

La enseñanza de la gramática en la educación secundaria obligatoria

Benjamín Mantecón Ramírez*
Francisca Zaragoza Canales
Universidad de Málaga

*Correspondencia
Benjamín Mantecón Ramírez
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica de la
Lengua
Campus de Teatinos, s/n
29071-Málaga
Tel. +34 952 132 602
Fax +34 952 132 479
mantecon@uma.es

RESUMEN

En este trabajo pretendemos exponer las características fundamentales de la gramática escolar para alumnos de la enseñanza secundaria obligatoria, así como su metodología más correcta. Consideramos la gramática escolar como la ciencia que nos dice cómo es la lengua y cómo debe usarse, de acuerdo con su finalidad práctica comunicativa. La LOGSE perfila unos contenidos y una metodología muy generales que se desarrollan en los Diseños Curriculares de las distintas Autonomías y se concretan en las programaciones de los centros de enseñanza. En estos niveles educativos el conocimiento científico de la gramática o la reflexión sistemática sobre la propia lengua, debe proporcionar a los estudiantes herramientas válidas y útiles para un conocimiento más científico de su propia competencia lingüística, tanto oral como escrita, manifestada en un enriquecimiento progresivo de su actuación lingüística diaria.

PALABRAS CLAVE: Gramática, enseñanza, reflexión gramatical, conocimiento práctico, lengua, alumnado, educación secundaria obligatoria.

The grammar's teaching in the compulsory secondary education

ABSTRACT

In this paper we intend to present the main features of a school grammar for Enseñanza Secundaria Obligatoria students and its most adequate methodology. We regard the school grammar as a science which covers what the language is like and how it should be used, according to its practical communicative purpose. The LOGSE outlines general contents and a general methodology which are then developed by the curricular designs of the different Autonomous Communities and finally made concrete by the school programmes. In these educational levels, the scientific knowledge of the students' communicative competence and the systematic reflection about their mother tongue should provide them with valid and useful tools for a more scientific knowledge of their communicative competence, both in the oral and the written mediums, which manifests itself in a progressive development of their daily linguistic performance.

KEYWORDS: Grammar, (Grammar teaching), grammatical reflection, linguistic practical, knowledge, secondary school teaching.

PACHECO: Porque nunca fui amigo destas gramatiquerías.

MARCIO: Y aun por esto es regla cierta que «tanto aprueva uno quanto alcanza a entender»; *vos no sois amigo de gramatiquerías, porque no sabéis nada dellas, y, si supiéssedes algo, desearíades saber mucho, y assí por ventura seríades amigo dellas.* [Valdés, J. Citado por Quilis, A. (1984, 101)].

Introducción¹

Enseñar lengua y enseñar gramática son dos cuestiones distintas, aunque con frecuencia se han confundido y se siguen confundiendo en la actualidad. Por lo general, en las últimas décadas, la enseñanza de la gramática ha estado determinada en nuestras aulas por la incorporación de las teorías procedentes de la Lingüística, más concretamente de las escuelas estructuralista y generativista, y por las distintas escuelas y corrientes psicológicas. Esto ha condicionado el estudio de la lengua en términos de estructuras gramaticales, cuya formalización teórica estaba muy avanzada gracias a las investigaciones de autores tan relevantes para la lingüística contemporánea como Bloomfield, Hjelmslev y Chomsky, entre otros. Los profesores y maestros del lenguaje, en los diferentes niveles educativos, estaban interesados en enseñar a los alumnos a describir, analizar los aspectos fonológicos, morfosintácticos y semánticos confusamente y sin un fin práctico expresivo o comprensivo del propio objeto de estudio que debe ser la propia lengua. Esto ha hecho que los alumnos, a pesar de haber recibido durante toda su escolarización enseñanza gramatical, a veces intensa y continuada, tengan verdaderas dificultades para expresarse de forma adecuada, correcta e, incluso, coherente en su lengua materna, tanto de forma oral como escrita. Es decir, que las explicaciones de los conceptos teóricos y formales, casi exclusivamente, no han contribuido a mejorar el uso idiomático y los recursos lingüísticos expresivos de los alumnos. Estos temas se han planteado con insistencia en numerosos trabajos bibliográficos, encuentros, congresos, seminarios, etc., donde se debaten nuevos enfoques para la enseñanza de la lengua, y se proponen nuevos y variados modelos metodológicos para mejorar la calidad del aprendizaje de la lengua en los diferentes niveles educativos. La incorporación de una dimensión funcional modifica el foco metodológico con relación al lenguaje y hace que los estudios e investigaciones de la enseñanza de la propia lengua se centren en la finalidad de su uso, es decir, en un análisis de carácter pragmático del mismo. Por lo tanto, y siendo consecuente con la nueva perspectiva, la enseñanza de la lengua debe centrarse no sólo en las características llamadas estructurales y funcionales, sino en el análisis de los usos y la finalidad comunicativa.

De ahí que en la actualidad la teoría lingüística que sustenta el currículo de la Reforma educativa se base en el enfoque comunicativo que integra el desarrollo de las cuatro dimensiones, que componen la competencia comunicativa: -gramatical,

sociolingüística, discursiva y estratégica-, constituyendo el objetivo prioritario de la enseñanza de la lengua materna.

La inclusión de este enfoque metodológico y la nueva concepción que encierra sobre la lengua son los fundamentos de los que parte el currículo de la actual Reforma educativa. Por ello, antes de poder realizar un análisis del papel que la gramática tiene en la actual etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, creemos necesario realizar un breve recorrido por las disposiciones oficiales, a fin de tener una visión general de los principios que inspiran la selección de contenidos del currículo para este nivel educativo. Hemos de señalar que en la LOGSE hay escasas referencias directas a la enseñanza de la gramática que se incluye en la enseñanza de la lengua y se supedita a ella, confundiendo con frecuencia la lengua como objeto de estudio gramatical o como medio de expresión y la lengua como asignatura curricular; también se producen determinadas confusiones entre los conceptos *lingüística, gramática y lengua*. La distribución de los contenidos no es acertada y la terminología utilizada es confusa e incompleta. El desarrollo de lo indicado en la LOGSE por los llamados «Diseños curriculares» y por los programas oficiales ministeriales o autonómicos tratan de corregir las lagunas de la ley con una presencia más frecuente de los temas gramaticales en la programación a corto y largo plazo. Pero al faltar unas directrices acertadas que sirvan como pauta común ese desarrollo suele ser distinto y dispar según de donde provenga. Las editoriales, como siempre, siguen presentando sus textos de acuerdo con las tendencias de sus equipos de trabajo, lo que produce la gran disparidad doctrinal y terminológica que se observa entre los distintos textos escolares. La causa, pues, se encuentra en la misma ley que no ha sido capaz de aunar criterios, sino más bien todo lo contrario.

Lo que sí ha de quedar muy claro es que, en estos niveles, *la enseñanza de la gramática debe tener como objetivo principal el conocimiento de la propia lengua para su mejor aprovechamiento y usos expresivo y comprensivo*.

La enseñanza de la gramática según el Diseño Curricular Base

Paralelamente al valor instrumental del lenguaje, subyace una concepción funcional y comunicativa al señalar que *el ámbito de actuación educativa en esta área ha de ser el discurso, la actividad lingüística discursiva, en la cual convergen y se cumplen las diferentes funciones de la lengua. Ello implica que la educación lingüística ha de incidir en diferentes ámbitos: el de la adecuación del discurso a los componentes del contexto de situación, al de coherencia y cohesión de los textos y al de la corrección gramatical de los enunciados* (D.C.B., 1989, 373-374).

En este contexto, pues, el énfasis del área ha de ponerse en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y, por tanto, en la importancia de los aspectos funcionales y del uso. Así se refleja al entender que «el objetivo último de la educación en Lengua y Literatura en la Secundaria Obligatoria debe ser conseguir que los alumnos y las alumnas progresen en el *dominio personal de las cuatro destrezas básicas [...] escuchar, hablar, leer y escribir*». Además especifica lo siguiente:

«En el transcurso de la ESO, la acción pedagógica estará dirigida a afianzar esas competencias y a desplegarlas en profundidad, haciendo especial hincapié en la expresión escrita, cuyo dominio todavía es limitado, y *continuando la reflexión sistemática sobre la Lengua y la Literatura iniciada en la etapa anterior*. Se trata ahora de enriquecer el lenguaje, tanto oral, como escrito, en el doble proceso de comprensión y de expresión y de avanzar en la educación literaria».

La reflexión sistemática (gramática) sobre la lengua ha de tomar como punto de partida el conocimiento implícito que posee todo hablante (*competencia*) con el fin de llegar, mediante una aproximación inductiva, que implica la autocorrección y la toma de conciencia, a hacerlo explícito (*actuación*). La adopción de un planteamiento comunicativo y funcional que contribuya a la mejora de las capacidades lingüísticas señaladas exige, en esta etapa educativa, *estudiar la gramática y los otros aspectos formales del lenguaje a partir de textos reales, renunciando por lo tanto a la utilización de oraciones o enunciados descontextualizados y artificiales* (D.C.B., 1989, 376).

La necesidad de la presencia de la gramática en la Enseñanza Secundaria Obligatoria

La Reforma pretende contribuir en estas edades al conocimiento y desarrollo, comenzado en las etapas anteriores, de los recursos y estrategias que rigen la eficaz comunicación. En este sentido, de acuerdo con la opinión de Widdowson (1990, 110), «una comprensión adecuada del concepto de competencia comunicativa debería dejar bien claro que, de hecho, no justifica, en ningún sentido que sea preciso relegar la gramática», sino que, tal como propusieron Canalle y Swaind (1980, 1-47), *la competencia gramatical se convierte en un subcomponente de la «competencia comunicativa»²*, que atiende específicamente al dominio del código lingüístico (Mendoza, A. y otros, 1996, 343-345).

Desde la pragmática, «la gramática» de una lengua es el resultado de la generalización de unas reglas aprendidas en usos concretos y con finalidades objetivas. Pero este proceso no se reduce a la niñez, sino que es el proceso de desarrollo lingüístico por el que todos los hablantes podemos mejorar nuestra «gramática», o mejor, nuestra cultura verbal o, en expresión que ha hecho fortuna, nuestra competencia comunicativa (Hymes, 1973). Aceptar esto supone también aceptar que hay una relación genética entre desarrollo comunicativo y desarrollo cognitivo y que la actividad lingüística implica siempre un proceso de textualización, es decir una actividad metalingüística o metacomunicativa (González Nieto, 1994, 32-33).

Los aportes de la Pragmática basados en el uso lingüístico no deben presentarse como contrapuestos a los gramaticales, que centran su interés en los análisis formales del plano de la expresión y del plano del contenido de la lengua, como intentan algunos psicólogos, pedagogos o lingüistas. Deben considerarse, por el contrario, como aportes complementarios. En tal sentido se manifiesta M^a V. Escandell (1993, 28) cuando afirma que

«no pretendo decir que la pragmática pueda -o deba- sustituir a la reflexión gramatical, ni tampoco que haya que mezclar indiscriminadamente dos enfoques: al contrario, lo que me gustaría dejar claro es que las explicaciones que ofrecen la gramática y la pragmática deben entenderse siempre como complementarias».

Implicaciones didácticas

El enfoque funcional y comunicativo presenta la necesidad de plantear la enseñanza de la gramática con una serie de implicaciones de carácter didáctico. Señalamos las siguientes:

1ª) Es necesario partir de los conocimientos que tienen los alumnos, del nivel de uso de su propia lengua, y a partir de aquí introducir los contenidos gramaticales cuando el alumno tenga ya un suficiente desarrollo madurativo que le posibilite realizar el proceso de abstracción lingüística. En los primeros ciclos es conveniente fomentar un trabajo gramatical de carácter cualitativo, que asegure la formación de conceptos y la reflexión gramatical.

2ª) La reflexión gramatical (gramática) ha de orientarse hacia el desarrollo de la competencia discursiva es decir, al perfeccionamiento de la capacidad de comprensión y producción de textos, teniendo en cuenta las circunstancias del contexto comunicativo, así como las reglas de organización textual y del sistema de la lengua. Esto exige unos planteamientos operativos por parte del educador que vayan más allá de proporcionar la competencia lingüística, es decir, del aprendizaje de palabras, estructuras y reglas; más allá de la gramática en definitiva. La gramática oracional, base de muchas de las clases de lengua ha de dar paso a las actividades globales de lengua como «sistema de sistemas de comunicación» (Serrano, 1979). No se enseña gramática, se enseña lengua para que el alumno aprenda gramática, conocimiento del mundo, reglas de uso de la lengua, usos iconoverbales de la lengua (Noguerol, 1996, 314).

3ª) Hay que partir de la noción de «comunicación» porque, en general, es el objetivo fundamental de la didáctica de las lenguas en la actualidad, y hay que hacer una reflexión sobre las formas en que la lengua contribuye a la comunicación. En este enfoque se trata un tema fundamental como es el hecho de que la comunicación se sirve de señales proporcionadas por el sistema léxico y gramatical, y que, dependiendo del nivel en que los alumnos desean participar en la comunicación, necesitarán desarrollar niveles de habilidad lingüística adecuados para poder usar este sistema de señales de manera creativa, a través de sus propias producciones y en diferentes situaciones.

4ª) La enseñanza de la lengua en esta etapa debe actualizar progresivamente el sistema lingüístico de los alumnos para que lo pongan en funcionamiento de forma cada vez más diversificadas y consciente. Para ello, la escuela debe propiciar el uso autónomo y personal del lenguaje y despertar una actitud curiosa, activa y creativa de forma que estén motivados no sólo para expresar algo sino también

para interesarse por cómo lo están expresando. Esto supone trabajar aspectos tan fundamentales, como el trabajo de registros (desde una perspectiva no exclusivamente normativa), el conocimiento práctico y eficaz de los principios de la comunicación el desarrollo de una actitud reflexiva sobre la propia lengua y la inclusión en el proceso de seguridad y libertad de uso. En otras palabras, se estudia el lenguaje como un sistema estructural, pero cuya función primordial es que posibilite la comunicación, puesto que esta es la idea del lenguaje en que se fundamenta el currículo comunicativo.

5ª) Los conocimientos gramaticales deben contribuir a manejar la normativa de la lengua, que está construida en buena parte sobre conceptos gramaticales. Estamos totalmente de acuerdo con Álvarez Méndez (1987, 18) cuando afirma:

«lo que proponemos es que en el medio escolar principalmente no se considere el lenguaje como algo externo al sujeto y totalmente acabado *ergon* que se transmite como herencia aséptica de tradición y cultura; es necesario tomar conciencia de que el lenguaje es, como recientemente ha acentuado las teorías generativo transformacionales, una manifestación dinámica *energeia* del hombre».

Sin embargo, a pesar de lo dicho, no habría que caer en el error de que la expresividad lo es todo y no es necesario corregir nada (extremo opuesto a lo que acontecía hasta hace poco en el aula). Como bien apunta Crystal (1981, 187)

«es una falsa dicotomía. Debe haber un sitio para la expresividad... Pero debe haber igualmente un sitio para la precisión, adecuación y propiedad, aspectos en que es preciso socializar al niño, lingüísticamente hablando».

La cuestión gramatical

El tema de la enseñanza de la gramática es una «cuestión» siempre actual por la polémica que conlleva su tratamiento. En nuestro ámbito la revisión de la eficacia gramatical, bajo el punto de vista didáctico, está presente desde finales del siglo pasado con Bello, continúa con Rodolfo Lenz y Américo Castro y llega hasta nuestros días con períodos de más o menos actividad dialéctica. El MEC y las Consejerías de Educación de las Comunidades con competencias educativas señalan en sus programas oficiales los contenidos programáticos y curriculares para su aplicación inmediata, sin alusión directa a la gramática y con escasos contenidos gramaticales. Otras veces, sus «consejos» más que orientar, despistan y confunden. Una de las razones de este desbarajuste programático se debe a que las consultas efectuadas a los distintos estamentos, tal vez, no hayan sido ni suficientes ni cualitativamente aceptables. En todo caso esta indefinición produce una gran desorientación entre los docentes que, al final, hacen caso omiso de tales ordenanzas y cada cual sigue la teoría que cree más oportuna. Como ejemplo, nos puede servir *La terminología Gramatical para su empleo en la E.G.B.*, editada por el MEC en 1981.

Los delineamientos educativos generales y los diseños curriculares básicos creados por la LOGSE no solamente no han solucionado el problema, sino que lo han agravado. El marco teórico, creado por una legislación confusa e inoperante, sitúa a la enseñanza en un equilibrio inestable o indiferente cuyos resultados en todas sus áreas de aprendizaje no pueden ser más negativos. La rectificación vendrá dentro de unos años, como ha ocurrido con las reformas anteriores, con la pérdida de tiempo y medios que todo ello supone.

La RAE, que siempre ha sido la orientadora en el uso de la lengua, ha descuidado el aspecto docente de la misma. Como ejemplo de esta dejadez hemos de recordar que la última edición de su Gramática data del año 1931, ya que el Esbozo de 1973, además de no ser una obra acabada, no es de obligado cumplimiento. La *Gramática de la lengua española* escrita por Alarcos Llorach (1994) no es oficial, como aparentemente pueda parecer, por lo que, como el mismo autor indica, su doctrina es absolutamente personal y en manera alguna prescriptiva. Los lingüistas, gramáticos y didactas, se elaboran sus propias teorías que, aun en el caso de que estén bien fundamentadas, producen gran desorientación entre los profesionales de la enseñanza, especialmente de EP, ESO y BUP, al ser tan variadas, diferentes y contradictorias.

Este estado de zozobra e inseguridad se transmite al alumno que observa impotente cómo sus profesores y textos no se ponen de acuerdo en los contenidos, terminología, objetivos y métodos para aprender su propia lengua. Los resultados son bien conocidos. Por esta razón creemos que es fundamental la erradicación del problema con soluciones apropiadas, aunque sea tarea ardua, compleja y difícil.

El concurso de la gramática para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna no es solamente útil, sino necesario. Al respecto Andrés Bello (1832) afirma lo siguiente:

«La gramática nacional es el primer asunto que se presenta a la inteligencia del niño, el primer ensayo de sus facultades mentales, su primer curso práctico de raciocinio: es necesario, pues, que todo dé en ella una acertada dirección a sus hábitos; que nada sea vago ni oscuro; que no se le acostumbre a dar un valor misterioso a palabras que no comprende; que una filosofía, tanto más difícil y delicada cuanto menos ha de mostrarse, exponga y clasifique de tal modo los hechos, esto es las reglas del habla, que, generalizándose, queden reducidas a la expresión más sencilla posible».

Para ello hay que construir una gramática adecuada al estudiante y al tipo de lengua que ha de usar: la llamamos *Gramática Escolar (GE)* para diferenciarla de la *Gramática Lingüística (GL)*, más propia de la Universidad y de la investigación, y de la *Gramática Normativa (GN)*, relacionada con el uso y la norma e íntimamente ligada a la RAE.

Concepto de gramática

La gramática debe ser una *teoría coherente* que estudie y examine las unidades léxicas de una lengua y las reglas que las combinan, analizando sus estructuras y sus relaciones, explicitándolas debidamente. Esta definición se refiere a la gramática como ciencia que contempla la lengua como objeto material y formal de estudio, tal como se presenta. De aquí su carácter descriptivista y analizador. Una gramática, medianamente conformada, debe ser capaz de poder analizar y sistematizar todos los hechos lingüísticos, orales y escritos, producidos por sus hablantes. La restricción a determinados enunciados preestablecidos reduce la lengua a unos modelos estancos e inoperantes, como hace la Gramática de Alarcos que acabamos de citar. Debe basarse, además, en un «modelo ideal» que ha de servir de referencia para el buen uso de los usuarios. Es la Gramática Académica o Normativa, acientífica porque se basa en el uso que de ella hacen sus hablantes, no siempre sistemático ni respetado por la Academia, institución oficial que dictamina su uso y sus reglas de conducta. A pesar de sus inconvenientes, debe tomarse como referencia para la correcta enseñanza de la lengua, por lo que ha de formar parte importante de la Gramática Escolar.

Tanto el aprendizaje y adquisición de las unidades léxicas como sus combinaciones son, en parte, de naturaleza innata y, en parte, de naturaleza adquirida mediante el aprendizaje. La lengua es, no sólo una capacidad o «método exclusivamente humano» (Sapir, 1954, 14) que se aprende paulatinamente tal como se ha venido considerando, sino una realidad psicofisiológica que se hereda. Su aprendizaje no solamente se realiza «por simpatía o imitación», es decir, de una manera natural e intuitiva, como el caminar, sino artificial y «forzado» mediante la enseñanza y el aprendizaje.

Uno de los primeros quehaceres de la gramática consiste en explicar el conocimiento que el hablante tiene de su propia lengua. A este conocimiento Chomsky lo llamó «competence» (traducido al español por «competencia»). Su origen hay que buscarlo en el aspecto creativo-generador del lenguaje explicado por Humboldt: un número finito de elementos produce un número no-finito de frases, lo que hace que un hablante pueda producirlas y crearlas continuamente y que el oyente pueda entender oraciones jamás escuchadas en su comunicación continua. La competencia es el punto de referencia de la gramática, para poder discernir entre las oraciones gramaticales, que son las que están de acuerdo con esa competencia (se supone que de un hablante ideal), o las no -gramaticales-, es decir, las que no están dentro de ese saber lingüístico instintivo que cualquier hablante posee por «el solo hecho de ser hablante». Viene a formar su dimensión normativa, como acabamos de ver, en estrecha relación con la Sociolingüística y la Pragmática. El principio de competencia [*gramaticalidad/no-gramaticalidad*] tiene siempre vigencia, pues se refiere a la estructura gramatical (morfosintaxis) que, por definición, debe ser constante en una lengua. Este principio, debidamente interpretado, es imprescindible para entender qué es gramática y su importancia para el conocimiento de la propia lengua, así como una fuente insospechada de aplicaciones

didácticas, en relación con el modelo de lengua, y cuándo y a quiénes debe enseñarse. Incluso cualquier estudio sobre la *competencia de la comunicación* debe basarse en este hecho gramatical. La perfecta comunicación entre los usuarios de una lengua exige el conocimiento de sus unidades lingüísticas y el uso de las reglas que las relacionan. El hecho comunicativo, pues, es fundamentalmente gramatical (desde una perspectiva científica) y posteriormente sociolingüístico y pragmático, con todas sus dimensiones humanas: culturales, filosóficas, artísticas, políticas, religiosas... Y no a la inversa.

Tiene en cuenta también la «actuación», (traducción del término chomskiano «performance») o uso particular que de su lengua hace cualquier hablante. Esta dimensión da como resultado el grado de *aceptabilidad/no-aceptabilidad* de las oraciones formadas que tiene varias interpretaciones referidas al uso que los hablantes pueden hacer de su propia lengua bien sea individual o colectivamente, es decir, a su *dimensión pragmática*, aunque pide y exige una referencia o modelo lingüístico; es decir, una norma de uso, como acabamos de indicar. Este principio tiene validez en tanto que es la referencia para establecer el criterio de *correcto/no-correcto*, que no coincide exactamente con el de competencia comunicativa, aunque sí tengan estrecha relación. Para la Gramática Escolar es de suma importancia centrar su atención en este fenómeno conductual, ya que este hecho individual de *acción creativa* (hablante) y de *reacción pasiva* (oyente) se produce en el niño por pequeño que sea: primero, de una forma simple y sencilla y luego, de una manera más complicada. El niño paulatinamente va adquiriendo su competencia lingüística y desarrollando también su competencia gramatical. Aquí reside, tal vez, la respuesta a esa pregunta tan frecuente que se suelen hacer los pedagogos, psicólogos y lingüistas: ¿Cuándo y cómo se debe enseñar gramática?

Características de la Gramática Escolar

Resumiendo mucho podemos señalar que las principales notas o peculiaridades que distinguen a la GE son las siguientes:

1) *Coherencia*, siempre que su cuerpo doctrinal científico y didáctico se apoye en una serie de definiciones («postulados» y «corolarios») que no se contradigan, y que su doctrina se adecue a los sujetos y elementos que intervienen en el acto didáctico;

2) *Complejidad o exhaustividad*, al estudiar todos y cada uno de los temas más importantes relacionados con su objetivo primigenio, es decir, como ciencia y/o técnica que ayuda al conocimiento y a la enseñanza de una lengua determinada;

3) *Claridad*, como principio básico que trata de transmitir los conocimientos para que la comunicación didáctica no ofrezca obstáculos, y

4) *Concisión*, al reducir su doctrina a los mínimos elementos, para eliminar toda redundancia, siempre que no se supriman o adulteren los principios fundamentales, bien sean de orden científico o didáctico/pedagógicos³.

Definición de Gramática Escolar

La Gramática Escolar es la que se imparte en la escuela, vale decir en Educación Primaria, Enseñanzas Medias y Universidad (especialmente en las titulaciones de Maestro en las Facultades de Ciencias de la Educación y Escuelas Universitarias de Magisterio), con un sentido preferentemente pedagógico y con el objetivo de que los alumnos manejen con la mayor competencia su propia lengua y aprendan su didáctica.

No creemos que la Gramática Escolar deba ser considerada como una aplicación o apéndice de la Didáctica General, a pesar del esfuerzo que en tal sentido vienen realizando algunos didactas. Es evidente que las Didácticas particulares o específicas (Didáctica de la Lengua, Didáctica de la Literatura, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.) están más próximas a sus ciencias correlativas, que marcan sus diferencias específicas, que a la determinación genérica, como proceso común de denominación global. La Didáctica General tiene otro cometido importante, consistente en proporcionar a las ciencias determinadas los procedimientos y medios didácticos, para que el proceso enseñanza/aprendizaje se realice de la forma más adecuada posible. De la misma forma que la Psicología Evolutiva y de la Educación, y la Teoría y la Historia de la Educación, proporcionan al didacta especial, los conocimientos psicológicos y pedagógicos necesarios e imprescindibles para una enseñanza adecuada y acorde con el sujeto discente, y con los demás requisitos de la educación.

La Gramática Escolar y la edad de los alumnos o cuándo debe enseñarse gramática

Tal vez sea este punto el más controvertido y una de las razones del fracaso gramatical. Para eliminar parte de su dificultad hemos de reiterar la separación que se ha de hacer entre la GL y la GE, principalmente.

1) La Gramática Lingüística

La Gramática Lingüística sólo podrá aplicarse a alumnos que tengan desarrolladas y maduras plenamente todas sus facultades, porque así lo va a exigir su misma naturaleza abstracta (se tratan relaciones, entre otras cuestiones importantes), su metalenguaje y sus contenidos, en muchos casos, poco determinados y especificados todavía. La edad de su iniciación se señala hacia los once años, dependiendo de la preparación del alumno. Está relacionada con las «operaciones formales» que Piaget sitúa entre los once y quince años, y que es cuando el niño adquiere la madurez mental de los adultos. Al respecto Laura Brackenbury escribe (1982, 166): «Hemos dicho que esta materia no debería empezarse hasta los doce años en las escuelas primarias, o los catorce en las escuelas secundarias» (Brackenbury, 1989, 76). Parece ser que esta opinión es aceptada con algunas modificaciones por la mayoría de profesores, investigadores, pedagogos y didactas, aunque, teniendo en cuenta la lejanía de esta investigación y el hecho de que los

niños de hoy tienen un desarrollo superior de su madurez física y mental, sería conveniente situar su desarrollo alrededor de los once o doce años.

2) La Gramática Escolar

El problema se centra en el tratamiento que ha de recibir la Gramática Escolar. Queremos partir de la siguiente aseveración: La GE no sólo se puede, sino que debe enseñarse desde el mismo inicio de la enseñanza reflexiva de la lengua, es decir, desde los primeros cursos de la Educación Primaria. Para ello deben seleccionarse los contenidos adecuados que al principio serán muy simples y sencillos, y posteriormente se irán complicando. Por supuesto, en la Educación Secundaria Obligatoria ha de ocupar un puesto destacado por las razones que venimos aduciendo. Además, la edad de los alumnos de esta etapa educativa, de los doce a los dieciséis años, garantiza una madurez mental plena que les permite entender todos los procesos de abstracción que el saber gramatical exige.

Podemos, así mismo, señalar los siguientes argumentos en favor de su enseñanza:

1º) *Nadie puede hablar medianamente una lengua sin que use su gramática.*

El niño, a la vez que va aprendiendo el vocabulario de su propia lengua, adquiere, también, las reglas que las rigen y las combinan, es decir, sus estructuras gramaticales. Las investigaciones de la Gramática Generativa, Chomsky a la cabeza, son claramente concluyentes en este sentido, y sus afirmaciones precisas, no dejan lugar a dudas: El niño es capaz de construir y elaborar sus propias hipótesis, es decir su propia gramática, basándose en la observación de las frases correctas e incorrectas que oye. Es una gramática mucho más compleja que la defendida por el conductismo estructuralista patrocinado por Skinner (1957) en su obra *Comportamiento verbal*. A pesar de la complejidad de esta gramática, el niño la adquiere con relativa facilidad y en poco tiempo, tal como lo expone Chomsky en *The acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*, echando las bases de las actuales teorías cognitivas. Aunque no es objetivo de este trabajo mostrar la relación entre lenguaje y pensamiento, ni la naturaleza de ambos, sí creemos conveniente reafirmar su interdependencia, tal como la explican Vygotsky, Luria, Bruner y Sperry, porque nos sirve de base para sustentar nuestra tesis sobre cuándo se debe enseñar la GE.

Este tipo de gramática, como puede observarse a simple vista, es muy distinta a la mencionada por Américo Castro (1980, 213) cuando afirma:

«Lo de saber gramática se refiere a saberse de memoria ese nefando librito que se llama *Epítome de Gramática*, con cuya venta se enriquece la Academia Española».

La gramática explícita que debe enseñarse tiene su base y fundamento en la gramática implícita que el alumno ya maneja cuando llega a la escuela, alrededor de los seis años. No olvidemos que «el saber usar algo» presupone su conocimiento empírico, que sirve de base para el conocimiento científico.

«En realidad, la misión de la gramática entendida así -nos dice López Morales (1984, 15)- es muy modesta: traer a la conciencia del alumno lo que ya sabe empí-

ricamente, explicar unos mecanismos de funcionamiento que el niño ya maneja en su expresión cotidiana. Es, en todo caso, un refuerzo teórico a lo ya sabido, no una nueva vía de adquirir lengua». Así concebida la gramática, no hay ningún impedimento para que desde los mismos inicios de la enseñanza escolarizada, de una manera metódica y racional, se enseñe y se aprenda, no como objetivo propio, es decir, por el mero hecho de «saber gramática», sino para aprender mejor y más rápidamente la lengua propia. De esta forma se debe acabar con la dualidad antinómica de gramática/lengua que no conduce a nada. Por ello no estamos de acuerdo con esta aseveración del autor antes mencionado (1984,15), cuando afirma que «son cosas diferentes que como tales persiguen diferentes finalidades». Por el contrario, deseamos insistir en ello, la enseñanza de la *Gramática Escolar o Didáctica se justifica y adquiere todo su valor mientras sea instrumento útil de aprendizaje de la lengua materna o de cualquiera otra lengua.*

2º) *El niño conoce y maneja estructuras gramaticales complejas.*

Hasta los dos años, aproximadamente, realiza una serie de entrenamientos que le van facilitando el uso de la lengua de su medio, que oye y que trata de imitar de las personas más cercanas: madre, padre, hermanos, familiares, amigos... Tras el manejo de los sonidos más simples, *ba, pa, ga, ma*, entra en la etapa de producción de palabras/oración: el niño para tomar los objetos que quiere, los señala y da su nombre significando con ello, también, deseos, emociones, es decir, se comunica. Así dice *perro*, si lo quiere coger; *mamá*, si quiere que se aproxime o le dé algo. Posteriormente, de forma paulatina, hasta los cinco años, va aumentando su caudal léxico y la complejidad oracional, con la adquisición de las estructuras morfosintácticas. A partir de esta edad, ya maneja un número bastante considerable de palabras, produce una variada red de oraciones y entiende secuencias o textos, bastante largos y complejos.

El ser humano, pues, ha ido interiorizando una gramática que ha creado, no sólo imitado, mediante la elaboración, análisis y verificación de hipótesis, y la utilización de un proceso inductivo. Se ha servido de la actuación lingüística de los demás, para procesar los datos, poniendo en marcha su capacidad cerebral (aquí tendría mucho que decir la Neurolingüística), e ir, así, adquiriendo su propia y personal competencia. Algunos estudiosos fijan esta capacidad en el hemisferio izquierdo del cerebro, aunque parece ser que, según investigaciones serias, se debe a una estructura neurológica nerviosa más general y de difícil localización.

Por ejemplo, el niño va aprendiendo la oposición numérica, que ha inducido de las formas singular/plural: niño/niño-s, mesa/mesa-s, papá/papá-s, profesor/profesor-es... Esto le hará adquirir la competencia numérica necesaria para formular su hipótesis del número en castellano. Así podrá formar el plural de palabras que acaba de oír por primera vez: ordenador/ordenador-es, almanaque/almanaques, chimpancé/chimpancés... Un proceso parecido ocurrirá con el género, la conjugación, la derivación o la formación de oraciones y todos los complejos lingüísticos que usa un ser humano normal.

3º) Finalidad y presupuestos de la Gramática Escolar

En todo caso, nunca se ha de tomar la enseñanza de la gramática en los niveles básicos, como un objeto en sí misma; por el contrario ha de ser instrumento apto para la enseñanza de la lengua, que la ha de dar a conocer en sus aspectos fonético/fonológico, morfo/sintáctico y léxico/semántico. Incluso en las programaciones ha de tener una estrecha relación con la enseñanza de la Literatura.

Los presupuestos de esta enseñanza -según F. Marcos Marín- pueden ser los siguientes:

- 1) El lenguaje es un fenómeno social.
- 2) La lengua es fundamentalmente oral.
- 3) El estudio del sistema de lengua debe ser descriptivo y no prescriptivo. La enseñanza debe dar cuenta de cómo hablan y escriben los miembros de la comunidad lingüística.
- 4) La lengua es creación y, por tanto, producción.

La terminología gramatical

La gramática escolar, por ser esencialmente didáctica, ha de procurar tener un lenguaje o terminología, en este caso, un metalenguaje, claro, preciso, exacto y unívoco. Una simple ojeada a la terminología gramatical existente es suficiente para llegar a una conclusión contraria. Por desgracia ésta es confusa, polisémica, inexacta y, en muchos casos, arbitraria.

En un artículo publicado hace unos años en la revista *Cauce*, escribíamos lo siguiente:

«A veces, la terminología nueva se justifica para marcar descubrimientos o matizar diferencias. Pero opinamos que, cuando ha de prevalecer el criterio didáctico, es preferible sacrificar, incluso, pequeños logros investigativos -a veces no pasan de ser espejismos- en beneficio de la claridad que exige cualquier obra de enseñanza, sobre todo, si se destina a estudiantes de educación básica o media. En estos casos, es suficiente con que la originalidad del texto se centre en la coherencia de los contenidos, en la diafanidad de la exposición y en el matiz personal que les imprima su autor. Utilizar términos nuevos para designar lo mismo o trasponerlos, no conduce más que a una conducta vacilante, totalmente negativa para el proceso de la enseñanza y el aprendizaje» (Mantecón, 1982, 19).

Terminología oficial del M.E.C.

El Ministerio de Educación y Ciencia publica en 1981 una «Terminología gramatical para su empleo en la Educación General Básica», con mejores intenciones que resultados. El propósito es excelente como se afirma en la *Presentación*:

«Este documento ha de contribuir, por una parte, a la unificación y clarificación de los términos que se utilizan para designar las distintas funciones gramaticales, y por otra parte, a la homogeneización del tratamiento que la gramática castellana reciba en los libros de texto y material didáctico, así como evitar que los alumnos que por cualquier circunstancia hayan de cambiar de centro o libro encuentren dificultades para entender diversos conceptos por el solo hecho de utilizar distinta terminología» (Caselles Beltrán, 1981, 6).

En general, se hizo muy poco caso, no sólo en el orden personal, sino en el ámbito de centros y editoriales. Y se da el caso curioso de que uno de los componentes de la Comisión⁴, que encabeza el equipo de una famosa Editorial, no tuvo en cuenta dichas recomendaciones al publicar sus libros de texto de Lengua Española, especialmente para la segunda etapa. Nos referimos a reediciones comprendidas entre 1975 y 1982, todas iguales, con la observación de que «las recomendaciones» se publican en 1981. ¿Olvido?, ¿intereses editoriales?... Que cada cual saque sus conclusiones.

Valor formativo de la Gramática Escolar

La GE, además de ciencia, disciplina, materia o asignatura cuyo objetivo principal es mostrar a los escolares y profesores, cómo es y cómo debe ser nuestra lengua, posee un alto valor formativo.

Este aspecto tan importante lo señala debidamente L. Brackenbury (1982, 163) al compararla con las Matemáticas.

El alumno al aprender una gramática adecuada y bien construida ejercita sus capacidades intelectuales, las desarrolla y perfecciona porque tiene que poner en acción su inteligencia y voluntad, entre otros atributos humanos que la escuela moderna intenta desarrollar.

Actividades en grupo

La idea del aprendizaje como proceso cooperativo no representa una novedad en la pedagogía ya que autores tan importantes como Dewey, Decroly, Cousinet o Freinet ya mostraron la importancia de este modo de aprendizaje. Ahora bien, será la Psicología cognitiva con las aportaciones de la Escuela de Ginebra sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo del niño la que introducirá en la enseñanza un sustrato individualista que impide reconocer la dimensión *intersubjetiva del lenguaje*. Recientemente, sin embargo, las aportaciones de la corriente historicocultural de Vygotsky y los trabajos desarrollados, en esa misma línea por Bruner constituyen para la pedagogía escolar actual modelos de gran interés a la hora de ser incorporados a la metodología escolar. De este modo, sin descartar la importancia que tiene en muchos casos las actividades individuales, se está poniendo especial hincapié en la adopción de modelos cooperativos de aprendizaje.

El proyecto es convertir la clase, el aula, en un grupo de investigación, de aprendizaje. El primer objetivo es crear un buen clima, explicar muy bien el objetivo, ofrecer espacios de opinión, de presentación de esas opiniones, de explicar que esperan alcanzar con estas actividades.

Los conflictos de aprendizaje personal o de grupo se resuelven a través de la interacción. El capital común es el deseo de aprender o incluso la voluntad de resolver problemas concretos de la propia lengua y su gramática.

Con este espíritu los alumnos que ya saben una cosa aprenden más, porque explican lo que saben y lo tienen que verbalizar. Esto les ayuda a formular lo que han aprendido. En cambio, para aquellos que no lo saben, se lo explica alguno de su misma edad y con su mismo lenguaje. Todo le resulta más comprensible. Además, y esto es lo esencial, todos están en clase con una actitud mucho más participativa, responsable. Son protagonistas de lo que aprenden. El profesor también cambia su actitud, ya no es el que hace un discurso, sino el que acompaña en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Propone, provoca, incentiva, es un catalizador dentro del aula.

Cuando el análisis de la lengua es visto como una actividad de «construcción», constituye una práctica educativa guiada por una lógica. Aquí los alumnos se desarrollan ellos mismos como un grupo heterogéneo a través de la deliberación colectiva sobre sus prácticas lingüísticas. Este proceso asume la ausencia del control jerárquico del profesor. Desde el punto de vista del alumno, investigar, teorizar, decidir, y aplicar la lengua en diferentes contextos son los componentes integrales de la práctica lingüística en el aula y que les facilita su posterior generalización a diferentes situaciones fuera de ella.

Trabajando sobre discusiones de situaciones grabadas a partir de juegos y de simulación de situaciones comunicativas, y de los diferentes tipos de discursos y textos que se desarrollan en las aulas en las diferentes materias, pueden ser recursos metodológicos útiles para analizar sus producciones y las de otros, en relación con las ideas expuestas, la exposición de conceptos y la defensa de las argumentaciones, los elementos retóricos empleados así como los modos de interacción que se producen, etc. Todo ello puede contribuir a reflexionar acerca de que herramientas sintácticas, qué registro idiomáticos, qué selección léxica tiene que realizar para llegar a conseguir una correcta y adecuada expresión de sus ideas en un determinado contexto.

Conclusión

De acuerdo con las notas que acabamos de elaborar y los argumentos aportados, parece que queda justificado la existencia de una Gramática Escolar, que sea coherente y que se ajuste a las necesidades de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, con un objetivo esencialmente didáctico, en todos los niveles de la enseñanza.

A esta tarea debemos dedicarnos, especialmente, los docentes, investigadores y profesores de la Didáctica de Lengua y la Literatura, debidamente apoyados por los organismos oficiales. Paralelamente a este quehacer, e íntimamente ligado a él, debe determinarse también el modelo de lengua que se ha de enseñar y que debe ser el objeto de estudio gramatical.

Una vez que se hayan determinado ese modelo y su gramática, tarea difícil pero no imposible, la labor ardua de enseñar/aprender lengua, quedará más expedita y muchos de los obstáculos actuales solucionados o por lo menos mitigados.

Terminamos con la siguiente cita que sintetiza lo que hemos defendido:

«Se suele pensar, equivocadamente, que la posesión de la lengua materna es suficiente para su uso, y que ello nos debería eximir de su estudio teórico: unos cuantos ejercicios prácticos podrían ser suficientes. Pero, por el contrario, opinamos que un conocimiento teórico es indispensable para conseguir el dominio de la lengua, dominio que, además, es imprescindible cuando se accede a la Universidad, en cualquiera de sus Facultades o Escuelas Técnicas. Recordemos cómo en muchos países europeos e hispano-americanos existen cursos de lengua materna en los primeros años, no sólo de las Facultades de Letras sino, incluso, en las de la más pura técnica aplicada. Y es que sin un conocimiento profundo de esta materia mal se pueden comprender muchas cosas, y peor se pueden expresar. Los ejercicios prácticos quedan en la mera casuística si no se refieren a unos módulos teóricos» (Quilis y otros, 1971, 7).

Notas

- 1 Algunos de los conceptos e ideas de este trabajo están tomados del artículo de Mantecón, B. (1989), donde se desarrollan más extensamente y con más detenimiento.
- 2 Esta es una tesis difícil de demostrar, entre otras razones y fundamentalmente porque la «gramática», como tal, no es subcomponente comunicativo, sino la *ciencia que estudia la lengua*. Otra cosa es que trate de averiguarse su naturaleza innata o adquirida.
- 3 En general coinciden estos cuatro apelativos con la siguiente opinión de A. QUILIS: «Cuál es la mejor gramática? Todos los lingüistas contemporáneos -estructuralistas y generativistas- predicán al unísono que la mejor gramática es la más exhaustiva, la más simple, la más general y la más sistemática posible». Fragmento del artículo «La enseñanza de la lengua materna», publicado en Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, vol. I (San Juan de Puerto Rico, 1978), págs. 3 a 30. Este artículo tiene como antecedente el titulado: «La lingüística y la enseñanza de la lengua materna», que forma parte de la *Revista de Bachillerato*, nº 1 (Madrid, 1972), págs. 15 a 18.
- 4 La Comisión estuvo compuesta por Rafael Lapesa Melgar, académico de la R.A.E.; Fernando Lázaro Carreter, académico de la R.A.E.; Manuel Seco Reymundo, académico de la R.A.E.; Miguel García Posada, catedrático de Instituto Nacional de Bachillerato, y Melitina Rivera González, Profesora de Educación General Básica. Cualquier observación a los miembros de dicha comisión, podría considerarse tendenciosa. Sin embargo, cabe una pregunta: Si esa unificación terminológica estaba dirigida a Profesores de E.G.B., ¿por qué no hay ningún miembro que represente a las Escuelas Universitarias de Formación de ese Profesorado?...

Referencias bibliográficas

- Alarcos Llorach, E. (1996). «¿Cómo y cuándo enseñar gramática?». En *Actas del IV Simposio de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Málaga: Diputación de Málaga.
- Álvarez Méndez, J.M. (1987). «Didáctica Aplicada a la Enseñanza de la Lengua». En *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal.
- Álvarez Méndez, J.M. (1987). «Lingüística y pedagogía: aproximación a un punto de vista interdisciplinario». En *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal.
- Castro, A. (1980). «La enseñanza del español en España (1922)». En *Cauce*, 3. Sevilla: E.U. de F. de P. de E.G.B.
- Bello, A. (1832). *El Araucano* [Citado por Arciniegas, G. *El pensamiento vivo de Andrés Bello*, 1946/1958. Buenos Aires: Losada].
- Bernárdez, E. (1994). «Nuevas perspectivas de la lingüística y la gramática para la enseñanza de las lenguas». En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Graó.
- Canale, M. & Swain (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. «Applied Linguistics 1», 1-47.
- Cassany, D. y otros (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Crystal, D. (1981). *Lenguaje infantil. Aprendizaje y lingüística*. Madrid: Medica-técnica.
- Escandell, M^a V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- González Nieto, L. (1994). «Enseñar lengua en la Educación Secundaria». En *Textos*, 1. Barcelona: Graó.
- Lenz, R. (1994). *La oración y sus partes*. Santiago de Chile.
- López Morales, H. (1984). *Enseñanza de la Lengua Materna*. Madrid: Playor.
- Maillo, A. (1966). *El libro del maestro para la enseñanza activa del idioma* (2 vols.). Barcelona: Teide.
- Mantecón Ramírez, B. (1989). *Justificación de la Gramática escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla [Separata de la Revista *Cauce*].
- Marcos Marín, F. (1988). *Lingüística aplicada*. Madrid: Edit. Síntesis.
- Mayor Sánchez, J. (1984-1985). *Psicología del pensamiento y del lenguaje* (3 ts.). Madrid: Edit. UNED.
- MEC (1984). *Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior*. Escuela Española, Madrid.
- MEC (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid.
- Mendoza Fillola, A.; López Valero; Martos Núñez, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Noguerol, A. (1996). ¿Enseñar gramática o enseñar lengua?. En *Actas del IV Simposio de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Málaga: Diputación de Málaga.
- Osoro, A. (1991). Apuntes para un método en la enseñanza de la lengua y la literatura en Educación Secundaria. En *Signos*, 2, pp. 20-36. Gijón.
- Piaget, J. (1929). *Lenguaje y pensamiento en el niño*. Madrid: Ed. La lectura.

- Quilis, A. (1984). *Diálogo de la lengua de Juan de Valdés*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Quilis, A.; Hernández, C. & De la Concha, V. (1971). *Lengua Española*. Valladolid: Edit. los mismos autores.
- Romero López, F. (1996). «La gramática y su enseñanza en el contexto de la reforma universitaria». En *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 9, pp. 199-213. SPUG.
- Seco, M. (1973). *Gramática esencial del español*. Madrid: Aguilar.
- Sinclair de Zwart, H. (1982). «El papel de las estructuras cognitivas en la adquisición del lenguaje». En E.H. Lenneberg, *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Ed. Alianza Univ.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. Nueva York: Edit. Appleton-Century-Crofts.
- Van dijk, (1995). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: S. XXI.
- Vygotsky, L. (1964) «Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje». En *Pensamiento y lenguaje por, Lev S.*, pp. 48-65). Buenos Aires: Edit. Lautaro. [1ª ed. en ruso, 1934].
- William Littlewood, W. (1994). *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*. Barcelona: Ed. Paidós comunicación.