaciones en el campo de la lingüística son aceptadas por todos los lingüistas actuales, términos como “aspecto léxico”, “gramaticalización”, “relativa libre” o “reanálisis” se aceptan en todas las obras consultadas, pero en la mayoría de comunidades autónomas siguen ausentes en sus libros de lengua.

El desinterés por aplicar dichas competencias quizá se deba también al concepto que muchos docentes y discentes tienen del estudio de la lengua, tan ajeno al individuo que no permite cometer errores, determinado por variables sociales con implicaciones sociopolíticas y con realizaciones artísticas que deben ser analizadas con un patrón estricto.

Bosque y Gallego (2016) observan que los diferentes profesionales pueden hacer aportaciones interesantes. En primer lugar, los lingüistas deberían implicarse más en tareas de divulgación. Las autoridades académicas y responsables de la Administración deberían coordinarse para elaborar los planes de estudio. Y, finalmente, los profesores deberían ser

conscientes de las capacidades que no recibieron en su momento y ser el impulso para mejorar la formación de sus estudiantes. Sin duda, el motor de cambio es mucho más confiable en estos últimos, al menos de manera íntima y personal.

3.3.2.5. Ejercicios basados en competencias: reflexión gramatical

Pese a que la mayoría de autores señala la doble finalidad en la enseñanza de la gramática (reflexión gramatical y uso lingüístico), la realidad es que la reflexión gramatical está al servicio del uso lingüístico en casi todos los trabajos consultados. Atendamos al trabajo de Gallego (2016), que inicia su análisis citando a Cassany y cuyas palabras sintetiza de la siguiente forma:

[...] los ejercicios de gramática al uso son ineficaces y sacrifican la utilidad y la comunicación cotidiana. Si tenemos esto en cuenta [...] uno podría defender lo siguiente: La enseñanza de gramática debe favorecer la comunicación cotidiana (Cassany 1994: 137).

Es cierto que el autor no descarta la posibilidad de que los ejercicios de orientación gramatical sean útiles, aunque no atiendan a desarrollar las competencias del hablante en términos estrictos. Es decir, un aprendizaje tradicional y habitual en los libros de texto no atiende a cuestiones como:

- Entender la gramática como herramienta para desarrollar competencias en diversas situaciones en las que el alumno debería participar.
- Emitir opiniones y juicios personales.
- Recepción y producción de textos (orales y escritos).
- Y, en definitiva, reflexionar sobre la propia lengua.

Por lo tanto, el mayor problema que señala el autor es la tipología de ejercicios que encontramos en la mayoría de manuales de Secundaria y Bachillerato. Gallego (2016: 147) establece esta tipología de ejercicios de la siguiente manera:

- Ejercicios G1: ejercicios relacionados con la ortografía y estilo.
- Ejercicios G2: ejercicios de identificación y etiquetaje.
- Ejercicios G3: ejercicios que plantean problemas de gramática (tipología de Bosque, 2015).

Casi todos los manuales y exámenes de EVAU¹¹ atienden a la tipología G1 y G2, aunque muchos se tilden de ejercicios de “reflexión gramatical”. En cambio, el último bloque plantea actividades gramaticales como si fueran ejercicios científicos donde el estudiante resuelve un problema y asume principios generales que tendrá en cuenta para su uso.¹²

Que aparezcan únicamente ejercicios del tipo 1 y 2 en los libros de texto es contraproducente para el desarrollo de las competencias lingüísticas que tanta mención hacen los currículos educativos y además se alejan de esa sistematicidad que pueden encontrar en otras asignaturas, impidiendo concebir la Gramática como una disciplina formal.

Gallego sugiere una tipología en la línea de la esbozada por Bosque, que plantea el estudio de la gramática a través de las competencias. Dicho enfoque favorece la capacidad de observación del estudiante, lo que repercute en su capacidad para formular principios generales. En realidad es una forma de aprender más reactiva que proactiva, pues el aprendizaje sigue su curso natural como objetivo de toda disciplina científica. No intenta sustituir los ejercicios tradicionales, sino complementarlos con ejercicios enfocados a la adquisición de competencias. Por supuesto, esta metodología basada en competencias no puede aplicarse sin más en los libros de texto, debe darse una actualización de contenidos progresiva. De esta manera el estudio gramatical no sería tan repetitivo año tras año, abarcando demasiados contenidos sin una progresión adecuada.

Los ejercicios que propone Bosque (2015) incitan a una reflexión gramatical sobre el uso lingüístico. Ofrece seis tipos:

a) *Análisis directo*: son ejercicios que permiten al estudiante percibir aspectos del análisis no evidentes a simple vista. Se analizan secuencias breves con un análisis menos obvio de lo esperado.

Ejemplo: analizar la secuencia *muy lentamente*. El estudiante percibe que el adverbio *muy* modifica al adjetivo *lenta* (‘de forma muy lenta’) y no al adverbio *lentamente*.

¹¹ EBAU en muchas comunidades.

¹² Esta visión de la gramática de un modo científico era planteada por Bosque, cuya cita aparece al inicio del apartado: *Factores que dificultan la enseñanza de la gramática basada en competencias*.

b) *Análisis inverso*: estos ejercicios permiten desarrollar la capacidad de abstracción a través de la creación de ejemplos, donde el estudiante debe crear un ejemplo que responda a unas propiedades dadas.

Ejemplo: ofrecer una secuencia en la que aparezca una oración simple, pasiva refleja, enunciativa, afirmativa.

c) *Análisis con secuencias agramaticales*: son ejercicios que desarrollan la capacidad de observación a través de la formulación de principios generales. Se dan al estudiante secuencias imposibles en español y debe discernir el porqué de su agramaticalidad; no debe corregir la secuencia, sino formular un principio.

Ejemplo: formular un principio o regla que explique la mala formación de esta secuencia:
**Ella comen los bocadillos* (concordancia sujeto/verbo).

d) *Pares mínimos*: desarrollan la capacidad de observación basada en el conocimiento interno de la lengua materna de los estudiantes, al crear una oración gramatical y modificar uno de sus aspectos para que sea agramatical o cuyo resultado sea un cambio de interpretación.

Ejemplo: Explicar las diferentes interpretaciones que se dan en la siguiente secuencia:

a. *Se despidió de los trabajadores*

b. *Se despidió a los trabajadores.*

O explicar las siguientes asimetrías:

a. *Una carta fue enviada*

b. **Una carta fue salida.*

En estos ejemplos el alumno percibe, o bien cambios de sentido en las oraciones que debe explicar, o bien asimetrías que provocan agramaticalidad debido a que una oración pasiva requiere que el verbo en voz activa sea transitivo.

e) *Dobles pares mínimos*: siguen la línea de los anteriores, pero con mayor complejidad, creando dos pares mínimos donde uno de ellos ilustra un proceso gramatical y en el otro no pueda aplicarse.

Ejemplo: explicar por qué se produce la siguiente asimetría:

a. *María arregló la televisión/La televisión fue arreglada por María.*

b. *María arregló la televisión/*Se arregló la televisión por María.*

El estudiante deduce que no todas las pasivas reflejas admiten complemente agente y cuando pueden admitirlo suele ser redundante.

f) *Doble análisis*: favorecen la capacidad de argumentación basada en argumentos empíricos, es decir, argumentos basados en datos, no en teoría, proponiendo al estudiante dos análisis de una misma oración y que elija una opción razonando con argumentos contundentes.

Ejemplo: Considerar dos análisis y argumentar cuál es el más apropiado.

a. Juan está *en el parque* (CCL).

b. Juan está *en el parque* (atributo)

Un argumento podría ser que los complementos circunstanciales son suprimibles y en la oración propuesta no puede darse esta condición; por lo tanto, es atributo.

En un trabajo posterior (Bosque y Gallego 2016) se incluirán dos ejercicios nuevos algo contrarios al modelo de gramática que propone Bosque habitualmente, pero incluidos por ser habituales en la EVAU:

g) *Ejercicios de desarrollo o amplificación*: aunque Bosque (2015) arremete en varias ocasiones contra la realización sistemática de comentarios de texto, pues, en su opinión, están “reñidos con la experimentación”, en este trabajo afirma que tienen gran relevancia para analizar tipos de discurso o realizar actividades pragmáticas. No siempre se puede atender a la gramática resolviendo problemas que esta plantea; además, este tipo de ejercicios favorecen la libertad de los alumnos y potencia su creatividad.

Otro tipo de ejercicio amplificativo podría ser el de definir palabras para después compararlas en un diccionario, más cercano al estudio del léxico que al estudio de la gramática.

h) *Ejercicios de respuesta rápida*: podría decirse que son lo contrario a los ejercicios anteriores. Son ejercicios de verdadero y falso, rellenar huecos, elegir una opción o incluso asignar etiquetas. Las opciones que se presentan para elegir no son evidentes, por lo que los estudiantes tienen que emplear cierto tiempo en descartar qué respuestas son incorrectas. El problema de esta tipología es que no hay justificación de las respuestas, tan solo se pide que el alumno marque la opción correcta, a modo de quiniela muchas veces, por lo que no se produce, en la mayoría de los casos, reflexión gramatical alguna.

Gallego (2016: 157) concluye su apreciación de los ejercicios de Bosque con unas reflexiones interesantes. Es cierto y comprobable que, con esta tipología de ejercicios, podemos observar que el estudio de la Gramática no es tan aburrida para nuestros alumnos y además ellos mismos pueden comprender que su estudio es similar al de una disciplina científica al fomentarse la observación, la abstracción y el desarrollo de sus habilidades argumentativas. Además, los estudiantes perciben que la Gramática no es tan complicada, pues usan conocimiento que está dentro de ellos, en vez de memorizarlo y aplicarlo de forma mecánica.

Esta conclusión de Gallego no es un hablar por hablar; así lo muestran los trabajos de Galera y López (2000: 143), que establecen de forma objetiva el tratamiento que se ha dado de la Gramática en los últimos cambios educativos y aportan porcentajes que demuestran que hasta el momento, algo estaba fallando en los estudios lingüísticos.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Introducción

La siguiente propuesta didáctica intenta ofrecer una visión ecléctica de los dos modelos de enseñanza de la gramática presentados en el apartado anterior: enseñar gramática a través de la actividad metalingüística y enseñar gramática orientada a las competencias. Entender que ambas propuestas no son excluyentes es importante, puesto que todos los investigadores persiguen un mismo fin: la renovación de la enseñanza de la gramática mediante actividades que promuevan la reflexión gramatical.

Por lo tanto, esta propuesta estará basada en dos metodologías diferentes: el esqueleto es en sí misma una Secuencia Didáctica Gramatical (SDG) de las que desarrollan investigadores del grupo GREAL entre otros, mientras que emplearemos algunos de los ejercicios que Ignacio Bosque propone para la enseñanza de la gramática. De esta manera se combinan en este trabajo dos de las propuestas más recientes e innovadoras en este ámbito.

Una SDG está constituida por diferentes actividades que persiguen un fin común que da sentido y engloba a toda la secuencia. Estas actividades están inspiradas en los trabajos de diferentes investigadores como Camps, Fontich, Zayas y Bosque, entre otros. Este modelo de enseñanza de la gramática es muy útil en la realidad del aula, puesto que permite una aproximación a la gramática que resulta interesante para los estudiantes, ya que ellos son protagonistas de su aprendizaje al realizar diferentes “procesos activos de investigación” (Camps y Zayas 2006: 10). La interacción entre los propios estudiantes con el profesor como mediador fomenta un aprendizaje mucho más significativo y atractivo que supera la realización sistemática de ejercicios propios de una enseñanza más tradicional.

De los tipos de SDG que propone Camps hemos optado por la SDG basada en “conceptos gramaticales explícitos” (Camps 2006: 36). Hemos considerado estos como el verdadero objetivo del aprendizaje y hemos planteado una aproximación formal, pero sin abandonar aspectos relacionados con la semántica y el léxico. Para ello, hemos decidido centrar nuestra propuesta en un concepto gramatical explícito y básico: los complementos locativos argumentales y adjuntos, tanto su aparición en oraciones con verbos predicativos (*residir, trabajar*) como en oraciones con verbos copulativos (*ser, estar*).

El “modelo hipotético” que desarrollan Camps (2006: 33) nos ha permitido asentar las bases, el desarrollo y la evaluación de la propuesta. Por otra parte, las actividades que propone

Bosque (2015) han sido muy útiles para la elaboración de ejercicios que ayuden a los alumnos a reflexionar sobre gramática.

4.2. Secuencia didáctica sobre argumentos y adjuntos locativos

Es cierto que se recomienda la introducción de los nuevos conceptos de la NGRAE a alumnos de Bachillerato, pero es una necesidad el hecho de que esta información debe ir dosificándose desde cursos anteriores. Sin embargo, muchas veces esta normalización se produce de forma abrupta en estos últimos cursos. Es labor del docente atender a su propia formación y renovar sus conocimientos de forma regular y constante para optimizar sus metodologías en el aula.

Para la elaboración de esta SDG, hemos pensado en alumnos que han estudiado de forma tradicional los complementos locativos (por ejemplo, complementos circunstanciales de verbos pseudocopulativos), con el fin de realizar con ellos la transición a la concepción actual que propone la NGRAE. La SDG podría aplicarse a alumnos del primer curso de Bachillerato, donde, dada su madurez, pueden introducirse en el mundo de la investigación gramatical con este pequeño apéndice en su programación didáctica curricular.

Como hemos comentado, el estudio de estos conceptos gramaticales, argumentos y adjuntos locativos¹³, no será únicamente formal, pues se tendrán en cuenta también aspectos léxico-semánticos. Es inviable atender a dichos argumentos y adjuntos desde una perspectiva exclusivamente morfosintáctica, pues los propios conceptos “argumento” y “adjunto” tienen un matiz semántico claro, pues es en el mismo significado del verbo donde percibimos los participantes o argumentos que va a exigir. Es decir, el contenido léxico es el que decide qué argumentos necesita el verbo.

Esta SDG podría insertarse como un apéndice a la programación didáctica habitual de un curso ordinario. Como docentes, nos servirá para realizar una investigación sobre las formas, los recursos y los métodos que podemos usar en el aula para realizar una reflexión metalingüística con los alumnos, mientras que a estos últimos les servirá para comprender que la gramática también es una ciencia en la que pueden experimentar, argumentar y reflexionar, apartándonos de la visión tradicional que poseen de ella. Nuestra intención es poder aplicar

¹³ Algunos autores consultados usan indistintamente la palabra “complemento” para referirse a los argumentos y la palabra “modificador” para referirse a los adjuntos.

en un futuro cercano lo aprendido de los autores citados para usar dicha metodología en el aula de forma regular y no tan solo como un apéndice a nuestra programación didáctica.

4.2.1. SDG: Fase 1

Esta primera fase es una adaptación de la SDG que Fontich (2006:173) dedicó a la “clasificación de los verbos según los complementos verbales”. Ha sido adaptada a los intereses y necesidades de mi propuesta didáctica teniendo en cuenta, como base teórica, algunas pautas que Gumiel (2018) propone en su ponencia en uno de los seminarios GrOC realizados en Zaragoza.

En esta fase, se presentará la propia SDG a los estudiantes, como así lo aconseja Camps en su “modelo hipotético para la investigación sobre el razonamiento metalingüístico de los escolares” (Camps 2006: 33) y realizaremos un recordatorio de las bases teóricas que deberán tener en cuenta para superar satisfactoriamente dicha secuencia como, por ejemplo, la diferencia entre un complemento argumental y un adjunto, el comportamiento de los atributos locativos y su aparición con los diferentes verbos copulativos o la existencia de una preposición regida por el verbo en los complementos de régimen. Una vez asentadas dichas bases, realizaremos una serie de preguntas para que reflexionen en parejas, en primer lugar, y después de forma cooperativa y grupal. Para una organización óptima de la SDG, podemos colgar un mural en clase con la temporalización de las actividades, tal y como recomienda Fontich (2006), temporalización que incluye 10 sesiones (ver Anexo 1).

La primera parte de la fase (explicar la SDG con el mural y repasar conceptos gramaticales) puede desarrollarse en un solo día, siempre y cuando los estudiantes tengan un conocimiento más o menos básico sobre estos complementos, los locativos. De no ser así, podría ampliarse la explicación y dedicar una sesión más.

La segunda parte de la fase es en realidad la primera actividad de la SDG y se basa en la elaboración de una serie de preguntas que los alumnos, por parejas, deberán contestar para, posteriormente, exponerlas oralmente y conseguir que entre todos saquemos un mayor partido a las observaciones. Son un total de 6 preguntas. Por parejas los estudiantes responden en un folio, argumentando y razonando sobre estas cuestiones de la mejor manera posible:

1. ¿Los locativos son complementos circunstanciales? Pon ejemplos
2. ¿Un complemento locativo puede ser un adjunto y un argumento a la vez? Piensa en esta oración: *Iba pensando en el tren.*
3. ¿Para que sirve la proforma *hacerlo*?
4. ¿Qué otras pruebas se te ocurren para diferenciar argumentos y adjuntos locativos?
5. ¿Cuántos significados conoces del verbo *estar*?
6. Analiza la siguiente oración: *La chica es de Zaragoza.* El atributo solía sustituirse por el pronombre átono *lo*. ¿Qué ocurre en este caso?
7. ¿Qué preposiciones puede llevar un atributo locativo con el verbo *estar*?

En la siguiente sesión se analizarán estas cuestiones oralmente mediante interacciones que reflejen los resultados de todas las parejas con el profesor como mediador y guía de este proceso. Para cada pregunta podríamos plantear problemas, variantes y razonamientos que ayuden a nuestros alumnos a reflexionar sobre el uso de estos complementos y los alumnos por turnos podrán exponer sus ideas y sugerencias. Además, tomarán nota de las cuestiones más interesantes que hayan surgido de la interacción grupal, estas anotaciones serán importantes para apartados posteriores.

Pensemos, hipotéticamente, en orientar las preguntas de la siguiente manera, para animar a todos los alumnos a participar y guiar la investigación que ellos mismos protagonizarán:

1. ¿Los locativos son siempre complementos circunstanciales? Pon ejemplos.

Cada pareja expondrá un ejemplo y realizaremos un breve análisis. Algún alumno podría plantear que los complementos circunstanciales son adjuntos y que por lo tanto en esos casos el locativo podría eliminarse. Por otra parte, los alumnos conocen la existencia del atributo locativo y saben que es un argumento del verbo, esto es, un complemento “obligatorio”. También conocen otras funciones, por lo que esta primera cuestión tantea y activa el conocimiento de nuestros alumnos para ponerlo en práctica con las siguientes preguntas. Con todos los ejemplos comentados podríamos escribir en la pizarra todas las posibilidades en las que pueden aparecer los locativos para sintetizar cuándo funcionan como argumentos y cuándo funcionan como adjuntos.

En conclusión, los locativos pueden funcionar como argumentos del verbo pero también como adjuntos. Los alumnos deben entender que una u otra función dependerá de razones semánticas y no tanto sintácticas. Vamos a cuestionar todo esto con la siguiente pregunta.

2. ¿Un mismo complemento locativo puede ser un adjunto y un argumento a la vez?

Piensa en esta oración: *Iba pensando en el tren* (Gumiel 2018).

Para el desarrollo de esta pregunta nos hemos basado en los ejercicios que Bosque (2015) propone para realizar una reflexión gramatical en el aula. Es el un tipo de ejercicio que Bosque denomina “doble análisis” y consiste en proponer dos posibles análisis de una misma oración. Los alumnos, con argumentos razonados, deben escoger entre uno u otro análisis. Es un ejercicio empírico, pues los alumnos darán argumentos basados en sus propias observaciones y no tanto en la teoría. En realidad, en este caso, son completamente válidos los dos análisis posibles. Ante la oración *Iba pensando en el tren* los alumnos darán cuenta de que están ante un complemento circunstancial pero también ante un complemento de régimen, es decir, están observando cómo el mismo complemento puede ser un argumento o un adjunto. Deben elegir cuál es el mejor análisis (en este caso los dos son posibles), basándose siempre en argumentos y defendiéndolo con un buen criterio.

Los alumnos se percatan de que el análisis de esta oración basado únicamente en cuestiones formales no es suficiente; se necesitan diferentes criterios (semánticos, léxicos y sintácticos) para realizar este “doble análisis”.

3. ¿Para qué sirve la proforma *hacerlo*?

Cada pareja habrá respondido a esta sencilla pregunta argumentando que esta proforma sirve para saber qué elementos de la oración son argumentos y cuáles son adjuntos, es decir, cuando sustituimos verbo + argumentos por esta proforma, todo lo que queda fuera es considerado adjunto, por ejemplo, en la oración *Juan corrige los deberes en el instituto*, la proforma *hacerlo* englobaría todo el predicado salvo *en el instituto* (*Juan lo hace en el instituto*), por lo que asumimos que es un complemento circunstancial de lugar, esto es, un adjunto. Pero esta proforma ¿sirve para cualquier tipo de verbo? Veamos que existen ciertas

restricciones semánticas en relación con el verbo. Propongamos a nuestros alumnos el siguiente ejemplo con complementación locativa:

(1) a. *Juan reside en Madrid, pero Marta lo hace en Londres (Gumiel 2018)

¿Por qué señalamos esta oración como agramatical? Nuestros alumnos quizá no entiendan del todo el porqué, quizá piensen que “suena mal” o que la proforma no encaja del todo. Pero lo importante es que percibirán que en realidad es el tipo de verbo el que lleva el peso de la gramaticalidad, es decir, la prueba de la proforma *hacerlo* solo funciona con verbos de acción. Y, por lo tanto, el análisis requiere la aplicación de criterios semánticos nuevamente.

4. ¿Qué otras pruebas se te ocurren para diferenciar argumentos y adjuntos locativos?

Es una pregunta un tanto difícil. Sería sorprendente que algún alumno supiera responder a esta pregunta de forma correcta sin ningún tipo de orientación. Pero pongamos el siguiente ejemplo para realizar una reflexión y extraer una conclusión basada en la tipología de ejercicios que Bosque (2015) denominada “pares mínimos”:

(2) a. Juan reside en Madrid/ *Juan reside (Gumiel 2018)

b. Juan trabaja en Madrid/Juan trabaja.

Los alumnos podrían percibir que una buena prueba para conocer los argumentos que exige un verbo sería su omisión: si su omisión produce una secuencia agramatical, en efecto estaremos ante argumentos; de no ser así, consideraríamos el complemento omitido como adjunto. Es un método inductivo, en el que el alumno, a partir de unos ejemplos específicos, puede elaborar una conclusión general o regla.

5. ¿Cuántos significados conoces del verbo *estar*?

Cada pareja expondrá los resultados que hayan alcanzado para, posteriormente, extraer una conclusión común. Entre todas las intervenciones, anotaremos que existe el verbo *estar* con significado pleno y el verbo *estar* en combinación con un atributo. Pensaremos en los siguientes ejemplos con argumentos y adjuntos locativos para realizar una buena interacción en la que saquemos conclusiones interesantes:

- (3) a. Juan está en la habitación dormido.
b. Juan está dormido en la habitación.

Este ejemplo de Gumiel (2018) corresponde a un “par mínimo” según la tipología de Bosque (2015). Un leve cambio en el orden de los constituyentes provoca un cambio radical en la oración: cambia el significado y la tipología del verbo, cambian los argumentos y cambian los adjuntos. En (3a) el verbo *estar* posee un significado similar a *permanecer* y su complemento sería locativo (*en la habitación*); en este caso *dormido* funcionaría como un complemento predicativo¹⁴. En cambio, en (3b) estaríamos ante el verbo *estar* como verbo copulativo que exige un argumento; en este caso el atributo *dormido* y tenemos un adjunto como CCL.

Quizá el análisis de este par mínimo resulte complicado en primera instancia, pero orientar a los alumnos y guiarles para realizar una buena observación es esencial. Aunque no sepan identificar y etiquetar las funciones, son conscientes muchas veces de lo que sucede y pueden explicarlo con sus palabras. Que sean capaces de ver la diferencia en este par aunque no lleguen a un análisis exhaustivo es muy importante.

6. Analiza la siguiente oración: *La chica es de Zaragoza*. Se suele decir que el atributo se puede sustituir por el pronombre átono *lo*. ¿Qué ocurre en este caso?

La oración en sí misma no tiene complicación en un primer vistazo. Estamos ante una oración con un verbo copulativo cuyo argumento es un atributo locativo. Podemos aplicar los criterios anteriormente señalados para su análisis. Pero la segunda parte de la pregunta invita al razonamiento. En el caso de *estoy enfermo* entendemos que la sustitución por *lo* es factible. Pero, en la oración propuesta como ejemplo, esa sustitución es cuanto menos cuestionable. ¿Qué ocurre entonces? Los alumnos podrían inducir una regla: los atributos locativos no pueden ser sustituidos por *lo*.

¹⁴ Gumiel (2018) entiende que el verbo “estar” se comporta en (3a) como un verbo copulativo, pero en (3b) se comporta como un verbo predicativo. Quizá habría que apuntar que *está dormido* podría ser considerado por otros autores como un caso de auxiliar + participio, es decir, como una perífrasis.

7. ¿Qué preposiciones puede llevar un atributo locativo con el verbo *estar*?

Podemos encontrar diferentes preposiciones (*en, sobre, bajo...*), que pueden aparecer con complementos argumentales locativos junto al verbo *estar*. Los alumnos saben (o deberían saber) que no estamos ante un adjunto y que por lo tanto no puede ser un complemento circunstancial por los motivos que hemos discutido en las preguntas anteriores. Entonces podríamos plantear si esa preposición viene exigida por el verbo o no. No vamos a introducir o explicar de forma exhaustiva la existencia de los complementos locativos argumentales (CLA), que son argumentos requeridos por el verbo. Pero vamos a poner en la mente de nuestros alumnos la semilla que germinará en el curso próximo. La importancia de esta pregunta radica en que ellos mismos realicen una hipótesis sobre la existencia de un complemento locativo exigido por el verbo *estar* y que estudien su comportamiento o al menos sepan que algo ocurre y puedan explicarlo medianamente bien con sus propias palabras.

4.2.2. SDG: Fase 2

Esta segunda fase se compone de tres apartados: elaboración de la postal gramatical, actividad de coevaluación y prueba escrita.

Es Fontich (2006) quien propone la elaboración de una “postal gramatical. Es algo muy interesante puesto que en ella se presentan de forma sintética todas las cuestiones que los alumnos hayan considerado importantes. También les ayuda a retenerlas en su memoria.

En la “postal gramatical” los alumnos deberán reflejar, por una cara, la parte teórica trabajada en clase en las primeras sesiones y, en la otra cara, cuestiones y problemas que se han tratado en la interacción grupal con ejemplos que ayuden a su entendimiento.

Esa postal se elaborará por parejas, ayudándose de la teoría y apuntes que han anotado en las anteriores sesiones, y será corregida por el profesor delante de cada pareja, para comprender el porqué de las modificaciones. Una vez realizadas las correcciones, se podrá plastificar la tarjeta (que no deberá ocupar más de un tamaño Din A5) para su posterior consulta. Se realizará una copia extra para que todos los alumnos posean una postal gramatical que puedan consultar cuando lo necesiten. Encontramos un ejemplo de postal gramatical en el Anexo 2.

En esta fase, y siguiendo las pautas de Fontich (2006), realizaremos también una actividad de coevaluación en la que los alumnos se evaluarán por parejas para conocer qué debían haber aprendido y, a su vez, valorarán las interacciones del resto de parejas. Se repartirá una fotocopia con preguntas como las siguientes:

- a) ¿Cuántos tipos de locativos sabrías identificar? ¿Podrías poner ejemplos de cada uno de ellos?
- b) ¿Sabrías diferenciar un adjunto locativo de un argumento locativo? ¿Qué pistas os parecen más útiles?
- c) ¿Qué diferencias o comportamientos del verbo *estar* sabrías explicar?
- d) ¿Cómo analizabais anteriormente el atributo locativo? ¿Os parece una mejora esta modificación?
- e) Cuando analizamos una oración ¿solo atendemos a la morfosintaxis? ¿Qué otras pautas hay que tener en cuenta?
- f) ¿Creéis que habéis comprendido el análisis de todas las oraciones propuestas?
- g) ¿La intervención de qué pareja te ha resultado más útil o interesante?
- h) ¿Hay alguna intervención que os resulte poco útil u os genere dudas?
- i) ¿Qué aportan vuestras intervenciones de forma novedosa u original?
- j) ¿Crees que este tipo de actividades son más interesantes?

En esta sesión, mediante el cuestionario, los alumnos son conscientes de su aprendizaje y de los progresos que realizan a nivel personal. También perciben los progresos en sus compañeros y aprenden a valorar y a cuestionar las intervenciones de los demás. Finalmente, en la medida de lo posible, pueden atreverse a realizar hipótesis cuestionando o reafirmando la norma gramatical establecida.

La mayoría de los autores consultados proponen la elaboración de una prueba escrita individual, reflejo del aprendizaje del alumno. La prueba escrita sigue siendo una herramienta muy útil que permite al profesor tener una idea del ritmo de aprendizaje de la clase en general, pero también le permite tener en cuenta qué cuestiones no han sido resueltas correctamente de manera individual. En la prueba escrita, los alumnos responderán a una batería de preguntas en las que deberán justificar y desarrollar lo aprendido en toda la secuencia didáctica. Pueden, si el profesor así lo aconseja, consultar la postal gramatical. Estas preguntas estarán basadas

en la tipología de ejercicios de Bosque (2015) y podrán ser de diferentes tipos: análisis directo, análisis inverso, análisis con secuencias agramaticales, pares mínimos, doble análisis... Por lo tanto, todas las preguntas permiten al alumno reflexionar sobre la lengua, es decir, realizar una actividad metalingüística. La superación de la prueba escrita no será el fundamento de la evaluación de la SDG, sino que tendrá en cuenta todos los apartados, así como la buena participación de los alumnos. La prueba escrita se valorará en una escala del 1 al 10, como suele ser habitual. Un ejemplo de ella podría ser la siguiente:

Prueba escrita individual **Nombre:** **Fecha:**

Responde a la siguiente batería de preguntas justificando de forma adecuada cada respuesta. Cada pregunta: 1 punto.

1. Expón todas las razones que se te ocurran para explicar la agramaticalidad en el siguiente par mínimo:

a. *María es mi madre* / b. **María es mi mesa*

2. Construye una secuencia en la que aparezca un adjunto locativo con un verbo copulativo.

3. Explica por qué es agramatical la siguiente oración formulando un principio o regla:

**La chica es estudiosos*

4. Explica si las razones que has dado en el ejercicio anterior funcionan en esta oración y explícalo de la mejor manera con todo lo que hemos visto en clase:

La chica es de Murcia

5. Considera los diferentes análisis que podemos realizar de la siguiente oración:

María pintó una flor en el sofá.

6. Considera otro doble análisis en la siguiente oración:

María pintó la habitación azul.

7. Escribe una oración en la que el verbo *estar* posea dos significados diferentes y explica qué ocurre con sus atributos.

8. Normalmente, entendemos que un adjunto actúa de forma libre en la oración. ¿Cómo explicarías la siguiente oración agramatical? ¿Tienen tanta libertad los adjuntos?

** María no tiene coche lentamente.*

9. Propón una alternativa bien construida a la oración anterior y explica su gramaticalidad.

10. Explica un posible análisis de la siguiente oración:

María está en casa y aburrida.

4.2.3. SDG: Fase 3

En esta fase, diferentes autores proponen la elaboración de un informe individual por parte del alumnado, pues constituye “el punto de unión entre la tarea de investigación que se ha realizado y la explicación de los contenidos de los aprendizajes lingüísticos logrados” (Camps 2006: 109). La elaboración de este informe es la parte más difícil, puesto que los alumnos, como afirma Fontich (2006:191), “no están acostumbrados a escribir sobre gramática”. Poner a los alumnos en esta situación es algo bastante novedoso, porque normalmente analizan o etiquetan oraciones, pero nunca redactan un informe sobre gramática. Debido a la complejidad de este apartado, podríamos orientar el informe de los alumnos planteando preguntas como las siguientes:

- ¿Qué conocías sobre los locativos previamente?
- ¿Qué te ha parecido lo más difícil?
- ¿Crees que has aprendido algo de la interacción oral con tus compañeros?
- ¿Te parece interesante estudiar gramática investigando y realizando hipótesis como en cualquier otra ciencia?
- ¿Por qué crees que la gramática se estudia siempre de la misma manera?
- ¿Crees que entre todos habéis resuelto los problemas gramaticales presentados?
- Redacta tus propias conclusiones sobre la investigación que habéis llevado a cabo.

Seguramente, los alumnos tendrán problemas al intentar verbalizar diferentes aspectos de la gramática e incluso al realizar su propia conclusión sobre todo lo aprendido. Posiblemente repetirán observaciones que hemos realizado en las tareas anteriores. Pero todos estos problemas se derivan de la falta de reflexión gramatical en su trayectoria escolar y de la falta de costumbre en realizar redacciones con temática gramatical.

Como alternativa a la redacción de este informe, Camps propone la realización de “una exposición oral del trabajo realizado y de las conclusiones que se han extraído” (Camps 2006: 10), sin duda, otra posibilidad que puede tener resultados interesantes en el aprendizaje de los alumnos.

4.2.4. Evaluación de la secuencia didáctica

Realizar una evaluación cuantitativa de la secuencia que hemos llevado a cabo durante estas 10 sesiones es una tarea complicada, pero es necesario establecer qué criterios vamos a tener en cuenta a la hora de realizar dicha evaluación para comprender el peso que tiene cada elemento y reconocer el esfuerzo y trabajo de nuestros alumnos.

La secuencia didáctica se compone de tres fases, divididas a su vez en diferentes apartados. La primera fase empezaba con una explicación a modo de recordatorio de las bases teóricas de las que íbamos a partir para realizar la investigación para, posteriormente, explicar las sesiones que aparecen en el mural, tal y como aparece en el Anexo 1. La segunda parte de esta fase se componía de una serie de siete preguntas que los alumnos por parejas debían responder y defender de forma oral. Esta segunda parte es la única evaluable de toda la fase 1 y se tendrán en cuenta diferentes cuestiones y criterios que se incluirán y formarán parte del cuaderno de observación del profesor. El peso que tendrá la evaluación de dichas preguntas supondrá un 15% del total evaluable de la secuencia:

- Responde a las preguntas de forma adecuada, correcta, siguiendo un orden lógico y con un lenguaje claro.
- Posee una base teórica en la que fundamenta sus intervenciones realizando una profundización en su investigación.
- Sus interacciones son creativas y personales, mostrando interés por lo que está investigando.
- Respeta el turno de palabra así como las intervenciones de sus compañeros.
- Es capaz de realizar hipótesis sobre cuestiones planteadas en el aula.

La segunda fase se compone de tres apartados: elaboración de la postal gramatical, actividad de coevaluación y prueba escrita. La elaboración de la postal gramatical en realidad es una actividad personal en la que el alumno reflejará de forma escueta cuestiones teóricas y ejemplos que le ayuden a realizar su propia investigación gramatical. El profesor revisará la postal y hará sugerencias para modificar o corregir diferentes cuestiones o aspectos a tener en cuenta. La postal gramatical supondrá un 15% del total evaluable de la secuencia gramatical.

En la actividad de coevaluación, la sinceridad de los alumnos se valora positivamente aunque, por lo general, suelen ser poco realistas a la hora de evaluarse. Los criterios de coevaluación predefinidos en apartados anteriores evalúan el interés y esfuerzo del trabajo

realizado, la calidad de los trabajos, actitud ante dificultades o errores propios y ajenos y una valoración de intervenciones tanto del alumno como de sus compañeros. Esta actividad de coevaluación tendrá un peso del 15% de la evaluación total.

La prueba escrita consta de diez preguntas puntuada de forma tradicional (del 1 al 10), en las que se valorará la profundidad y claridad de las respuestas así como la aplicación de lo aprendido en clase. Aunque es inevitable puntuar la prueba escrita como parte principal del proceso de aprendizaje, intentaremos realizar una evaluación de esta fase atendiendo a los tres apartados (postal gramatical, coevaluación y prueba escrita) de forma similar. La prueba escrita supondrá un 15% en la evaluación de la secuencia.

Por último, en la fase 3 contamos con la elaboración de un informe individual como única actividad. Para la elaboración de dicho informe podemos tener en cuenta las cuestiones que, a modo de rúbrica, aparecen en el Anexo 3. Pero debemos tener en cuenta a la hora de evaluar con la rúbrica propuesta que nuestro alumnado no está acostumbrado a desarrollar ni verbalizar por escrito cuestiones gramaticales, y mucho menos a realizar una reflexión gramatical o realizar un informe basado en una actividad metalingüística. Investigar sobre cualquier aspecto de la gramática es una auténtica novedad para nuestros alumnos y dada su falta de experiencia se valorará de forma positiva cualquier esfuerzo e interés mostrado. Debido a esta dificultad y considerando el informe individual como la actividad principal en la investigación del alumno, tendrá un peso del 40% del total de la evaluación de la secuencia.

En el siguiente cuadro se muestran de forma sintética los instrumentos de evaluación divididos en las diferentes fases que componen la secuencia didáctica, así como el porcentaje valorativo de cada apartado:

FASE	INSTRUMENTO	PORCENTAJE
Primera fase	Cuestionario gramatical	15%
Segunda fase	Postal gramatical	15%
	Coevaluación	15%
	Prueba escrita	15%
Tercera fase	Informe individual	40%

5. CONCLUSIONES

Consideramos que plantear una SDG basada en las dos propuestas recientes sobre enseñanza de gramática seleccionadas, tal como hemos hecho en este Trabajo Fin de Máster, no es una tarea disparatada ni poco plausible. Ambas corrientes metodológicas, gramática basada en la actividad metalingüística y gramática orientada a las competencias, persiguen un fin común: la renovación de la enseñanza gramatical a partir de la reflexión. En definitiva, la SDG se encamina a una enseñanza de la gramática basada en una investigación doblemente articulada: la investigación que el profesor realiza con sus alumnos sobre un modelo teórico basado en una actividad metalingüística y la investigación que realizan los alumnos sobre una cuestión específica gramatical, en este caso los complementos locativos, aprendiendo con sus propios recursos a elaborar hipótesis, a cuestionar reglas e incluso a discutir sobre diferentes etiquetados oracionales.

Extraer conclusiones sobre la aplicación de nuestra propuesta en el aula a partir de hechos observables es bastante difícil, puesto que no hemos tenido la oportunidad de ponerla en práctica. Sin embargo, a la vista de los trabajos realizados por diferentes investigadores, podemos intuir cuáles podrían ser los posibles resultados, mejoras e incluso aplicaciones didácticas posibles.

La SDG tiene diferentes actantes. El profesor, que actúa como mediador y guía, explica y recuerda algunos conceptos gramaticales para, posteriormente, plantear diferentes casuísticas y problemas de forma abierta, que los alumnos deberán resolver con sus interacciones. Los alumnos son protagonistas activos de su aprendizaje y la investigación e el interés irán aumentando cuando estos sean conscientes de que por sí mismos pueden resolver cuestiones gramaticales planteadas, investigando por su cuenta y teniendo como base ciertos principios que podrán llegar a cuestionar en muchas ocasiones. Trabajar de forma cooperativa ayuda a que el alumnado pueda participar de manera abierta, cuestionar hipótesis e incluso aportar nuevas hipótesis basadas en su conocimiento gramatical.

Con este tipo de secuencias, dejamos a un lado la concepción de la gramática basada en un mero etiquetado de funciones para pasar a entender la gramática como una ciencia en la que cabe la reflexión y en la que el profesor no es el único transmisor de conocimiento, puesto que todos pueden aportar ideas con sus intervenciones y así configurar un tipo diferente de aprendizaje.

La elaboración de la postal gramatical enseña a los alumnos a sintetizar contenidos, superando la copia de apuntes dictados o expuestos por el profesor. La elaboración del informe final, por otra parte, les permite realizar redacciones en torno a la gramática, informe que será complicado de elaborar si este tipo de secuencias se dan tan solo una vez en la vida y de forma aislada.

En conclusión, este modelo de aprendizaje basado en secuencias didácticas gramaticales pretende “promover en los alumnos un saber gramatical que arraigue en la observación de la lengua y en el razonamiento gramatical” (Camps y Zayas 2006: 15).

Realizar este tipo de SDG no es una tarea fácil, principalmente porque los alumnos no están acostumbrados a trabajar de esta forma los conceptos gramaticales y les puede resultar extraño en primera instancia. Además, el profesorado no siempre es receptivo a las propuestas metodológicas que implican modificar su modo de enseñar gramática, arraigado durante años y productivo a su parecer. Cambiar la concepción tradicional sobre la enseñanza gramatical es una tarea que seguramente tardará en arraigar en las aulas, pero para ello tenemos la ayuda de diferentes investigadores que ilustran con sus propuestas el éxito de un aprendizaje gramatical basado en la reflexión metalingüística.

BIBLIOGRAFÍA

- Bello, A. (1949 [1847]). *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: Losada.
- Bernal Ramírez, G. E. (2010). “Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8, n. 1: 509-534.
- Bosque, I. y Demonte, V. (dirs.) (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bosque, I. (2014). "Qué debemos cambiar en la enseñanza de la Gramática", *I Jornadas GroC* (Gramática orientada a las competencias), ponencia plenaria, Universidad Autónoma de Barcelona: *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*.
- Bosque, I. (2015). “Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la Gramática. Actitudes frente a contenidos”, *II Jornadas GrOC* (Gramática orientada a las competencias), ponencia plenaria, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bosque, I. y Á. J. Gallego (2016). “La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 54(2): 63-83.
- Camps, A. (2000). “Aprender gramática”. En Camps, A. y M. Ferrer (coords.): *Gramática a l'aula*. Barcelona: Graó, 101-118.
- Camps, A. (2006). “Secuencias didácticas para aprender gramática”. En Camps, A. y Zayas, F. (coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, 31-36.
- Camps, A. (2014). “Hacia una renovación de la enseñanza de la gramática”. *Revista Lenguaje y Textos*. nº40, 7-18.
- Camps, A. y Miliam, M. (2000). *Lengua, discurso, texto*. Madrid: Visor.
- Camps, A. y Zayas, F. (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

- Castellà, J. M. (1994). “¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas”. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 2: 15-24.
- Castro, A. (1922). “La enseñanza del español en España”. En A. Castro. *La enseñanza del español en España. El habla andaluza. Lingüistas del pasado. Estudio introductorio de Manuel Peñalver*. Almería: Universidad de Almería, 2001, 211-233.
- Fontich, X. (2006). “Una secuencia didáctica sobre la complementación verbal: la clasificación de los verbos según los complementos verbales”. En Camps, A. y Zayas, F. (coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Fontich, X. (2010). *La construcción del saber metalingüístico. Estudio sobre el aprendizaje de la gramática de escolares de secundaria en el marco de una secuencia didáctica*. Bellaterra: UAB.
- Fontich, X. (2013). “La gramática de la primera lengua en la escuela: Reflexiones sobre su enseñanza-aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar”. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning language & literatura*. Vol.6: 1-19.
- Fontich, X. (2014). “La gramática de la primera lengua en la escuela obligatoria. Un marco para el debate”. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 67: 7-15.
- Fontich, X. y Camps, A. (2015). “Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores”. *Gramática y escritura en la educación. Tejuelo*, nº22: 11-27.
- Galera Noguera, F. y López Molina, J. (2000). “Procedimientos y estrategias en la enseñanza-aprendizaje de la gramática”. *Lenguaje y Textos*, 16: 143-153.
- Gallego, A. (2016). “Sobre los ejercicios de “reflexión gramatical”: ventajas metodológicas y aplicaciones didácticas”. *Revista Española de Lingüística* 46.1: 155-168.
- García Folgado, M^a. J. (2014). “La historia de la enseñanza de la gramática: reflexiones sobre un campo de investigación”. *Lenguaje y Textos*, 40: 63-72.

- Gil, R., y Bigas, M. (2009). “L’activitat metalingüística durant una tasca de segmentació d’un text en paraules a segon de primària”. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 48: 20-33.
- Gómez Torrego, L. (1998). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- González, D. (2010). “La gramática y el enfoque comunicativo: el concepto de gramática didáctica”. *Lingüística hispánica*, 33: 1-18.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- González Nieto, L. y Zayas, F. (2008). “El currículo de lengua y literatura en la LOE”. *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 48: 16-35.
- Gumiel, S. (2018): “¿Dónde ponemos los locativos”, *II Jornadas GrOC (Gramática orientada a las competencias)*, ponencia plenaria, Universidad de Zaragoza.
- López Ferrero, C. (2012). “Didáctica de la gramática española en la educación secundaria del siglo XX (1901-1980)”. En Vila Rubio, N. (ed.). *Lengua, literatura y educación en la España del siglo XX*. Berlín: Peter Lang y Universitat de Lleida, 83-106.
- Martínez Navarro, I. (1996). *La gramática en la enseñanza de la lengua española*. Murcia: DM.
- Paradís, A. y A. Pineda. (2016). “Les funcions sintàctiques”. Sesión presentada en el curso *El desenvolupament del currículum gramatical a l'ESO i el Batxillerat. Propostes pràctiques*, organizado por ICE-UAB y GrOC, octubre y noviembre de 2016, Casa de la Convalecencia, Barcelona.
- Pérez-Jiménez, I. (2014). “La gramática teórica en la actualidad: Algunas cuestiones candentes en la investigación gramatical”. *Linred: Lingüística en la Red* 12: 1-29.
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa Libros.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española (22.ª ed.)*. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

ReGrOC | *Revista de Gramática Orientada a las Competencias* 2018, 1/1 | ISSN: 2565-0394
(digital) <https://revistes.uab.cat/regroc>

Ribas, T. (coord.) (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó.

Rodríguez, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de Secundaria Obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática*. València. Universitat de València [tesis doctoral no publicada].

Rodríguez Gonzalo, C. y García Folgado, M^a. J. (2014). “Presentación: La enseñanza de la gramática: pasado, presente y futuro”. *Lenguaje y Textos*, 40: 5-18.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012). “La enseñanza de la gramática: las relaciones entre reflexión y uso lingüístico”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59: 87-118.

Rodríguez López-Vazquez, A. (1991). “Gramática didáctica y didáctica de la lengua”. En Marco, A. (coord.): *Actas I Simposio Internacional de Didáctica da Lingua e a Literatura*. Universidad de Santiago de Compostela, 73-77.

Seco, M. (1961). *Metodología de la lengua y literatura españolas en el bachillerato*. Madrid: Dirección general de Enseñanza Media.

Zayas, F. (1994). “La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua”. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 1: 65-72.

Zayas, F. (1996). “Reflexión gramatical y composición escrita”. *Cultura y Educación* 2: 59-66.

Zayas, F. (2004). “Hacia una gramática pedagógica”. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 37: 16-35.

Zayas, F. (2014). “Cómo dar sentido a la sintaxis”. *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura* 67: 16-25.

ANEXOS

Anexo 1. Temporalización de la SDG (mural de clase)

OCTUBRE y NOVIEMBRE 20/21			
Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
20 Exponemos el Mural explicando en rasgos generales la SDG Recordamos ciertas nociones gramaticales necesarias para el desarrollo de la SDG	21 Respondemos por parejas a las 8 cuestiones iniciales para poner en marcha el conocimiento de nuestros alumnos y así tener una base para realizar una reflexión gramatical inicial.	22 Exponemos oralmente las respuestas en el gran grupo. El profesor mediará y guiará las interacciones añadiendo razonamientos que optimicen la reflexión gramatical. Y los alumnos, por su parte, anotarán las intervenciones que consideren más importantes e interesantes	23 Seguimos con las preguntas pendientes de la sesión anterior.
27 Elaboramos la “postal gramatical” (Camps y Zayas 2006:188).	28 Corregidas las tarjetas, realizamos las modificaciones pertinentes.	29 Coevaluamos y elaboramos el cuestionario proporcionado por el profesor.	30 Realizamos la prueba escrita individual
3 Elaboramos un informe final	4 Presentamos el informe final	5	6

Anexo 2. Ejemplo de postal gramatical

La postal gramatical será elaborada por los alumnos y el profesor realizará las correcciones pertinentes. No ocupará más de medio folio por las dos caras.

POSTAL GRAMATICAL:

ARGUMENTOS Y ADJUNTOS LOCATIVOS

Consideraciones generales:

Pruebas para averiguar si estamos ante un argumento o un adjunto: proforma *hacerlo* y prueba de la omisión.

Conceptos que hay que tener en cuenta:

Adjuntos: complementos circunstanciales de lugar

Argumentos: atributos locativos y complementos argumentales locativos (*residir en Jaén/aquí*)

Verbos predicativos que requieren un complemento locativo: *residir, poner, colocar*.

Verbos copulativos: *ser, estar y parecer*.

Conceptos nuevos e hipótesis realizadas:

La semántica tiene un papel importante en el análisis de oraciones; por lo tanto, se pueden realizar diferentes análisis de una misma oración y ambos ser correctos.

Un mismo complemento puede ser considerado argumento o adjunto, dependiendo del verbo.

Un atributo locativo no puede sustituirse por *lo*.

POSTAL GRAMATICAL:

ARGUMENTOS Y ADJUNTOS LOCATIVOS

Ejemplos que sostienen las hipótesis planteadas:

Iba pensando en el tren: analizado como un Complemento Circunstancial o un Complemento de Régimen.

Juan está dormido en la habitación/ Juan está en la habitación dormido: un cambio en el orden de la oración supone un análisis totalmente diferente.

La chica es de Zaragoza: la sustitución por *lo* es cuestionable.

Reside en Zaragoza /Pone el plato en la mesa: verbos predicativos que tienen complementos argumentales locativos, es decir, argumentos locativos y que, por lo tanto, no se pueden eliminar.

Anexo 3. Rúbrica para la evaluación del Informe individual

CRITERIOS	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
Corrección gramatical, ortografía y presentación	<p>Escribe correctamente sin errores ortográficos.</p> <p>Presenta los contenidos con cohesión y coherencia con un orden lógico de lo expuesto.</p> <p>Buena presentación, con márgenes y espaciado correctos.</p>	<p>Escribe correctamente con algún error ortográfico.</p> <p>Presenta los contenidos de forma coherente pero poco cohesionados.</p> <p>Presentación aceptable.</p>	<p>Comete errores ortográficos de una gravedad considerable.</p> <p>Desorden en la presentación de los contenidos.</p> <p>Presentación mejorable.</p>	<p>Comete errores ortográficos graves con demasiada frecuencia.</p> <p>Contenidos desordenados y poco coherentes.</p> <p>Presentación deficiente y con errores ortotipográficos frecuentes.</p>
Vocabulario académico y aplicación de contenidos	<p>Usa un vocabulario rico en elementos y conceptos lingüísticos.</p> <p>Aplica lo aprendido en clase de forma óptima.</p>	<p>Utiliza sus propias palabras para explicar lo aprendido, pero omite vocabulario de la disciplina gramatical más específico.</p> <p>Aplica lo aprendido de forma correcta.</p>	<p>No es capaz de verbalizar la teoría con vocabulario ni conceptos lingüísticos, pero la comprende.</p> <p>Aplica lo aprendido de forma básica.</p>	<p>No usa un vocabulario correcto y adaptado a su nivel.</p> <p>No aplica lo aprendido correctamente.</p>
Calidad de ideas y razonamiento	<p>Es capaz de dudar de hipótesis y elaborar las suyas propias.</p> <p>La calidad de su informe refleja una reflexión gramatical convincente aportando ideas complementarias.</p>	<p>Es capaz de dudar de ciertas hipótesis, pero no es capaz de elaborar las suyas propias.</p> <p>La calidad de su informe refleja una reflexión gramatical basada en lo visto en clase.</p>	<p>No es capaz de realizar hipótesis ni poner en duda otras.</p> <p>La calidad de su informe no refleja una reflexión gramatical sino, más bien, una repetición de lo visto en clase.</p>	<p>No profundiza en los aspectos trabajados en clase.</p> <p>No reflexiona sobre gramática, se limita a repetir conceptos vistos en clase pero en ocasiones de forma errónea.</p>
Interés	<p>Su interés durante toda la secuencia ha sido muy alto con preocupación por aprender más de lo visto en clase.</p>	<p>Su interés durante la secuencia ha sido contante.</p>	<p>Su interés durante la secuencia ha sido desigual durante las sesiones.</p>	<p>No ha mostrado interés especial en ninguna de las sesiones.</p>

Interacción oral	Ha interactuado con sus compañeros de forma correcta, respetando el turno de palabra e interviniendo de forma regular aportando ideas y debatiendo otras.	Ha intervenido cuando era su turno pero no ha interactuado con los demás para debatir o aportar ideas.	Ha intervenido cuando era su turno de forma incorrecta y no ha atendido a las intervenciones de los demás.	No ha querido interactuar con sus compañeros y no ha escuchado las intervenciones de los demás.
------------------	---	--	--	---