

## Algo más sobre la enseñanza de la gramática en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

FELIPE MONTERO RAMÍREZ

(Dpto. de Lengua y Literatura)

IES Valle Inclán

Son muchos los manuales y libros que se han escrito sobre la gramática, y muchos los gramáticos que se han interesado por el estudio e investigación gramatical –basta con ver, por ejemplo, “Historia de la gramática en España” de J. L. Girón Alconchel en el libro *Introducción a la Lingüística española*-. Ni que decir tiene que la gramática científica, didáctica y normativa del funcionalista E. Alarcos cobra un especial interés, así como los estudios gramaticales de otros funcionalistas como J. A. Martínez, M<sup>a</sup>. Á. Álvarez Martínez, H. Martínez, A. I. Álvarez Menéndez, entre otros, y la sabiduría de nuestros grandes gramáticos, como A. Bello, S. Fernández Ramírez, S. Gili Gaya, etc.

Sin embargo, no son tan numerosos los libros escritos sobre cómo enseñar la gramática de manera reflexiva. En este sentido, I. Bosque en su libro *Repaso de sintaxis tradicional: Ejercicios de autocomprobación*, indica que la renovación pedagógica en el ámbito de la gramática se consigue cambiando la rutina por la reflexión, y sustituyendo los hábitos memorísticos por los que fomentan el desarrollo de la capacidad argumentativa. Se ha de sustituir, pues, la gramática rutinaria por la **gramática reflexiva. La enseñanza gramatical debe basarse en la reflexión.**

Por otra parte, J. Romera Castillo en el libro *Didáctica de la lengua y literatura*, apunta que el objetivo fundamental que se trata de conseguir con el estudio gramatical es poner en trance al alumno para que adquiera, desarrolle y utilice su capacidad de razonamiento lógico.

Se pretende que los alumnos adquieran conocimientos gramaticales a través de la reflexión gramatical fundamentalmente, y que la gramática para el alumno sea práctica, selectiva, secuenciada, orientada a tareas, etc.

La reflexión gramatical requiere, además, la construcción de un metalenguaje compartido por el profesor y los alumnos que haga posible el diálogo sobre el objeto de aprendizaje: categorías gramaticales y funciones sintácticas principalmente. La construcción de este metalenguaje es, pues, una de las tareas ineludibles de la clase de lengua.

Se debe evitar que los alumnos sientan la gramática como algo muy lejano, tanto que apenas parezca tener nada que ver con la lengua que se habla y utiliza a diario. Se pretende, pues, que se sientan cómodos a medida que

avanzan en el conocimiento y comprensión de la gramática, a que conozcan a través de una amplia gama de pautas concretas de actuación o actividades y ejemplos prácticos, que el aprendizaje de las funciones sintácticas no es sino el dominio de su propia lengua, y no el manejo de una serie de conceptos abstractos alejados de su propia lengua.

Pero no es solo el alumno el que desempeña un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática, sino también el profesor. En este aspecto, es Isaac Salvador Gutiérrez Ordóñez en su discurso *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*, leído el día 24 de febrero de 2008, quien hace alusión a dos axiomas que no aparecen en los libros de didáctica y que, de alguna manera, han de estar presentes y latentes desde el principio en la enseñanza de la gramática. Estos son como siguen:

- a. Solo consigue apasionar al alumno el profesor apasionado.
- b. Solo consigue ilusionarse con una disciplina la persona que la conozca y la domine.

En relación con el primer axioma, se puede mencionar lo que ya observaron J. B. Carrasco y J. Basterreche (1993): el profesorado que posee cualidades humanas (es paciente, tiene sentido del humor y es cordial) consigue que sus alumnos estén más motivados.

Con respecto al segundo, somos conscientes de que el profesor enseña mejor si tiene profundos conocimientos del campo que trabaja, en este caso, de gramática. En este sentido, J. M. González Calvo en su libro *Variaciones en torno a la Gramática Española*, señala que hace falta un conocimiento sólido de la materia enseñada. Ante todo, el que tiene que saber gramática es el profesor. La clave del éxito estaría en un profesor avezado y conocedor de las nociones gramaticales, ya que difícilmente se puede enseñar lo que se desconoce y malamente se practica. Con esto se pretende decir que el problema esencial del profesor es que, a veces, no tiene un conocimiento sólido de gramática y mucho menos de cómo enseñarla, e incluso, se cae en el error de dar por sabidos conceptos que los alumnos han interiorizado o asimilado de manera imprecisa o errónea en cursos anteriores y que, en los actuales, resulta una tarea ardua erradicarlos.

Es harto conocido que grandes sabios, como profesores, fueron una verdadera calamidad. Para no caer en este error se ha de tener en cuenta que no es lo mismo aprender para saber, que saber para enseñar. Es imprescindible, por tanto, saber adaptar los contenidos gramaticales a las posibilidades de los alumnos, según su nivel de desarrollo intelectual, y dominar los medios apropiados para hacer asequible aquéllos.

S. Fernández Ramírez en *La enseñanza de la gramática y de la literatura*, señala que el profesor tiene que suscitar en el alumno distinciones

gramaticales para que llegue a captarlas por su propio esfuerzo, y añade: la práctica, cuando está basada en un trabajo y en una preparación concienzuda por parte del profesor, es a veces la mejor maestra.

La enseñanza de la gramática ha de hacerse de manera progresiva en los distintos niveles de la ESO.

Un buen tratamiento, por ejemplo, de las funciones sintácticas en 3º de la ESO es convertirlas en una práctica constante en todo el curso. Para que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje sea productivo, los alumnos han de realizar una ficha para detectar los conocimientos previos al comienzo de dicho proceso con la intención de adecuarlo a sus posibilidades reales. De esta forma el profesor adquiere información de los conocimientos previos que poseen sus alumnos en relación con aquellos que exige una propuesta didáctica de aula y, así poder paulatinamente ampliar, por un lado, el conocimiento que los alumnos tienen de las funciones sintácticas y, por otro, hacer hincapié en aquellas dificultades detectadas en la ficha inicial para subsanarlas entre toda la clase a través de la reflexión gramatical. Aquí juega un papel importante la corrección gramatical, que debe ser vista por los alumnos como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en ningún momento, como “algo” que se penaliza. Es evidente que un estudio de los errores gramaticales en nuestros alumnos nos ayudará a ver dónde están las mayores dificultades de aprendizaje, en qué tenemos que incidir más o en qué podemos estar fallando como docentes. De esos errores podemos, pues, aprender. Por ello es conveniente que los alumnos sepan que también aprendemos equivocándonos (*Errare humanum est*). Y también pueden aprender –como estrategia de aprendizaje- si en vez de darle nosotros la solución, les facilitamos que sean ellos los que descubran los errores.

A fin de evitar que los alumnos confundan la categoría gramatical a la que pertenece un elemento con la función sintáctica que desempeña dentro de una estructura oracional, les indicamos –lo mismo que hizo I. Salvador Gutiérrez Ordóñez en *La transposición sintáctica*- que:

- a. Un cambio de función no supone un cambio de categoría:

*En invierno araba **los campos** (CD) / En invierno se araban **los campos** (Sujeto)*

- b. Un cambio de categoría no supone un cambio de función:

*Esto no es **sensato** (Atributo) / Esto no es **lo sensato** (Atributo)*

Se aprovecha asimismo esta información para trabajar con lo que I. Bosque denominó “pares mínimos” oracionales, en los que se esconde alguna semejanza o diferencia funcional. Así, H. Martínez en su libro *El suplemento en*

*español*, recurre a ejemplos de “pares mínimos” oracionales para establecer diferencias funcionales. Cita, por ejemplo:

a. *Estudian los alumnos*

b. *Estudian los apuntes*

La primera diferencia funcional es que en *a.* la conmutación en el número y en la persona del verbo obliga a otra en los mismos morfemas del sintagma *los alumnos*, resultando: *estudia el alumno, estudias tú*, etc. En cambio, en *b.* tales conmutaciones no repercuten para nada en el sintagma nominal (*Estudio los apuntes*). Lo cual indica que el sintagma nominal *los apuntes* en función de implemento o complemento directo, no tiene ninguna dependencia respecto del sujeto gramatical, contrariamente a lo que sucede con *los alumnos*, que funciona como sujeto léxico.

El profesor ha de organizar los contenidos conceptuales en función de los objetivos y condiciones de enseñanza para facilitar su interiorización por parte del alumno, y estructurar la competencia gramatical a partir de las pautas concretas de actuación o actividades de aprendizaje. En el diseño de una propuesta didáctica para, por ejemplo, los alumnos de 3º de ESO se opta esencialmente por un método de aprendizaje activo, ya que se considera al alumno el sujeto responsable de su propio aprendizaje, y debe ser éste quien tiene que ir aplicando los contenidos que se le van ofreciendo.

La función de los contenidos gramaticales presentados por el profesor debe activar en los alumnos una serie de reflexiones sobre el conocimiento, el perfeccionamiento, la concienciación y utilidad de la gramática, introducidas en las actividades. El tratamiento de estos contenidos suele desarrollarse a través de las actividades que tienen por finalidad la autoconstrucción (guiada, pautada) del saber gramatical a través del reconocimiento y del descubrimiento por el alumno de los conceptos gramaticales. El procedimiento seguido se centra en las actividades organizadas y estructuradas didácticamente en tres fases de aprendizaje (**presentación, práctica controlada y producción**) para facilitar el aprendizaje significativo.

En la fase de **presentación** el alumno debe participar activamente, por lo que es conveniente que el profesor atraiga su atención y le mantenga alerta mediante preguntas o cualquier otra técnica que exija su participación activa. Conseguir que los alumnos hagan un esfuerzo intelectual por averiguar la función sintáctica que puede desempeñar un sintagma o grupo sintagmático en la oración, suele dar como resultado que se asimilen y recuerden mejor los nuevos conocimientos. En esta primera fase la situación didáctica de aprendizaje es siempre todo el grupo junto con el profesor. El método de trabajo es activo e inductivo. De esta manera, al involucrar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son receptores activos, lo que favorece la

atención y la motivación. Las reglas que el alumno descubre por sí mismo con la ayuda del profesor son probablemente asimiladas e interiorizadas de manera más eficaz. Como parece que dice un proverbio chino: “Dímelo y lo olvidaré. Muéstramelo y puede que lo recuerde. Involúcrame y lo entenderé”.

Cobra también especial importancia en esta primera fase la observación directa por medio de la ejemplificación.

En la fase de **práctica controlada**, tras la presentación, el alumno ha de practicar en distinta situación didáctica: individual o en parejas. Se trata de fijar la forma y la función en la memoria.

En la fase de **producción** el alumno, en unas ocasiones, contextualiza en sus propias producciones los elementos gramaticales que se le han presentado y con los que ha practicado; en otras, deberá proceder a la combinación de oraciones u otros cambios para generar oraciones gramaticalmente correctas. Con respecto a la combinación de oraciones, M. Véliz y A. Nelsi Torres ya indicaron, en sus tesis doctorales, que es posible intervenir y mejorar el desarrollo de la madurez sintáctica de estudiantes de educación superior mediante la práctica sistemática del método de combinación de oraciones. Por ejemplo, se les puede pedir a los alumnos que combinen las siguientes oraciones simples para conseguir una oración más extensa o amplia:

- a. **El hombre vino alegre**
- b. **El hombre es mi tío**

La respuesta sería: ***El hombre que vino alegre*** es mi tío.

Las ventajas de este planteamiento metodológico redundan en un aprendizaje asimilado e interiorizado operativamente, por cuanto:

- a. El alumno describe con la ayuda del profesor sus propios conocimientos gramaticales.
- b. El alumno aprende recursos que le permitirán enfrentarse a los problemas o dificultades que va encontrando, es decir, se capacita para el aprendizaje autónomo.

Es asimismo necesario pensar en todo momento en el período psicoevolutivo en que se encuentran nuestros alumnos y no tratarlos como “seres adultos en miniatura”; en sus intereses, sus necesidades y ritmo de aprendizaje.

En suma, se han de tener en cuenta las siguientes consideraciones:

1. La misión de la gramática es traer a la conciencia del alumno lo que ya sabe empíricamente, explicar unos mecanismos de funcionamiento que ya maneja en su expresión cotidiana. Es, ante todo, un refuerzo teórico-práctico a lo ya sabido, no una nueva vía de adquirir lengua.
2. Las funciones sintácticas u oracionales deben ser determinadas y fijadas con criterios de funcionamiento sintáctico predominantemente.
3. Con el fin de reconocer las distintas funciones sintácticas –y no caer en el error-, los alumnos han de utilizar distintos criterios de reconocimiento de forma combinada.
4. En la enseñanza de la gramática se da gran importancia a la oposición función sintáctica / realización formal o sintagmática. En la realización existente entre una función oracional y sus posibles formas de realización se basa la estructura gramatical de una lengua.

## Referencias bibliográficas

- BOSQUE, I. (1994): *Repaso de sintaxis tradicional. Ejercicios de autocomprobación*, Madrid, Arco/Libros.
- CARRASCO, J. B. y J. BASTERRECHE (1993): *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*, Madrid, Rialp.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1985): *La enseñanza de la gramática y de la literatura*, Madrid, Arco /Libros.
- GIRÓN ALCONCHEL, J. L. (2000): "Historia de la gramática en España", en *Introducción a la Lingüística española*, Barcelona, Ariel.
- GONZÁLEZ CALVO, J.M. (1998): *Variaciones en torno a la Gramática Española*, Cáceres, Universidad de Extremadura, Servicio de publicaciones.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, I. S. (1991): *La transposición sintáctica*, Logroño, Consejería de Cultura, Deportes y Juventud.
- MARTÍNEZ, H. (1986): *El suplemento en español*, Madrid, Gredos.
- ROMERA CASTILLO, J. (1992): *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Playor.
- TORRES GONZÁLEZ, A. N. (1996): *Complejidad sintáctica en estudiantes de Tenerife*, Santa Cruz de Tenerife, Centro de la cultura popular canaria.
- VÉLIZ, M. (1986): *Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito*, Tesis de magíster, Concepción, Universidad de Concepción.