



La formación de los futuros docentes de Lengua Castellana: el lugar de la gramática en los planes de estudio universitarios¹

*Podemos ya decirlo con toda crudeza:
en la Universidad española no se explica
la Gramática de nuestra lengua
Lázaro Carreter*

Recibido: 29/10/17

Aceptado: 24/01/18

Ana Bravo
Universidad de Murcia (UM)
ana.bravo@um.es

RESUMEN

Constituye este estudio una revisión crítica de la formación gramatical que se ofrece en los grados universitarios de Lengua Española con objeto de conocer, en términos tanto de horas dedicadas como de la naturaleza de los contenidos, qué formación reciben los futuros profesores de Lengua Castellana en una materia que es central en el currículo de Secundaria y de Bachillerato. Un examen como este encuentra su justificación en la convicción, ampliamente compartida hoy, de que existe una relación directa entre la formación del docente y la calidad de la enseñanza, de manera que esta será mejor cuanto mejor sea la formación del profesor. No es la primera vez que un trabajo como este se publica, pues existe el precedente sentado por Lázaro Carreter en 1953, pero sí es la primera vez, por lo que a mi conocimiento alcanza, que se hace de forma tan detallada y, sobre todo, teniendo en cuenta no solo los planes de estudios posteriores a Bolonia del total del sistema universitario público español, con la salvedad de la UNED, sino también y en la medida de lo posible la situación en otras disciplinas, fundamentalmente Matemáticas.

PALABRAS CLAVE

Formación gramatical, grados de Lengua Española, Educación Secundaria



The academic training of future Spanish language teachers. The role of grammar in university programs

ABSTRACT

This paper assesses the role that grammar teaching plays in the Spanish language degree programmes offered by Spanish universities. In particular we focus on the academic training in grammar that future Spanish language teachers receive (i.e., how many hours are devoted to studying grammar and what sort of contents are dealt with). Assuming well-known observations that relate teacher training with the quality of education (Lázaro Carreter 1953), we look at the current state of the academic training provided by all Spanish public university systems, including other degrees like Mathematics.

KEY WORDS

Grammar teaching, degrees of Spanish language degree, secondary education

ÍNDICE

1. *Introducción. La relación entre formación y calidad¹*
2. *El debate sobre el papel de la gramática en la escuela*
3. *¿Por qué sí se puede enseñar gramática?*
4. *Algunas consideraciones previas acerca de la relación entre formación del profesorado y calidad de la enseñanza*
5. *La formación universitaria en gramática de los futuros profesores de lengua castellana. Presentación del estudio*
6. *Resultados y análisis*
7. *Una premonición y varias posibles investigaciones futuras*
8. *Referencias*
9. *Anexo, test del TEDS-M*

¹ Deseo agradecer a Ángel Gallego y a Germán Cánovas su generosa invitación para participar en las I Jornadas GrOC (Gramática orientada a las competencias), celebradas en el Europa International School (Sant Cugat) y en la Universitat Autònoma de Barcelona los días 30 y 31 de enero de 2014. Vaya mi agradecimiento asimismo para las editoras del presente volumen, Sandra España y Edita Gutiérrez por la oportunidad que me ofrecen de colaborar en él, así como para los dos revisores anónimos por sus observaciones. Sobra recordar que ninguno de ellos comparte necesariamente conmigo las tesis aquí vertidas, de las que yo soy la única responsable

1. Introducción. La relación entre formación y calidad

Afirma un proverbio jesuita, bien conocido por otra parte, que “Para enseñar latín a Pedro hay que saber Latín, pero también hay que saber a Pedro”. En el presente trabajo reviso algunas de las consecuencias que se derivan de la primera de las condiciones, a saber, de la necesidad –otros dirán conveniencia– por parte del maestro de dominar la materia que imparte, y dejaré la segunda, de la que se ocupa largamente la pedagogía, de lado.

Existe desde hace un tiempo la firme convicción, defendida desde diversos ámbitos, de que uno de los factores de los que depende directamente la calidad de la educación es el grado de formación que presentan los docentes. La relación, por otra parte y como no podía ser de otra forma, entre ambos extremos sería directamente proporcional, de manera que a mayor formación del profesor, mayor se espera que sea la calidad de su docencia. Así, Lázaro Carreter hablaba en el trabajo que en 1953 le dedicó a esta misma cuestión de la necesidad de contar con un profesorado competente (1953: 1) como una de las razones fundamentales para preocuparse por el estado de los estudios de lengua española en la universidad. Medio siglo más tarde, sirven también de ejemplo de esta actitud las declaraciones de José Antonio Marina que figuran en el prólogo al análisis secundario del informe español para el «Estudio internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros TEDS-M»,² y sobre el que volveré con más detalle en la § 4.2:³

En los últimos años se ha despertado un gran interés por mejorar la formación del profesorado, porque múltiples estudios han demostrado que su calidad es el factor más importante en el éxito o fracaso educativo.

De manera más explícita aún, si cabe, se pronunciaba en 2013 Clara Eugenia Núñez, directora general de Universidades e Investigación de la Comunidad Autónoma de Madrid entre 2004 y 2009, en una entrevista en la que la periodista de *El Mundo* (12/12/2013) le preguntaba sobre si estaba «el fracaso de la

² Citaré por las siglas correspondientes al nombre original: Teachers Evaluation and Development Study in Mathematics. Véase la § 4.2.

³ Aunque debe verse específicamente el estudio de Montalvo y Gorgels (2013), en el que esta cuestión se aborda en detalle.

enseñanza Primaria y Secundaria ligado al fracaso universitario», o bien se trataba de «fenómenos independientes»: «Están absolutamente ligados. [...] No olvidemos una cosa. La Universidad forma a los futuros profesores de Primaria y Secundaria. Si forma mal, sus estudiantes no estarán bien enseñados».⁴

Esta hipótesis, aunque necesitar ser refinada en varios sentidos, creemos que es acertada, por los motivos que se apuntarán, y es, por tanto, la que anima asimismo las reflexiones que siguen. En particular, de entre todos los aspectos posibles que contribuyen a la formación del profesor, me centraré en examinar el papel que la asignatura de SINTAXIS —o GRAMÁTICA, emplearé ambos términos indistintamente—⁵ tiene en los estudios de grado de las universidades españolas correspondientes a las antiguas licenciaturas en Filología Hispánica, a los que por comodidad me referiré con el término genérico de Grado en Hispánicas (GH, de ahora en adelante).⁶ El propósito de este examen es claro: se trata de obtener una idea, siquiera sea aproximada, de cuáles son, en términos cuantitativos pero sobre todo cualitativos, los conocimientos adquiridos por los estudiantes en esta materia en su paso por la universidad. Y la motivación para llevar a cabo este estudio debe serlo ya también: este examen se fundamenta sobre la hipótesis de que en los niveles educativos intermedios existe una relación estrecha de implicación entre formación del profesor y calidad de la enseñanza. Las razones

⁴ El autor de la siguiente afirmación es un comité científico estadounidense y data de 1958. Herrán (2003) explica que se encuentra en el discurso de 1958 del académico numerario de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales E. Jimeno Gil titulado *La Evolución de la Educación*:

La conclusión más importante de un Comité conjunto para el mejoramiento de la enseñanza de la ciencia, reunido en 1958, en la Universidad de Illinois, es que es mejor no dar los cursos de física y de química si no se dispone de profesores debidamente preparados. Los miembros de ese Comité creen que los estudiantes padecen menos por la ausencia de esa enseñanza que si esta es incompetente.

Este mismo autor cita también las tesis de M. García Morentel (1936), para quien, recuerda Herrán (2003), «la primera e indispensable cualidad del docente es saber la cosa que enseña».

⁵ En sentido estricto la sintaxis es una parte de la gramática, que se concibe así como un dominio más amplio (cfr. Bosque y Gutiérrez Rexach 2009: 11). También puede ser que la sintaxis se centre más en el estudio formal y en los modelos teóricos que lo sustentan (cfr. Hernanz y Brucart 1987 o Bosque y Gutiérrez-Rexach 2009, e.o.), mientras que la gramática tenga una orientación más descriptiva (vid. RAE-ASALE 2009 y Bosque y Demonte 1999). No obstante, y dado que en los diferentes planes de estudio esta diferencia no se tiene en cuenta, al menos no de forma ni sistemática ni consecuente, y la asignatura se denomina tanto con el término de GRAMÁTICA como con el de SINTAXIS, en este trabajo he decidido mantener esta misma línea y emplear las dos denominaciones como equivalentes.

⁶ Como es bien sabido, en cada universidad este grado recibe un nombre diferente.

para centrarnos en la sintaxis, por otro lado, son varias y se detallarán en las § 2 y 3. El lector, sin embargo, puede intuir que estamos convencidos de que poseer una sólida formación en sintaxis ayuda decididamente en el desempeño de la labor docente.

Aunque no quiero entrar aquí en el debate, es necesario recordar que existen estudiosos partidarios de relativizar esta hipótesis, dado que se entiende que estar en posesión de un saber no es garantía de que se sepa transmitirlo.⁷ No considero, no obstante, que la tesis que aquí estoy defendiendo sea incompatible con este segundo enfoque. Antes bien, la conveniencia de contar con una buena formación puede considerarse como un requisito necesario, pero no suficiente.

El presente estudio se estructura como se indica a continuación. En la § 2 se sitúa la enseñanza de la asignatura de Lengua Castellana en el contexto general de la Educación Secundaria Obligatoria y se justifica la centralidad que la gramática ocupa dentro de esta, siempre y cuando la gramática que se enseñe sea de tipo reflexivo, punto este que es el objeto de la siguiente sección (§ 3). Las secciones § 2 y 3 describen, pues, las cualidades que debe reunir la enseñanza de la gramática para ser de calidad, a nuestro juicio y el de otros muchos especialistas. La § 4 está dedicada a revisar los antecedentes tanto generales (§ 4.1) como específicos (§ 4.2.) sobre los que este trabajo se sustenta. En la § 5 se explica cómo se han obtenidos los datos y los parámetros en los que me he centrado en mi examen. Los resultados con su análisis correspondiente se ofrecen en la § 6. Se cierra el trabajo con las conclusiones (§ 7), que son más bien una premonición, las referencias bibliográficas y un anexo.

2. El debate sobre el papel de la gramática en la escuela

Uno de los objetivos principales de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria es contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes (MEC 2007: 230). A estos efectos se acepta —no sin discusión, como se verá— que la gramática, en la medida en la

⁷ En Herrán (2003) pueden verse las referencias de obras en las que se defiende esta segunda postura.

que se ocupa de estudiar «la estructura de las palabras, las formas en que estas se enlazan y los significados a los que tales combinaciones dan lugar» (RAE-ASALE 2009: § 1.1a) es un conocimiento que debería permitir a los estudiantes alcanzar un grado óptimo en el desarrollo de la competencia comunicativa.⁸ Sin embargo, la evidente falta de éxito en la consecución de este objetivo, con o sin informe de PISA que lo ratifique,⁹ ha llevado a un numeroso grupo de autores a defender la conveniencia de suprimir la gramática del temario escolar¹⁰ y sustituirla por otras disciplinas más acordes a primera vista con el desarrollo de las diferentes destrezas (en expresión oral, escrita, comprensión oral y comprensión escrita), a saber, el análisis del discurso o la pragmática. Así, Teso (1998) sostiene lo siguiente:

Ya dejamos entrever al comienzo que la lingüística que subyace en los bloques de descripción formal de la lengua es una lingüística fundamentalmente oracional. Decimos esto en el sentido de que al profesor sólo se le ofrece cierto rigor metodológico para enfrentarse a estructuras oracionales, mientras que esa lingüística subyacente se deshilacha a medida que vamos hacia estructuras más amplias y deja de ser una verdadera herramienta científica precisamente cuando tratamos de llegar al texto y a la comunicación en su conjunto.

Esta limitación de la gramática lleva a este autor a concluir lo siguiente (Teso 1998):

⁸ Véase el excelente resumen de Rodríguez Gonzalo (2012) sobre las diferentes propuestas que existen acerca de cuál es o debería ser la función de la gramática, con sus autores. Independientemente, el lector puede consultar el muy recomendable artículo de Hartwell (1985), en el que el autor defiende explícitamente la irrelevancia de los contenidos gramaticales a la hora de desarrollar la competencia comunicativa.

⁹ El último en el momento de redactar este artículo es de 2012 y el informe elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través del INEE en 2013 se puede consultar en la red. Los resultados de la prueba de lectura muestran que siete de las catorce comunidades evaluadas están por debajo del promedio de la OCDE.

¹⁰ Empleamos el término *escuela* en su sentido más abarcador, de modo que comprende en su referencia tanto las etapas correspondientes propiamente a la escuela, es decir, el ciclo de Primaria, como las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Seguramente no hay nada que cambiar en la forma en que se estudia la gramática. Sólo hay que cambiar sus dimensiones y colocarla como eslabón en una cadena, sin pretender ver en ella la cadena completa.

Existe, sin embargo, otro grupo de autores, entre el que evidentemente me encuentro, que son partidarios de mantener la gramática en la escuela si bien cambiando el modo en la que se imparte: de una enseñanza que se caracteriza largamente por la identificación mecánica de las diferentes unidades se propone pasar a un enfoque que privilegie el análisis reflexivo (véanse algunas propuestas al respecto en Bosque 1991 y Bosque y Gallego 2016 así como en este mismo volumen), entre nosotros, y para el inglés Fabb 1985 y, más recientemente, Denham 2007 y Denhan y Lobeck 2007, Myhill 2007, Fearn y Farnan 2007).¹¹ En este sentido resulta extremadamente interesante que nos fijemos en qué está sucediendo con la enseñanza de las matemáticas en este mismo ciclo. A este respecto, Conrad Wolfgang (2010) sostiene que enseñar a calcular no es enseñar matemáticas, es solo adiestrar en el cálculo y aboga por que en las escuelas se deje de ejercitar a los alumnos en el cálculo –puede verse también Godino *et alii* 2003:12—. Este matemático centra la esencia de las matemáticas en el planteamiento y la resolución de problemas.¹² El paralelismo con la gramática es evidente: el método reflexivo es incompatible con un enfoque basado en el reconocimiento mecánico de unidades. Y aún cabe añadir un argumento más a favor de esta propuesta de cambio. En el análisis de Montalvo y Gorgels (2013) de los resultados del TEDS-M se explica que este estudio muestra que

aquellos [profesores] que consideran las matemáticas como un conjunto fijo de reglas y procedimientos que sirven para resolver problemas matemáticos, [sic] presentan calificaciones inferiores en el test. Por el contrario, los futuros profesores que lo juzgan como un **método general de inferencia que requiere un razonamiento creativo** y que puede ser aplicado en diferentes

¹¹ Izquierdo Zaragoza (2013) ofrece una relación de los argumentos más importantes de cada una de las dos posturas enfrentadas, así como de sus principales defensores.

¹² Y lo mismo sostiene para la Química Héctor Busto en su blog “Más Ciencia, por favor”.

contextos de la vida real, [sic] tienden a obtener calificaciones superiores en el test [el subrayado es mío, AB]. (Montalvo y Gorgels 2013:21)

De la cita anterior me interesa destacar las siguientes dos ideas, además de la que ya se presenta explícitamente, es decir, que el empleo de un método reflexivo (inferencial, creativo) influye positivamente en la mejora de la calidad de la enseñanza. En primer lugar, me resulta extraordinariamente llamativo que esta cuestión del método se vincule a las actitudes y creencias del profesor respecto de la materia que enseña, y no, como sería esperable, a la pedagogía. La segunda de las ideas está estrechamente relacionada con la anterior y ha sido subrayada en el propio texto: existe una relación de implicación entre el método que se emplea y el concepto que se tiene de la disciplina. Si las matemáticas se conciben como un «proceso general de indagación y estudio» (Montalvo y Gorgels 2013:18), es obvio que la indagación, el estudio (y la posibilidad de aplicarlo a diferentes contextos) casan mal, por no decir que son directamente incompatibles, con un método que se base en la repetición mecánica y rutinaria de ejercicios de cálculo.

La conclusión que cabe extraer por lo que a la enseñanza de la gramática respecta es clara: el cambio que se pide no es un cambio superficial. Se trata por el contrario de un cambio en la concepción misma que de la gramática tenga el profesor. Pero esta concepción se adquiere en la universidad. La influencia de los estudios superiores es, por consiguiente, decisiva y no por los contenidos, sino por la actitud que ante un saber y su transmisión comportan.

A pesar de todo lo dicho hasta ahora, el método reflexivo no sirve para justificar por sí mismo la conveniencia de mantener la gramática en el currículo; es decir, en principio la forma como se explique la gramática no invalida la objeción que plantea Teso, entre muchas otras. Se aborda esta cuestión en el apartado siguiente.

3. ¿Por qué sí se puede enseñar la gramática?

La enseñanza de la gramática, en efecto, además de permitir al estudiante ampliar su conocimiento de la realidad en la medida en la que le proporciona las herramientas necesarias para poder reflexionar sobre el lenguaje y referirse

adecuadamente a él, puede igualmente contribuir al desarrollo de destrezas relacionadas con procesos cognitivos diversos. Esta actitud contrasta abiertamente con la que mantiene, por ejemplo, Teso (1998), para quien la gramática es un saber que se agota en sí mismo, donde por *sí mismo* además en este autor ha de entenderse, recuérdese, el nivel oracional. Las siguientes palabras de Teso (1998) abundan en esta postura, que podemos denominar reduccionista:

En general, [...] la teoría y la reflexión sobre la lengua debe cumplir la importante función de hacernos capaces de ser tan precisos en cualquier detalle como sea necesario. No es que debamos tener la vocación de hacer complicados análisis, pero sí debemos disponer de doctrina para complicar y extender el análisis de un detalle determinado tanto como necesitemos para entender algo.

Así pues, la sintaxis desde esta perspectiva tiene como finalidad permitirnos «ser tan precisos en cualquier detalle como sea necesario», siempre y cuando esto sea «provechoso por alguna razón». Es decir, si necesito saber si un elemento dado es un verbo (*cabe*) o una preposición (*cabe*), o si es crucial para la comprensión de un texto diferenciar el sujeto del complemento directo. Fuera de este aspecto, la gramática no puede aportarnos nada más.

El siguiente texto abunda en la idea de que gramática y desarrollo de las competencias comunicativas no están necesariamente relacionados, si bien desde una perspectiva algo diferente:

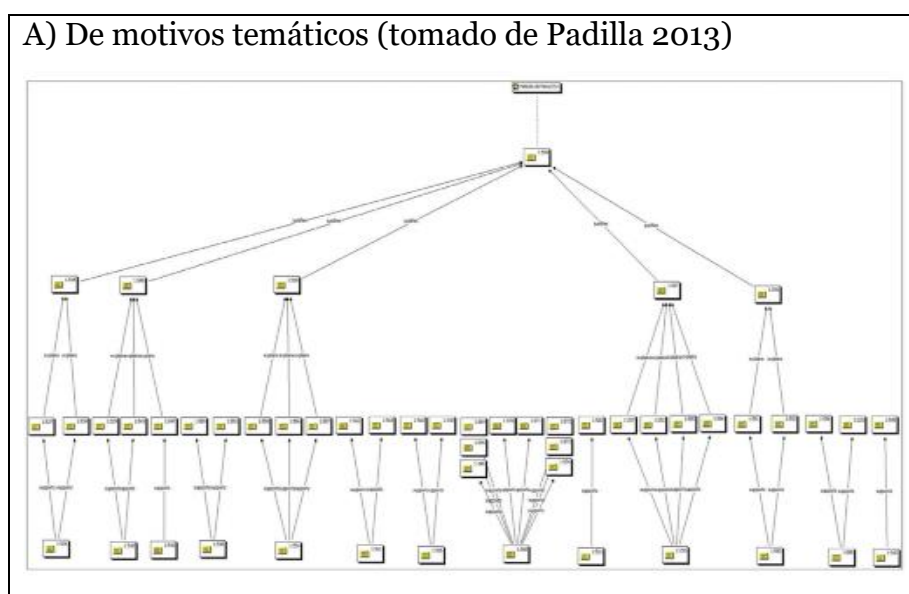
El análisis sintáctico muestra cómo otros resolvieron sus problemas para construir un enunciado aceptable y configurar un sentido inteligible; pero no muestra al alumno que analiza cómo hacer para construir otros enunciados. El análisis sintáctico, entonces, no cumpliría los fines de ayudar a esos usuarios poco expertos a construir enunciados propios, cada vez más complejos y ricos, y a comunicarse aceptable e inteligiblemente. (Marín 2007: 65)

Obsérvese, no obstante, que se está identificando enseñanza de la gramática con enseñanza mecánica del análisis sintáctico, por lo que cabe esperar que un

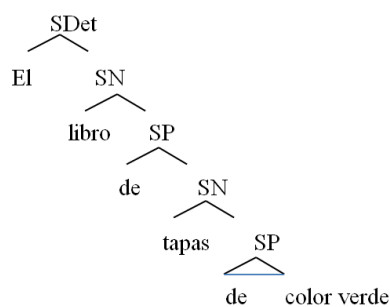
modelo de enseñanza que se base en la reflexión (§ 2) cambie la orientación de las conclusiones.

Dejando de lado pues este argumento, en lo que sigue ofreceré argumentos para justificar mi postura de que enseñar (reflexivamente) gramática en la escuela sí incide, y de forma positiva, en el desarrollo de la competencia comunicativa. En primer lugar se puede aducir que la gramática permite observar en unidades más pequeñas que un texto, a saber, las oraciones, los sintagmas e incluso la palabra, fenómenos combinatorios y de construcción presentes también en los textos. De aquí se seguiría, por consiguiente, que la distinción entre gramática oracional y gramática del texto no es tajante y que, en muchos aspectos, no se trata de fenómenos tan diferentes como muchos sostienen (cfr. Teso 1998). Por ejemplo, tanto las oraciones como los textos se construyen por agregación de unidades más pequeñas, es decir, se construyen de forma recursiva. No solo comparten textos y oraciones la propiedad de estar contruidos recursivamente; también las diferentes partes que los conforman están jerárquicamente estructuradas, una consecuencia esta de la recursividad. Las imágenes que reproducimos a continuación evidencian este paralelismo por lo que a las relaciones de dependencia jerárquica respecta (véase también Garrido 2016):

Tabla 1. Relaciones jerárquicas y de inclusión en la oración y en el texto



B) De constituyentes sintácticos –simplificado–



Así pues, la gramática de la oración, en la medida en la que comparte con la gramática del texto operaciones de construcción básicas, permite al estudiante familiarizarse con figuras y fenómenos que el texto reproduce de manera extensa. Es decir, es posible aventurar la hipótesis, que debe ser contrastada empíricamente, de que el estudio de la gramática permite desarrollar conocimientos que son necesarios tanto para construir un texto como para comprenderlo porque el procedimiento cognitivo que opera en ambos casos es el mismo: la recursividad. Un razonamiento análogo, que no desarrollaré para no extenderme más, puede realizarse acerca de las diversas relaciones a distancia que se establecen entre diferentes elementos y, fundamentalmente, entre los pronombres personales o entre los distintos tiempos verbales implicados (la denominada correlación temporal).

Al argumento anterior cabe añadir que, de acuerdo con Larson (2010: xviii) –y con anterioridad a él, Honda, O’Neil y Pippin 2007 y referencias aquí citadas– la sintaxis aporta a la formación de los estudiantes, entre otras, las siguientes cualidades:

1. Syntax offers an excellent instrument for introducing students from a wide variety of backgrounds to the principles of scientific theorizing and scientific thought.
3. Syntax offers an excellent medium through which to teach the skill of framing exact, explicit arguments for theories –the articulation of hypotheses, principles, data, and reasoning into a coherent, convincing whole.

Aunque el manual de Larson (2010) está pensado para los estudios de grado en la universidad, es obvio que el potencial de la sintaxis como disciplina capaz de contribuir al desarrollo de destrezas relacionadas con el pensamiento científico no se limita a la educación superior.¹³ En este caso, más que el nivel, lo importante es el enfoque: una vez más, solo una enseñanza basada en la reflexión producirá estos efectos. Cabe añadir que la gramática, como un revisor bien nos recuerda, presenta además sobre algunas disciplinas científicas la ventaja de que no precisa de ningún tipo de apoyo material externo para ser estudiada: el aspecto innato del lenguaje permite verificar la validez de cualquier hipótesis que sobre el mismo formulemos simplemente recurriendo a nuestro propio conocimiento como hablantes.

Concluimos, pues. Se debe enseñar gramática en la escuela, y se debe hacer adoptando un enfoque que privilegie la reflexión y el análisis sobre el aprendizaje mecanicista y memorístico.

4. Algunas consideraciones previas acerca de la relación entre formación del profesorado y calidad de la enseñanza

4.1. Introducción

La hipótesis que está formulada de manera expresa en los apartados previos, y por la que una investigación como la presente estimo que es útil, es que es en la universidad donde los futuros profesores de Secundaria y Bachillerato adquirirán los conocimientos y la formación necesarios para, entre otros aspectos, ser capaces de enseñar de acuerdo con los principios arriba

¹³ Conviene, no obstante, recodar que, en contra de lo que suele ser la idea más extendida, el pensamiento reflexivo no es concomitante, como algo necesario, de la ciencia, entendida esta como lo opuesto a las letras. Si lo fuera, las declaraciones del profesor de Física de la Universidad Carlos III Juan Meléndez –también la tesis principal de Conrad Wolfrang (2010) en su presentación– no resultarían tan sorprendentes:

Sí, una cosa es conocer los contenidos de la ciencia y otra cosa es entender la ciencia. En la universidad, por ejemplo, tenemos alumnos que han estudiado muchos contenidos, temarios enteros de física y química, pero que tienen una idea muy pobre y a menudo muy equivocada de lo que es la ciencia.

expuestos. La idea no es nueva: la misma preocupación anima las páginas del informe de Lázaro Carreter de 1953 citado al comienzo de este trabajo. De acuerdo pues, con esta hipótesis, y siguiendo el recorrido que en su día trazó Lázaro Carreter, lo que aquí se propone es mirar a las etapas previas al momento en el que el futuro profesor adquiere esta condición con el objeto de averiguar si la formación que los estudiantes reciben en gramática está orientada al desarrollo del pensamiento reflexivo.¹⁴ En la misma dirección apuntan Jordi Llovet (2013 [2009]: 244-245) cuando realiza la siguiente afirmación: «**[R]esultará necesario**, en un momento u otro, **entrar a discutir la imbricación** de los estudios universitarios con los estudios de secundaria del país [el subrayado es mío, AB]» y Carlos Elías en una tribuna en *El Mundo*: «La formación de los docentes es uno de los grandes problemas que se deben tratar» (Carlos Elías, “La enseñanza que España se merece”, *El Mundo*, 23/10/2013).

En el apartado siguiente se presentará una iniciativa que ha partido de una universidad norteamericana y que tiene por objeto examinar en profundidad esta «imbricación de los estudios universitarios con los de estudios de secundaria» por lo que a la enseñanza de las matemáticas respecta.

4.2. La situación en otras disciplinas. El caso del TEDS-M

TEDS-M son las siglas por las que se conoce al *Teacher Education and Development Study in Mathematics* (Tatto *et al.* 2008), *Estudio internacional sobre la formación inicial del profesorado de matemáticas*, en español. Este estudio lo llevó a cabo entre 2006 y 2010 el Teacher Education and Development International Study Center de la Michigan State University por encargo de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) y su objetivo era examinar de forma comparativa la formación que alcanzan en diferentes países los futuros profesores de

¹⁴ Pero puede verse Díaz Larenas *et alii* (2015) para un estudio centrado en señalar las deficiencias en la formación pedagógica, y no en la académica. Como hemos argumentado repetidamente, el cambio que la enseñanza de la gramática necesita es un cambio de fondo, y no simplemente de formas.

matemáticas de Primaria y Secundaria. De las seis grandes preguntas a las que con la realización del TEDS-M se quiere dar respuesta son relevantes para este estudio las dos siguientes (Tatto et al. 2008: 14) –el subrayado es mío–:¹⁵

«What are the characteristics of teacher education policies, institutions, and **programs** that lead to **high levels of mathematics knowledge** and knowledge of mathematics pedagogy in future teachers?

What relationship is there between the **beliefs** about mathematics **of teacher educators** and those of future teachers?»

El TEDS-M considera que debe examinar los programas –ha de entenderse que relativos a la asignatura de Matemáticas– de las instituciones que forman a los futuros profesores debido a que estos inciden decisivamente en el nivel de conocimiento alcanzado. Esta conclusión se basa en una premisa previa, que los autores formulan expresamente: «Knowledge of the content to be taught is a crucial factor influencing the quality of teaching» (Tatto *et al.* 2008: 19), y a cuya justificación dedican un apartado en la presentación del estudio. Esta idea es en la actualidad ampliamente compartida y se sustenta sobre numerosos estudios empíricos (véanse las referencias citadas en Tatto et al. 2008:19, y Montalvo y Gorgels 2013:13-14, 29). El test mediante el que se mide el conocimiento –en realidad dos– presenta a los futuros profesores una lista de cuestiones matemáticas propias de la enseñanza universitaria y se les pregunta si las han estudiado o no durante su carrera en el grado de Magisterio.¹⁶ De este modo es posible determinar el nivel de conocimientos con el que finalizan los estudios. Se examina asimismo en otro test la coherencia del programa educativo, dado que se asume igualmente que esta favorece una

¹⁵ Las otra cuatro restantes se ocupan de los siguientes aspectos:

- What is the impact of mathematics-related policies for quality assurance and the accreditation of teacher education programs on teacher education institutions, programs, and outcomes?
- How do national or program policies influence the recruitment, preparation, graduation, and retention of teachers of mathematics?
- What kinds of practicum arrangements and school experiences are most effective in preparing future mathematics teachers?
- What are the costs of programs in different settings?».

¹⁶ Tanto este test como el test que se menciona seguidamente se pueden consultar en el Anexo.

formación adecuada (Tatto *et al.* 2008: 43). Cabe señalar que, por lo que al caso español respecta, los resultados pusieron de manifiesto que en el plan de estudios de la diplomatura de Maestro Especialista en Educación Primaria la formación en matemáticas era claramente insuficiente. Como para nuestra área carecemos hasta este momento de datos, tanto de Primaria como de Secundaria, dado que no se ha realizado ningún test ni existe tampoco una propuesta al respecto —sí la hay para Matemáticas, véase Godino *et alii* 2003—, nuestro objetivo al realizar el estudio que presentamos ha sido obtener una primera aproximación a algunos de los puntos abordados de forma exhaustiva en el TEDS-M con objeto de conocer el estado en nuestra disciplina.

5. *La formación universitaria en gramática de los futuros profesores de lengua castellana. Presentación del estudio*

5.1. Introducción

El presente trabajo constituye un primer acercamiento a la cuestión que aquí me he planteado, a saber, determinar el tipo de conocimiento sobre la gramática del español que los futuros profesores de Lengua Castellana de Secundaria adquieren en su etapa de formación universitaria, siguiendo la hipótesis de que esta es esencial para asegurar la calidad de la enseñanza en los niveles inferiores (Tatto *et al.* 2008: 19, y Lázaro Carreter 1953). A continuación explicaré cómo he obtenido los datos, los cuales serán presentados y analizados en el siguiente apartado.

Lo primero que conviene señalar es que, por lo que a mi conocimiento alcanza, no se ha realizado un estudio semejante al TEDS-M en España para la asignatura de Lengua Castellana en ninguno de sus presupuestos; es decir, carecemos de estudios empíricos —y teóricos, salvo las dos o tres reflexiones sueltas más arriba citadas— que midan la formación de los futuros profesores de Secundaria en Lengua Castellana, entre otras de las muchas cuestiones que aborda el TEDS-M. El único trabajo con el contamos ahora mismo es el artículo

de Lázaro Carreter de 1953, y del que este al final constituye una versión actualizada y ampliada.

Mi estudio se aproxima al TEDS-M solo en los objetivos, dado que en la metodología necesariamente ha de diferir. En concreto, la información en mi trabajo proviene tanto del examen de los planes de estudio del grado heredero de las antiguas Filologías Hispánicas en su conjunto como de las guías docentes de las asignaturas relevantes –como adelantaba, se trata de volver sobre lo que Lázaro Carreter hizo en su día–. Esto quiere decir que únicamente he tenido en cuenta los GG HH, y no otros grados más generalistas como los Grados en Humanidades.¹⁷ La razón es clara: si el objetivo es conocer el grado de formación de los futuros profesores de Secundaria, el estudio se centrará en aquellas carreras cuyos estudiantes es más probable que opten por este trabajo como salida profesional. Asimismo se ha dejado fuera de este estudio la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en parte por las distintas características del alumnado, una parte importante del cual ya está trabajando por lo que los motivos para cursar esta carrera son más variados, en parte porque la información proporcionada a través de la página web del grado es muy escasa a los efectos de esta investigación. Así, en la asignatura de Sintaxis I, que se cursa en segundo, figura como único título en el apartado dedicado a la bibliografía principal el manual de la UNED que se utiliza para prepararla. Tampoco han sido incluidas las universidades privadas. En total he revisado treinta y dos planes de estudio en el GH correspondientes a otras tantas universidades públicas; en cuanto al número de guías docentes examinado, este ha sido de 54, sin contar las guías docentes de asignaturas

¹⁷ Evidentemente, el panorama habría resultado más completo si hubiese incluido los Másteres de Formación del Profesorado, como también me señala un revisor, pero por razones de espacio no me ha sido posible hacerlo. Independientemente de ello, en mi opinión, las particulares circunstancias que concurren en estos estudios aconsejan dedicarle un estudio en exclusiva, el cual por otra parte ya está en marcha. Así, al lado de los contenidos y el enfoque estimo que es crucial conocer también la actitud y creencias de los futuros profesores. Repárese, con todo, en que el hecho de que el peso de la asignatura de Lengua Española en el total sea mucho menor que en los GG HH permite prever que su influencia en la formación será prácticamente nula. Finalmente, estimo que merecen igualmente ser revisados los planes de estudio que en esta materia ofrecen las facultades de Educación, pero por motivos idénticos a los recién expuestos se han dejado para otro estudio diferente.

relacionadas con el español pero no con su gramática directamente. Volveré sobre esta distinción en la § 5.2 a continuación.

Conviene recordar que la guía docente (GD a partir de ahora) es el «documento en el que se dispone y hace pública la planificación detallada de una asignatura o cualquier otro tipo de una unidad docente, así como toda la información fundamental necesaria para su seguimiento» (Procedimiento de planificación de la docencia y elaboración de las guías docentes, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza) y que, por lo que a los efectos de la presente investigación importa, es aprobada por distintas instancias oficiales (Consejo de Departamento, Junta de Facultad...). Estos dos documentos, el plan de estudios y las guías docentes, son publicados por las universidades en su página oficial y tienen, por consiguiente, consideración de documentos públicos y oficiales. La información para elaborar este trabajo procede de estas GG DD y se obtuvo durante los meses de noviembre y diciembre de 2013 y enero de 2014. Corresponde, por consiguiente, al curso académico 2013-2014.

Se detallan en el apartado siguiente los aspectos en los que me he fijado con objeto de conocer la formación en gramática que reciben los futuros profesores de Lengua Castellana en la universidad.

5.2. Elementos objeto de estudio

i) Número de créditos dedicados nominalmente por programa a la asignatura de Gramática, también Sintaxis –véase la nota 5–.¹⁸ Se integran aquí las asignaturas que se denominan, bien Sintaxis, bien Gramática (e independientemente de que figure la especificación *de la Lengua Española*), así como las de Gramática I y Gramática II, salvo que el propio nombre excluya toda posible dedicación a esta materia, como ocurriría si se indicase a continuación un área de especialización diferente: Gramática I. La

¹⁸ Un grado está constituido por un total de 240 créditos, y cada asignatura equivale a seis créditos, salvo que se indique lo contrario en el plan de estudios del grado en cuestión.

Morfología.¹⁹ He distinguido dentro de este grupo que contiene 12 créditos (6+6) aquellos casos en los que la asignatura de Gramática I puede o no dedicarse al estudio de la gramática –y es esto una opción que depende del profesor responsable de la asignatura–, de aquellos otros en los que los doce créditos están destinados a esta materia obligatoriamente. Esto sucede si en el plan de estudios el nombre de la asignatura incorpora una mención explícita a la gramática entendida en sentido estricto –es decir, por oposición a la Fonética, la Fonología o la Morfología–, como en «Gramática I. El sintagma nominal» y «Gramática II. El sintagma verbal». He contabilizado asimismo dentro de este grupo los créditos de aquellas asignaturas calificadas como de formación básica, impartidas por tanto en el primer año, independientemente de que en su denominación figure de forma explícita el término gramática, como en «Lengua española. Introducción a la gramática», o no. He descartado, en cambio, las asignaturas que tienen por objeto el estudio de la lengua española desde un punto de vista normativo, dado que en principio, no se enseña propiamente gramática. Se encuentran en este grupo asignaturas con nombres como Español Normativo o «Expresión oral y escrita en español».

Este parámetro estimo que es un claro indicador no solo de la importancia que se le confiere a la asignatura en cuestión sino también de la actitud y de las creencias que se albergan respecto de ella. Seguramente sea más acertado presentar la relación a la inversa, es decir, el número de créditos asignados suele ser el resultado del interés que la asignatura merece entre los que lo elaboran y, de hecho, esta es la perspectiva desde la que Lázaro Carreter (1953) aborda su trabajo, pero por el momento es irrelevante el sentido en el que esta relación se tome.

ii) Contenidos gramaticales impartidos, de acuerdo con lo que se declara en las diferentes GG DD. Estos contenidos son los que tienen que ver propiamente con la disciplina. Aquí distinguiré entre

¹⁹ Los nombres de las asignaturas son ficticios y se ofrecen únicamente a modo ilustrativo; no obstante, toman como modelo los nombres que estas reciben en los planes de estudios consultados.

fundamentos teóricos y contenidos descriptivos. Los primeros se ocupan de presentar el aparato teórico necesario para abordar el estudio de los segundos.

iii) Estructuración de estos contenidos. En este punto me fijo, entre otras cuestiones, en si los temas están ordenados de manera coherente y progresiva, de modo que no se aborde el estudio de ninguna cuestión sin que previamente se hayan proporcionado las bases necesarias para acometerlo.

iv) Terminología empleada. Una gran parte de las dificultades con que se encuentran los profesores de Educación Secundaria tiene que ver con la multiplicidad terminológica (véase Gutiérrez en este mismo volumen). Aquí se examinará en qué medida la formación recibida en la universidad puede ser responsable de esta situación.

v) Referencias bibliográficas de la asignatura. Es este un aspecto fundamental dado que ilustra acerca de cuestiones del contenido que la mera relación de los temas puede no mostrar, como son el modelo teórico que se sigue o la profundidad con la que se pretende abordar los temas. Debo precisar que la actualidad de las referencias me ha interesado menos, aunque también la he tenido en cuenta.

En el apartado siguiente presentaré los resultados obtenidos junto con el análisis correspondiente.

6. Resultados y análisis

6.1. Resultados respecto al número de créditos y análisis

Por lo que al número de créditos asignados respecta, las distintas situaciones aparecen recogidas en la tabla 2. Se recuerda que se contabilizan aquí únicamente los créditos asignados a asignaturas que a la vez que contienen los términos GRAMÁTICA o SINTAXIS explícitamente en su denominación no excluyen la impartición de esta materia porque esté especificada la especialización en otra área, como ocurriría en Gramática I. la Morfología (véase la § 5.2):

Tabla 2. Número de créditos destinados a la enseñanza de la sintaxis

	Número de créditos	Número de universidades	Porcentaje sobre el total
a	3	1,00	3,03%
b	6	11,00	33,33%
c	6 (+ 3)	1,00	3,30%
d	6 (+ 6)	1,00	3,03%
e	6 + 6	11,00	33,33%
f	12 (+ 6)	3,00	9,10%
g	6 + 6 + 6	3,00	9,10%
h	13,5	1,00	3,03%
		32,00	97,25%

Esta tabla se interpreta del siguiente modo. La columna de la izquierda corresponde al número de créditos que la asignatura recibe en el correspondiente plan de estudios, ordenados estos de menor a mayor dedicación. En el caso del mínimo, tres, la sintaxis se imparte conjuntamente con otra materia, y así aparece especificado en la denominación de la asignatura. Por este motivo, he considerado que, en sentido estricto, sobre seis créditos, a la gramática le corresponden únicamente tres. Se distingue igualmente entre créditos obligatorios y créditos opcionales. Los créditos que corresponden a asignaturas optativas figuran entre paréntesis; en caso contrario se trata de créditos obligatorios. Así, la fórmula 12 (+ 6) indica que a la materia de sintaxis en este plan de estudios le corresponden 12 créditos obligatorios y 6 optativos. Los supuestos en los que la asignatura puede potencialmente ocuparse de esta materia dado que no hay nada en su denominación que así lo impida, pero tampoco obliga a ello, figuran como un sumando independiente, pero obligatorio, como en 6 + 6. Esta fórmula quiere decir que de las dos asignaturas dedicadas al estudio de la gramática no necesariamente en las dos se imparte sintaxis: no es imposible, pero tampoco obligatorio –en el menor de los supuestos, al menos en una sí lo sería—. Existen dos casos en los que el programa permite dedicar hasta un máximo de

24 créditos a la impartición de sintaxis, pero de la denominación de las distintas asignaturas no se sigue que deba cumplirse.

En la segunda de las columnas se muestra el número de universidades a las que les corresponde el número y la modalidad de créditos especificados en la columna de la izquierda. Esta misma información se ofrece en forma de porcentaje, aproximado, sobre el total de las universidades (o de los GG HH para ser más precisos) examinadas. Los resultados varían en función de si nos fijamos en el número de créditos dedicados específicamente a la sintaxis o si, por el contrario, nos centramos en los que le corresponden a la materia de lengua española en general, aunque se espera que al menos 6 se dediquen específicamente a la sintaxis. Aquí me fijaré únicamente en estos últimos, dado que existe una casuística muy grande respecto de los segundos:

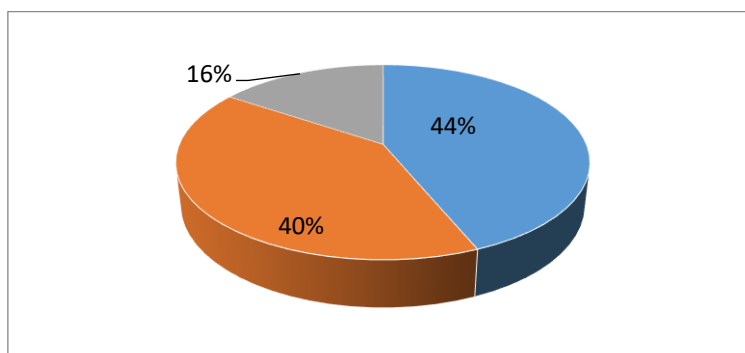
- A) Número de GG HH con **no más de 6 créditos** obligatorios: **14**.
- B) Número de GG HH con **no más de 12 créditos** obligatorios, de los cuales la mitad, es decir 6, al menos están dedicados a la sintaxis y los otros restantes, bien a sintaxis, bien a cuestiones generales de lengua española o de gramática: 9. Si incluimos el grupo que además de los 12 créditos obligatorios cuenta con los 6 optativos el total es de 12. Por último, el GH que destina 13,5 créditos hace ascender el total a **13**.
- C) Número de GG HH con **18 o 24 créditos obligatorios** en lengua y gramática españolas, 6 de los cuales como mínimo se ocupan específicamente de la enseñanza de contenidos sintácticos: **5**.

En la tabla número 3 y su correspondiente gráfico ofrecemos estos resultados de forma esquemática:

Tabla 3. Agrupación de los GG HH por número de créditos obligatorios

	Número de créditos	Número de universidades	Porcentaje
1	$\leq 6 (\sum a + b + c + d)$	14	43,75%
2	$\leq 12 (\sum e + f + i)$	13	40,63%
3	$\leq 24 (\sum g + h)$	5	15,63%
		32	100,00%

Gráfico 1. Agrupación de los GG HH por número de créditos obligatorios



Si se tiene en cuenta el número de créditos destinados a la asignatura de Lengua Española en general y a la de Gramática en particular, el examen muestra que el grupo de GG HH en los que este número es igual o superior a 12 es mayor (56%). No obstante me parece igualmente llamativo que exista una cantidad elevada de GG HH (44%) en los que el número de créditos dedicados específicamente a la sintaxis sea 6, e incluso menos (véase la Tabla 1). Sin necesidad todavía de consultar las GG DD de la asignatura de Sintaxis, estimo que esta cantidad de créditos (6) es claramente insuficiente tanto para profundizar en la materia como para adquirir nuevos conocimientos. Debe tenerse en cuenta que 6 créditos equivalen a 150 horas aproximadamente de trabajo del estudiante, de las cuales entre 45 y 60 son horas lectivas presenciales. Es decir, el estudiante debe adquirir en 150 horas los conocimientos en gramática que luego necesitará para desempeñar su trabajo de profesor. Sin embargo, es suficiente con observar el número de páginas que contienen las dos gramáticas de referencia en lengua española, la *Gramática descriptiva de la lengua española* (Bosque y Demonte 1999) y la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE-ASALE 2009) –NGLE a partir de ahora–, para darse cuenta de que son necesarias algo más que 60 horas lectivas para poder, siquiera sea someramente, tener un atisbo de los avances que se han producido en esta materia. Y, sobre todo, para adquirir las herramientas conceptuales que permitan al futuro profesor acercarse por sí mismo a estas obras y comprender lo que en ellas se explica.

En mi opinión, el escaso número de créditos dedicado a la enseñanza de gramática del español a los futuros profesores de Lengua Castellana en algunos GG HH responde a actitudes de corte reduccionista y simplista respecto de la naturaleza de la gramática (véase también Lázaro Carreter 1953:3), en el sentido de que se interpreta que, o bien los estudiantes no tienen que aprender nada nuevo –o que no tienen nada nuevo que aprender, formulación esta que resulta más adecuada al caso pues parece que no se es consciente de la complejidad de esta materia–, o bien que lo que tienen que aprender pueden hacerlo en poco menos de cuatro meses. Es consecuencia, por consiguiente, del conjunto de creencias que imperan tanto sobre la naturaleza misma de la gramática como sobre los métodos más adecuados para enseñarla, que es una de las cuestiones que se investigan en el TEDS-M.²⁰

A partir de este estado de cosas, aventuro las siguientes dos hipótesis respecto a las consecuencias que para la formación de los futuros profesores comporta destinar únicamente 6 créditos a la enseñanza de la gramática del español:

- i) No se adquirirán conocimientos teóricos nuevos: los programas consistirán en una repetición de cuestiones ya conocidas por los estudiantes;
- ii) Primará el enfoque mecanicista y memorístico sobre el reflexivo, puesto que esta es la única forma de adquirir en aproximadamente tres meses todos los contenidos que se espera que un futuro profesor conozca.

En el apartado siguiente presento las conclusiones que tienen que ver estrictamente con el tipo de contenidos que se enseñan en las asignaturas de Gramática. Como se verá, permiten corroborar las hipótesis avanzadas en (i) y (ii).

²⁰ «Teacher education requires understanding of and addressing how teachers should think about mathematics, teaching, and learning» (Tatto et al., 2008: 19 y § 4.2. más arriba). En todo caso, como se explicó en la § 3, no es tan evidente que se pueda tratar como independientes el modelo de aprendizaje y la naturaleza de la disciplina.

6.2. Contenidos, estructuración, fundamentos teóricos, terminología, referencias

La tabla número 4 presenta los datos resultantes de valorar los dos parámetros más importantes: el tipo de enfoque –acumulativo frente a reflexivo– y cantidad y tipo de contenidos enseñados. Los restantes (estructuración, explicación de los fundamentos teóricos, terminología empleada y, finalmente, referencias) están directamente relacionados con estos dos aspectos:

Tabla número 4. Agrupación de los GG HH según el modelo adoptado

Tipo de enseñanza	Número de GG HH	% sobre el total
Acumulativa descriptiva (Funcionalista, escolar, descriptiva)	22	69 %
Formal analítica (GG, Funcionalismo)	10	31 %

Como se puede comprobar, el grupo de los GG HH que siguen un modelo memorístico de tipo acumulativo en la enseñanza de la gramática es abrumadoramente mayoritario respecto del segundo grupo, partidario de los enfoques analíticos y formales. Aquí se revisarán los rasgos en los que difieren los dos grupos propuestos. Siempre de acuerdo con un punto de vista personal, estos rasgos son los que determinan que un programa permita elevar el conocimiento de los estudiantes en materia gramatical o no – recuérdese que esta era una de las preguntas a las que quería dar respuesta el TEDS-M: «What are the characteristics of [...] **programs** that lead to **high levels of mathematics** knowledge», ver la § 4.2 más arriba—. En el apartado siguiente se reproducirán algunos programas con objeto de ilustrar las cuestiones que aquí presento.

A) Número de créditos. Todos los grados del segundo grupo destinan al menos 12 créditos a la enseñanza específica de la gramática. Dado que en el primer grupo también figuran GG HH en los que se asignan a la

gramática 12 créditos, es preciso concluir que dedicarle más créditos al estudio de la sintaxis no es suficiente si ni el modelo ni los contenidos resultan modificados. Por otra parte, que la mayor parte de los grados que destinan 6 créditos se encuentren en el primer grupo es hasta cierto punto la situación que cabe esperar –como hemos aventurado ya–, pues se corresponde con una concepción determinada de la gramática y su enseñanza, de acuerdo con la cual ambas consistirían en identificar correctamente la categoría y la función gramatical de los componentes de una oración. Y esto se puede hacer en 3 meses, concluyen los partidarios de este modelo. Al fin y al cabo, se trataría de ofrecer un repaso de lo que ya se sabe.

B) Fundamentos teóricos. En los programas del segundo grupo se enseñan, con mayor o menor extensión, los fundamentos teóricos de la disciplina. Este módulo, que puede corresponder a 6 créditos en algún caso –con lo que se convierte en un curso sobre teoría de la sintaxis–, se imparte al comienzo de la asignatura y sobre las nociones que en él se explican se presentan los restantes contenidos. En los programas del primer grupo, o bien el problema de la metodología no se aborda, o aparece de manera testimonial de modo que su presencia no acaba de estar completamente justificada. Esta es la conclusión a la que se puede llegar si se observa el lugar que ocupa en el temario: puede aparecer a la mitad, puede aparecer al final, puede aparecer al principio para ser inmediatamente abandonado por otro... Puede afirmarse que se enseña gramática pero no los principios y las causas que explican su funcionamiento –si esto no es una contradicción–. Este enfoque es de nuevo esperable si la gramática es algo que debe memorizarse, pero no comprenderse.

C) Programas no acumulativos y programas enciclopédicos. Los programas del segundo grupo no suelen ser excesivamente abarcadores en los fenómenos descriptivos que quieren analizar. La explicación es sencilla: el interés se vuelca en los fundamentos teóricos y en entender a partir de estos fundamentos los fenómenos gramaticales ya conocidos. Estos son, por otra

parte, los contenidos que cabe pedir que se enseñe en la universidad, al menos, y sin que sea óbice para que se enseñen otros. Los programas del primer grupo aspiran, por el contrario, a ofrecer un conocimiento enciclopédico de la gramática del español, más que reflexivo, y por este motivo contienen un listado exhaustivo de todos los componentes de la gramática y sus funciones. El enfoque acumulativo y memorístico en este caso es palmario.

Seguramente sea este el lugar adecuado para recordar que la razón por la cual es deseable contar con al menos una mínima explicación de los fundamentos teóricos es porque convierte el aprendizaje en reflexivo. No se trata de que el futuro profesor lleve al aula todos los conocimientos adquiridos en la universidad (véase Bosque en este mismo volumen); se trata de proporcionarle instrumentos y utensilios teóricos que le permitan establecer generalizaciones y patrones de funcionamiento más abstractos. De este modo afrontará la enseñanza de la gramática de modo más reflexivo y, creemos, más confiado. En estos mismos términos se expresaba, según Herrán (2003), García Morentel en (1936): “El docente no necesita saberlo todo; ni siquiera, si me apuráis, necesita saber mucho. Pero es indispensable que lo que sepa, lo sepa *bien*. En este adverbio bien está contenido todo el sentido de la *sabiduría*”.

D) Estructuración del contenido. En los programas del primer bloque la progresión temática no va acompañada por una progresión en la comprensión de la naturaleza de la gramática. Hasta cierto punto cabe afirmar que cada uno de los temas funciona como un compartimento estanco de modo que, una vez visto, se olvida y se sustituye por el que ocupe el siguiente lugar en el orden de explicación. Cabría afirmar que el conocimiento avanza de forma extensiva, pero no intensiva, lo cual es asimismo característico de los modelos basados en la memorización y en la aplicación mecánica de procedimientos aprendidos. Sin temor a exagerar, en algunos de los programas del primer grupo podría asegurarse que la complejidad se identifica con la complejidad oracional, de modo que las oraciones subordinadas adverbiales constituyen el paradigma de la complejidad y por esta razón aparecen siempre

al final de los temarios. En un enfoque formal no tiene necesariamente por qué ser así y una “simple” oración interrogativa puede ser tan compleja, o tan sencilla, como según qué oración subordinada adverbial.

E) Contenidos impartidos. Aparecer en un grupo u otro no depende del marco teórico en el que se trabaje: tanto programas con un marcado enfoque funcionalista como programas que se inscriben claramente dentro del generativismo figuran dentro del segundo grupo. Las razones para ser incluido dentro de uno u otro tienen que ver con los aspectos recién explicados. Sí cabe destacar que no hay ningún programa de orientación formal generativa dentro del primer grupo, y sí muchos que siguen el modelo funcionalista de Alarcos. El principal problema que plantean estos enfoques, a nuestro juicio, es que no ofrecen al estudiante y futuro profesor una visión actualizada y con capacidad explicativa de los fenómenos gramaticales. O, por plantearlo en otros términos, el estudiante adquiere unos conocimientos que, si se diferencian de los que ya posee, están, por así decirlo, ya superados cuando los aprende. Por añadidura, tampoco le serán de utilidad a la hora de enfrentarse a obras y manuales que, como la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE-ASALE 2009) entre otros muchos, manejan otras unidades de análisis. Existen por último programas que enseñan directamente una gramática escolar. En cuanto los programas de tipo descriptivo, han sido incluidos en uno y otro grupo en función de las características que reúnan.

F) La terminología. La diversidad de enfoques tiene un resultado negativo: multiplica los términos con los que se denominan categorías gramaticales, funciones y relaciones. El problema de la diversidad terminológica comienza, pues, en la enseñanza superior pero se ven sus efectos en las enseñanzas medias. No deja de resultar llamativo que, una vez que existe una gramática académica, la *NGLE*, no se adopten los términos aquí propuestos, que son de uso general entre un muy numeroso grupo de estudiosos, y se prefiera en cambio mantener las terminologías propias de cada

modelo –sobre todo dentro del modelo funcionalista–, las cuales se caracterizan por tener una difusión más limitada.

G) Las referencias bibliográficas. De este punto me interesa destacar que hay programas dentro del primer grupo que emplean como manuales de clase obras recomendadas para la enseñanza media especialmente. Es asimismo cuando menos chocante que se cite el *Esbozo* (RAE 1973) como obra de referencia, y no la *NGLE*, que es la gramática oficial de la Academia. Las descripciones ofrecidas en los apartados precedentes acerca tanto de la calidad de los contenidos y de su profundidad como del modelo de aprendizaje que se favorece (acumulativo frente a reflexivo) son extensivas total o parcialmente a los programas cuyas referencias se inscriben en este grupo.

De la consideración conjunta de los apartados precedentes es posible concluir que, salvo por lo que respecta a aumentar el saber enciclopédico, los programas del primer grupo no modifican ni el conocimiento ni la concepción que el estudiante y futuro profesor de la asignatura tiene de la gramática. En otras palabras, el estudiante finaliza su formación universitaria con los mismos conocimientos en gramática con los que la comienza (véase también sobre esto Izquierdo Zaragoza 2013).²¹

6.3. Ejemplos: modelos acumulativos y modelos no acumulativos

Ofrecemos a continuación algunas GG DD con el único objeto de ilustrar las diferentes propiedades que he ido desgranando en la § 6.2.

²¹ En este sentido se puede recordar aquí que en el TEDS-M se medía asimismo la capacidad de los futuros profesores para responder a preguntas propias de niveles superiores a aquellos en los que supuestamente tienen que enseñar. No parece que muchos de estos programas satisfagan tampoco este requisito.

i) Modelos acumulativos:

TEMARIO

Tema 1: Introducción: El objeto de estudio de la Sintaxis y sus límites.

1.1. Los conceptos de *función* y *forma*

1.1.1. Argumentos / adjuntos.

1.2. Las unidades sintácticas:

1.2.1. la palabra

1.2.2. el sintagma o grupo

1.2.3. oración / proposición

1.2.4. el enunciado.

1.3. Perspectiva metodológica.

Tema 2: El sintagma: estructura y clasificación.

2.1. El sintagma nominal

2.2. El sintagma adjetival

2.3. El sintagma verbal

2.4. El sintagma adverbial

2.5. El sintagma preposicional.

2.6. Jerarquía de sus constituyentes.

Tema 3: Las funciones sintácticas (I). Funciones primarias.

3.1. El sujeto.

3.2. El predicado.

3.3. El circunstante externo o adyacente oracional.

3.4. El vocativo.

Tema 4: Las funciones sintácticas (II). Funciones secundarias

4.1. El objeto directo.

4.2. El objeto indirecto

4.2.1. Los "dativos superfluos".

4.3. El complemento de régimen o suplemento

4.3.1. sus subtipos.

4.4. El complemento circunstancial.

4.5. Los predicativos

4.5.1. argumental

4.5.2. adjunto

4.5.3. el atributo.

4.6. El agente.

Tema 5: Las funciones sintácticas (III). Funciones terciarias.

Tema 5: Las funciones sintácticas (III). Funciones terciarias.

5.1. Núcleo.

5.2. Adyacente, modificador o complemento.

5.3. Determinante.

5.4. Aposición.

5.5. Término.

Tema 6: Clasificación de las oraciones:

6.1. según su estructura

6.2. según las funciones que contienen

6.3. según su modalidad.

Tema 7: La oración compuesta o compleja (I).

7.1. Revisión crítica de la clasificación tradicional

7.2. Revisión crítica de otras clasificaciones

7.3. Conclusiones: propuesta de clasificación.

Tema 8: La oración compuesta o compleja (II).

8.1. Las "interordinadas":

8.1.1. yuxtapuestas

8.1.2. coordinadas

8.1.2.1. Requisitos de los conectores.

Aparte de la imposibilidad objetiva de completar todo el temario en tres meses, repárese, entre otras cuestiones, en que es bastante difícil explicar la noción de sintagma nominal (tema 2) sin recurrir ni a la noción de núcleo ni a la de determinante, las cuales se explican en el tema 5. Por otra parte, el concepto de la estructura interna de los constituyente se aborda al final del tema 2 (§ 2.6 Jerarquía de sus constituyentes), lo que corrobora la absoluta separación entre teoría y descripción. Pero lo cierto es que el temario no finaliza aquí: aún restan dos temas más. Se reproducen al final de este párrafo. Repárese en que en esta propuesta de programa el análisis sintáctico figura en el último tema (Tema 10), lo que inevitablemente obliga a preguntarse cuál ha sido el objeto y el contenido de todos los temas precedentes. Finalmente puede comprobarse también como se mantiene una terminología alejada de la que figura, al menos, en la *NGLE*, pues aparecen términos como *transpositor* o *función terciaria*:

Tema 9: La oración compuesta o compleja (III).

9.1. Las subordinadas

9.1.1. Tipos de transpositores.

9.2. Las subordinadas inordinadas sustantivas

9.2.1. de *que* + verbo en forma personal

9.2.2. de infinitivo

9.2.3. interrogativas indirectas

9.2.4. otras.

9.3. Las subordinadas inordinadas adjetivas

9.3.1. de relativo

9.3.2. otras.

9.4. Las subordinadas inordinadas adverbiales

9.4.1. Tipos y funciones

9.4.1.1. dependientes del verbo

9.4.1.2. dependientes de un adjetivo

9.4.1.3. dependientes de un adverbio.

9.5. Las subordinadas exordinadas.

Tema 10: El análisis sintáctico.

10.1. Tipos

Ofrecemos un último ejemplo de modelo acumulativo de 6 créditos. Los problemas que plantea son los mismos que hemos visto en el caso anterior:

CUESTIONES GENERALES

- Tema 1. El significado en sintaxis.
- Tema 2. La función nuclear. La función adyacente.
- Tema 3. La auxiliaridad.
- Tema 4. La reflexividad.
- Tema 5. La diátesis.
- Tema 6. La impersonalidad.
- Tema 7. La clasificación verbal.
- Tema 8. La oración. Oración simple. Oración compuesta.

CUESTIONES ESPECÍFICAS

- Tema 1. El sintagma nominal. Comportamiento interno de sus partes.
- Tema 2. El sintagma verbal. La oración simple.

Lección 1. La función sujeto. Las formas no personales del verbo.

Lección 2. Funciones del predicado.

Lección 2.1. El complemento directo / el complemento indirecto. El complemento directo tradicional. El **implemento**.

Lección 2.2. El atributo y el predicativo. Diferencias. Semejanzas. Atributo y predicativo dependientes de formas no personales del verbo.

Lección 2.3. El complemento de régimen. El suplemento. Incompatibilidad del implemento, **del atributo y del suplemento. Suplemento '70 / suplemento '90. El suplemento impropio.**

Lección 2.4. El complemento indirecto. El caso de la preposición 'para'. El complemento.

Lección 2.5. El complemento circunstancial. Complementos circunstanciales no tan circunstanciales. **El aditamento.**

Lección 2.6. El vocativo. Las construcciones absolutas. La aposición.

Tema 3. El sintagma verbal. La oración compuesta.

Lección 1. La coordinación. Tipos de coordinadas. La yuxtaposición.

Lección 2. La subordinación. La teoría de la transposición.

Lección 3. La proposición subordinada sustantiva. **El /que/1 de Emilio Alarcos: ¿Conjunción subordinante? ¿Pronombre relativo? ¿Futivo? Teoría de Andrés Bello. ¿Subordinadas sustantivas de infinitivo? Revisión de la definición de oración.**

Lección 4. La proposición subordinada adjetiva. **El /que/2 de Emilio Alarcos. Teoría de Ramón Trujillo: la bifuncionalidad del antecedente. ¿Una proposición subordinada adjetiva es capaz de transformar una oración simple en una oración compuesta? Revisión de la definición de oración compuesta.**

Lección 5. La proposición subordinada adverbial. **La proposición subordinada circunstancial de la gramática académica del Esbozo. Construcciones de la nueva gramática académica. Cajón de sastre. La impropiedad de las proposiciones subordinadas adverbiales impropias.**

Lección 6. Las construcciones comparativas y consecutivas. La comparación y la consecución: ¿Forma o sustancia? Cuatro maneras de afrontar el análisis de su estructura.

ii) Modelos explicativos

Como ya hemos adelantado, dentro del segundo grupo se pueden encontrar programas con un enfoque funcionalista, si bien se trata del funcionalismo más europeo. El siguiente programa es un buen ejemplo de ello y de él nos interesa destacar que destina los dos primeros temas a presentar los conceptos teóricos que se utilizarán con posterioridad. Además introduce cuestiones nuevas y propias del nivel universitario, como es la diferencia entre oraciones de indicativo y de subjuntivo o la noción de oración escindida, y responde a una intención sistematizadora, lo que se refleja en que se presentan esquemas abstractos, en vez de recurrir a enumerar uno por uno los supuestos. Se habla pues de “esquemas” sintácticos, transitivos e intransitivos y la enorme casuística de las oraciones adverbiales se engloba dentro del término “estructura bipolar”:

iii) Modelo explicativo funcional de 6 créditos

TEMA 1. Conceptos básicos de sintaxis funcional 1.1. El análisis sintáctico 1.1.1. La estructura de constituyentes 1.1.2. Información categorial e información funcional 1.1.3. Funciones sintácticas y formas de realización 1.1.4. Orden de constituyentes 1.2. Unidades sintácticas y unidades del discurso. El enunciado TEMA 2. Estructura sintáctico-semántica de la cláusula 2.1. Tipos de situaciones, participantes y clases de entidades. 2.3. La funciones informativas. Tema y foco 2.4. Esquemas sintácticos 2.4.1. Verbos copulativos y esquemas atributivos. 2.4.2. Esquemas transitivos e intransitivos. 2.5. Relaciones entre cláusulas. Diátesis 2.5.1. Construcciones activas, pasivas y pronominales 2.5.2. Construcciones impersonales TEMA 3. Las unidades complejas 3.1. Las cláusulas integradas: completivas, relativas y adverbiales	3.2. Construcciones con completivas 3.2.1. Tipos de completivas y jerarquía de integración. Cláusulas de infinitivo. Cláusulas de indicativo y subjuntivo. Interrogativas indirectas. El discurso directo 3.2.2. Funciones de las completivas. Completivas en función de sujeto y de complemento directo 3.2.3. Construcciones de infinitivo con verbos de influencia y percepción 3.3. Las cláusulas relativas 3.3.1. Relativas especificativas y explicativas 3.3.2. Construcciones sin antecedente explícito. Relativas en estructuras ecuacionales 3.3.3. Construcciones con adverbios relativos 3.4. Estructuras coordinadas. Coordinación copulativa y disyuntiva 3.5. La estructura bipolar 3.5.1. Comparativas y consecutivas 3.5.2. Causales y finales 3.5.3. Condicionales, concesivas y adversativas
---	---

iv) Y una evidencia empírica

Cerraremos este apartado con una última muestra, esta vez procedente de un test sobre conocimientos gramaticales que tenía por objeto responder a las preguntas que también se han planteado aquí. El dato en el que me detendré es el siguiente. En este test se preguntó a estudiantes de 3^o de un GH y con la única asignatura de Sintaxis de toda su carrera ya cursada por la función de la secuencia *con la que* en la oración *La policía descubrió el arma con la que la mujer aseguró que el ladrón había intentado asesinarla.*²² La respuesta debían escogerla los estudiantes entre la amplia batería de soluciones que se les proporcionaba. Más que el bajo número de acertantes, un 15,87%, interesa extremadamente destacar algunas de las opciones que resultaron mayoritarias. En concreto, un 27% lo analizó como un complemento del

²² Véase Izquierdo Zaragoza (2013) para una explicación detallada tanto de las características del test como de los resultados.

nombre, y un 20,63 % como un complemento directo. La explicación es evidente. Aquellos estudiantes que interpretaron el sintagma preposicional *con la que* como un complemento del nombre se guiaron por el siguiente razonamiento: *con* es una preposición que está al lado de un nombre, *arma*, luego el sintagma preposicional que encabeza tiene que ser un complemento del nombre igual que lo es en *el niño con los ojos azules*. Por el contrario, el grupo que lo interpretó como un complemento directo se fijó en que aparecía el pronombre personal átono de CD *la* y a partir de aquí dedujo que se trataba de un complemento directo. En ambos casos los estudiantes, y futuros profesores, al menos potencialmente, tomaron sus decisiones después de aplicar de forma mecánica las pautas de reconocimiento de categorías y funciones aprendidas durante toda la educación Secundaria. A la vista de los resultados cabe concluir, al menos de manera provisional, que estas no han sido corregidas en su etapa universitaria, de modo que, salvo que se demuestre lo contrario, lo que parece es que nuestros futuros profesores finalizan con el mismo nivel y clase de conocimientos gramaticales con el que entran –puede resultar también muy ilustrativo a este respecto, y por si quedaba todavía alguna duda, el trabajo de Mangado Martínez (2002)–.

7. Una premonición y varias posibles investigaciones futuras

Después de este estudio, algunas conclusiones se nos aparecen como incontestables. La primera de ellas es que existe un grupo importante de programas que fomentan un enfoque no reflexivo hacia la gramática y su enseñanza. Una segunda conclusión es que en muchos casos el conocimiento de la gramática que el futuro profesor adquiere en la universidad no se caracteriza por ser cualitativamente superior al que poseía al comenzar sus estudios superiores; de hecho, ni siquiera es distinto. La tercera conclusión apunta a que Lázaro Carreter tenía razón tanto en el diagnóstico, «en la Universidad española no se explica la Gramática de nuestra lengua», como en las causas: «la escasa atención concedida a los estudios de Gramática» entre los investigadores. Si no estuviera en lo cierto respecto de esto último, no veríamos cómo los centros donde se le dedican más créditos y se adopta un enfoque reflexivo y actualizado son

precisamente aquellos en los que se lleva a cabo una investigación constante y de calidad sobre la gramática del español. E, inversamente, en aquellos departamentos en los que los estudios sobre gramática, o bien no abundan, o bien son directamente inexistentes, la atención que se le dedica a esta disciplina en los planes de estudio o es escasa, o no está actualizada o es de tipo enciclopédico, o las tres cosas a la vez, que es lo que suele suceder. Solo en un punto el análisis de Lázaro Carreter no es aplicable al panorama resultante: en aquellas circunstancias era posible atribuir toda la responsabilidad al legislador (Lázaro Carreter 1953: 3). En una situación como la actual, en la que cada universidad puede decidir cómo organiza sus estudios, no cabe de ninguna manera seguir disfrazando lo que es auténtico desinterés, por ser generosos, bajo ropajes más amables.

De este examen se sigue también que sería de gran utilidad disponer del equivalente al TEDS-M para Lengua Castellana: además de corroborar o refutar el análisis de la situación aquí defendido permitiría a las autoridades –y este es otro de los objetivos que subyacen a la realización del TEDS-M (ver n.15 más arriba)– tomar decisiones sobre políticas académicas conducentes a conseguir los objetivos propuestos. Resultaría asimismo de gran ayuda determinar la relación que existe entre los resultados arrojados por el informe PISA (el último consultado data de 2012) y los factores que aquí se señalan. De momento parece que no es posible establecer una correlación positiva entre los dos términos de la relación, a saber, la formación que ofrece la universidad, de un lado, y los resultados de PISA, del otro.

No obstante, mi impresión es que nada de esto se llevará a cabo, y ello por dos razones. En primer lugar, las Humanidades carecen en la sociedad occidental del prestigio académico que se tributa a las Ciencias.²³ De aquí se sigue que no

²³ Esto es un hecho, y que ahora mismo existan numerosas publicaciones sobre esta cuestión lo que revela no es tanto la actualidad de las Humanidades como el estado de malestar que provoca entre los que nos dedicamos a algunas de las disciplinas incluidas en este grupo el empeño por someter las Humanidades a los mismos parámetros de productividad y eficiencia a que se somete a las disciplinas científicas. Una buena muestra de esta situación que aquí se menciona lo constituyen las siguientes palabras de Morey (2013: 250): «Que a un profesor de, pongamos, Filosofía se le conmine a rellenar un documento en el que debe enumerar el listado de sus patentes, es algo que da que pensar». Como tanto las razones que explican este movimiento equiparador como los motivos del descontento son variados y escapan, en cualquier caso, a los objetivos de este trabajo recomiendo al lector interesado consultar las tribunas del 8 de agosto y

interesa conocer el estado de la formación inicial de los profesores de Secundaria en Lengua Castellana y que, por consiguiente, un TEDS para Lengua Castellana no se realizará. En este punto tengo que hacerme eco de las observaciones que uno de los revisores me hace llegar a este respecto. Me recuerda este revisor que seguramente la situación de la lingüística formal –y entiendo por esto todos los conocimientos relativos al lenguaje y no únicamente los estrictamente gramaticales– es incluso aún peor que la de la gramática dado que en general su ámbito de conocimiento sigue restringido a las esferas académicas, y con limitaciones. Las consecuencias de esta situación, en efecto, no son despreciables. Entre otros aspectos, una adecuada, esto es actualizada, formación en lingüística permite desterrar tópicos relativos a la primacía del enfoque normativo del estudio de la lengua sobre cualquier otro, a la superioridad de las lenguas frente a los dialectos o a la supuesta decadencia de las lenguas, debida o no a la pereza e ignorancia de los hablantes. Como se ha observado repetidamente en el mundo anglosajón, la formación del profesorado a este respecto es también crucial. El revisor se muestra optimista y especula con la posibilidad de que si un enfoque reflexivo en el estudio de la gramática puede llegar a revertir esta situación de acuerdo con la cual los escasos e incompletos conocimientos en lingüística formal se encuentran, en el mejor de los casos, por entero subordinados al enfoque comunicativo, sino completamente ausentes.

La segunda de las razones por las cuales intuyo que el panorama no va a cambiar tiene que ver con el hecho, reiteradamente denunciado para otros ámbitos (*vid.* José Luis Pardo, “¿Qué fue de la universidad?”, *El País*, 09/08/2014 y en términos parecidos, Lledó (1984), quien utiliza la expresión *beatería formal*), de que ahora mismo los méritos no se calibran a partir del examen detenido de los contenidos –que consistiría en realizar algo parecido a lo que hemos planteado aquí–, sino simplemente a partir de la verificación de que los aspectos formales establecidos por la normativa correspondiente se cumplen. Sin entrar a evaluar el fondo. La forma como único fondo. La función

de 10 de julio de 2014 de José Luis Pardo en *El País*, las cuales llevaban por título “¿Qué fue de la universidad?” y “¿Son fáciles las humanidades?”, respectivamente, así como los ensayos de Ordine (2014), Valdecantos (2014), Llovet (2011) o Morey (2013).

demagógica, consoladora, y alienadora, de las GG DD, parafraseando a Lledó (1984: 3). Y redimidora.

8. Referencias

- BOSQUE, I. (1991), “Consideraciones sobre la enseñanza de la gramática”, en *Actas de las I jornadas de metodología y didáctica de la lengua y la literatura españolas*, Universidad de Extremadura, Instituto de Ciencias de la Educación, págs. 33-62.
- BOSQUE, I. Y V. DEMONTE (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3 vols., Madrid, Espasa.
- BOSQUE, I. Y Á. GALLEGO (2016): “La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática”, en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol. 54/2, 63-83.
- BOSQUE, I. Y J. GUTIÉRREZ-REXACH (2009), *Fundamentos de sintaxis formal*, Madrid, Akal.
- BUSTO, H. (2013): “Algunas reflexiones para la enseñanza de la Química”, entrada de 23 de noviembre de 2013, blog “Más Ciencia, por favor”. Accesible en [Reflexiones para la enseñanza de la Química](#). Consultado el 2 de septiembre de 2014.
- DENHAM, K. (2007): “Linguistics in a Primary School”, *Language and Linguistics Compass* 1/4,
- DENHAM, K. & A. LOBNECK (2007) (eds.): *Linguistics at School*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DÍAZ LARENAS, CLAUDIO H., MARÍA I. SOLAR RODRÍGUEZ, V. SOTO HERNÁNDEZ, M. CONEJEROS SOLAR Y J. VERGARA MORALES (2015), “Temas clave en la formación de profesores en Chile desde la perspectiva de docentes y directivos”, *Revista Complutense de Educación*, 26, 543-569 http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44300.
- FABB, N. (1985): “Linguistics for Ten-Year-Olds.” *MIT Working Papers in Linguistics* 6, págs. 45–61.
- FEARN, L. Y N. FARNAN (2007). “When is a Verb: Using Functional Grammar to Teach Writing”, *Journal of Basic Writing* 26 (1), págs. 1–26.

- GARRIDO, J. (2016): “Análisis del discurso”, en J. Gutiérrez-Rexach (ed.) *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, 2 vols., Routledge, Oxon, vol 1, págs. 7-18.
- LLEDÓ, E. (1984): “La «misión de la Universidad» de Ortega, entre las reformas alemanas y nuestra Universidad”, *Sistema*, 59, págs. 3-20.
- HARTWELL, P. (1985). “Grammar, Grammars, and the Teaching of Grammar,” *College English* 47, 105–127.
- HERNANZ, M. L. Y J. M. BRUCART (1987): *La sintaxis I. Principios teóricos. La oración simple*. Barcelona, Editorial Crítica.
- HERRÁN, A. DE LA. 2003. “Didáctica Universitaria: La Cara Dura de la Universidad”. En *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*, págs. 327-35. Huelva: Hergué.
- HONDA, M., W. O’NEIL Y D. PIPPIN (2008): “On promoting linguistics literacy: bringing linguistics science to the English classroom”, en Denham y Lobeck (2007) (eds.), cp. 12.
- Instituto de Ciencias de la Educación (2014): *Procedimiento de planificación de la docencia y elaboración de las guías docentes*. Accesible en línea en [Procedimiento de planificación de la docencia y elaboración de las guías docentes](#). Consultado el 13 de septiembre de 2014.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013) (ed.): TEDS-M. *Estudio internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros. IEA. Informe español. Volumen II. Análisis secundario*. Publicación en línea accesible en [Estudio sobre la formación inicial de los maestros](#). Consultado el 10.09.2014.
- (2013b): Boletín de educación educaine, 21, diciembre de 2013. Publicación en línea accesible en [Informe PISA 2012 español](#). Consultado el 10 de septiembre de 2014.
- (2014): Boletín de educación educaine, 30, marzo 2014. Publicación en línea accesible en [Boletín de educación educaine](#). Consultado el 10 de septiembre de 2014.

- IZQUIERDO ZARAGOZA, S. (2013): *La gramática en las aulas: de la rutina a la reflexión. Análisis crítico de la enseñanza gramatical tradicional*. Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Tesis de Fin de Máster. Accesible en [Izquierdo Zaragoza TFM 2014](#). Consultado el 23.07.2014.
- LARSON, R. (2009): *Grammar as Science*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- LÁZARO CARRETER, F. (1953): “La lengua española, en la universidad”, *Revista de Educación*, 6 (15), págs.1-4.
- LLOVET, J. (2013): “Diálogos estériles y una carta”, en J. Hernández, Á. Delgado-Gal y X. Pericay (eds.) *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*, Barcelona, Anagrama, págs. 231-246.
- MANGADO MARTÍNEZ, J. J. (2002): “Un modelo de análisis sintáctico, paso a paso”, *Contextos educativos*, 5, págs. 41-56.
- MARÍN, M. (2007): “La enseñanza de la gramática y los nuevos modos de trabajar con el lenguaje. Gramática en la escuela”, *Quehacer educativo* 50, págs. 63- 66. Accesible en línea en [La enseñanza de la gramática](#)
- MARINA, J. A. (2013). “Prólogo”. INEE (ed.), págs. 5-8.
- MELÉNDEZ SÁNCHEZ, JUAN (2014): Entrevista publicada en línea en mi+d el 12/05/2014. Accesible en [Juan Meléndez, entrevista](#). Consultado el 14/09/2014.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007): *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación secundaria Obligatoria*. BOE, núm. 5, de 5 de enero de 2007. Madrid.
- MONTALVO, J. G. Y S. GORGELS (2013): “Calidad del profesorado, calidad de la enseñanza y aprendizaje: resultados a partir del TEDS-M”, en INEE (2013b), págs. 10-38.
- MOREY, M. (2013): “Nacimos griegos”. En J. Hernández, Á. Delgado-Gal y X. Pericay (eds.) *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*, Barcelona, Anagrama, págs. 247-266.
- ORDINE, N. (2013): *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*, Barcelona, Acantilado.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS OCDE (2012): *Informe Pisa*.

- PADILLA, C. N. (2013): “Aproximación teórica a la noción de complejidad argumentativa”, *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23, págs. 256-271.
- RAE=REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- RAE-ASALE=REAL ACADEMIA ESPAÑOLA – ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2012): “La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico”, *Revista iberoamericana de educación*, 59, págs.. 87-118.
- TATTO, M. T., SCHWILLE, J., SENK, S., INGVARSON, L., PECK, R., & ROWLEY, G. (2008). *Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M): Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics. Conceptual framework*. East Lansing, MI: Teacher Education and Development International Study Center, College of Education, Michigan State University. Accesible en [TEDS-M: MARCO TEÓRICO](#)
- TESO MARTÍN, E. DEL (1998): “La reflexión sobre la lengua en el bachillerato”, *Textos*, 15.
- VALDECANTOS, A. (2014): *El saldo del espíritu*, Barcelona, Herder.
- WOLFRANG, C. (2010): “Teaching kids real maths with computers”. TED conferences, Oxford, Gran Bretaña. Accesible en línea en [Teaching kids real math with computers](#)

9. Anexo, test del TEDS-M

Sample Items for Opportunities to Learn

1. University- or tertiary-level mathematics

Consider the following topics in university-level mathematics. Please indicate whether you have ever studied each topic.

Check one box in each row

	Studied	Not studied
A. Foundations of Geometry or Axiomatic Geometry (e.g., Euclidean axioms)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
B. Analytic/Coordinate Geometry (e.g., equations of lines, curves, conic sections, rigid transformations or isometrics)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
C. Non-Euclidean Geometry (e.g., geometry on a sphere)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
D. Differential Geometry (e.g., sets that are manifolds, curvature of curves, and surfaces)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
E. Topology	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
F. Linear Algebra (e.g., vector spaces, matrices, dimensions, eigenvalues, eigenvectors)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
G. Set Theory	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
H. Abstract Algebra (e.g., group theory, field theory, ring theory, ideals)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
I. Number Theory (e.g., divisibility, prime numbers, structuring integers)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
J. Beginning Calculus Topics (e.g., limits, series, sequences)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
K. Calculus (e.g., derivatives and integrals)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
L. Multivariate Calculus (e.g., partial derivatives, multiple integrals)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
M. Advanced Calculus or Real Analysis or Measure Theory	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
N. Differential Equations (e.g., ordinary differential equations and partial differential equations)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
O. Theory of Real Functions, Theory of Complex Functions or Functional Analysis	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
P. Discrete Mathematics, Graph theory, Game theory, Combinatorics or Boolean Algebra	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Q. Probability	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
R. Theoretical or Applied Statistics	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
S. Mathematical Logic (e.g., truth tables, symbolic logic, propositional logic, set theory, binary operations)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

7. Coherence of the teacher education program

Consider all of the <courses> in the program including subject matter <courses> (e.g., mathematics), mathematics <pedagogy> <courses>, and general education <pedagogy> <courses>. Please indicate the extent to which you agree or disagree with the following statements.

Check one box in each row.

- | | Disagree | Slightly disagree | Slightly agree | Agree |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| A. Each stage of the program seemed to be planned to meet the main needs I had at that stage of my preparation. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| B. Later <courses> in the program built on what was taught in earlier <courses> in the program. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| C. The program was organized in a way that covered what I needed to learn to become an effective teacher. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| D. The <courses> seemed to follow a logical sequence of development in terms of content and topics. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| E. Each of my <courses> was clearly designed to prepare me to meet a common set of explicit standard expectations for beginning teachers. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| F. There were clear links between most of the <courses> in my teacher education program. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

2. School-level mathematics

Consider the following list of mathematics topics that are often taught at the <primary or <secondary> school level. Please indicate whether you have studied each topic : part of your current teacher preparation program.

Check one box in each row.

- | | Studied | Not studied |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| A. Numbers (e.g., whole numbers, fractions, decimals, integer, rational, and real numbers; number concepts; number theory; estimation; ratio and proportionality) | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| B. Measurement (e.g., measurement units; computations and properties of length, perimeter, area, and volume; estimation and error) | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| C. Geometry (e.g., 1-D and 2-D coordinate geometry, Euclidean geometry, transformational geometry, congruence and similarity, constructions with straightedge and compass, 3-D geometry, vector geometry) | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| D. Functions, Relations, and Equations (e.g., algebra, trigonometry, analytic geometry) | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| E. Data Representation, Probability, and Statistics | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| F. Calculus (e.g., infinite processes, change, differentiation, integration) | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| G. Validation, Structuring, and Abstracting (e.g., Boolean algebra, mathematical induction, logical connectives, sets, groups, fields, linear space, isomorphism, homomorphism) | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |

Sample Items for Beliefs about Mathematics and Mathematics Teaching

1. Beliefs about the nature of mathematics

To what extent do you agree or disagree with the following beliefs about the nature of mathematics?

	Strongly disagree	Disagree	Slightly disagree	Slightly agree	Agree	Strongly agree
A. Mathematics is a collection of rules and procedures that prescribe how to solve a problem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Mathematics involves the remembering and application of definitions, formulas, mathematical facts and procedures.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. Mathematics involves creativity and new ideas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. In mathematics many things can be discovered and tried out by oneself.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. When solving mathematical tasks you need to know the correct procedure or else you would be lost.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. If you engage in mathematical tasks, you can discover new things (e.g., connections, rules, concepts).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G. Fundamental to mathematics is its logical rigor and preciseness.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H. Mathematical problems can be solved correctly in many ways.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I. Many aspects of mathematics have practical relevance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J. Mathematics helps solve everyday problems and tasks.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K. To do mathematics requires much practice, correct application of routines, and problem-solving strategies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L. Mathematics means learning, remembering and applying.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Check one box in each row.

2. Beliefs about learning mathematics

From your perspective, to what extent would you agree or disagree with each of the following statements about learning mathematics?

	Strongly disagree	Disagree	Slightly disagree	Slightly agree	Agree	Strongly agree
A. The best way to do well in mathematics is to memorize all the formulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Pupils need to be taught exact procedures for solving mathematical problems.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. It doesn't really matter if you understand a mathematical problem, if you can get the right answer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. To be good in mathematics you must be able to solve problems quickly.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. Pupils learn mathematics best by attending to the teacher's explanations.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. When pupils are working on mathematical problems, more emphasis should be put on getting the correct answer than on the process followed.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G. In addition to getting a right answer in mathematics, it is important to understand why the answer is correct.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H. Teachers should allow pupils to figure out their own ways to solve mathematical problems.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I. Non-standard procedures should be discouraged because they can interfere with learning the correct procedure.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J. Hands-on mathematics experiences aren't worth the time and expense.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K. Time used to investigate why a solution to a mathematical problem works is time well spent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L. Pupils can figure out a way to solve mathematical problems without a teacher's help.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M. Teachers should encourage pupils to find their own solutions to mathematical problems even if they are inefficient.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N. It is helpful for pupils to discuss different ways to solve particular problems.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Check one box in each row.