

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Facultad de Educación



**LA GRAMÁTICA EN LAS AULAS:
DE LA RUTINA A LA REFLEXIÓN.
ANÁLISIS CRÍTICO DE LA ENSEÑANZA
GRAMATICAL TRADICIONAL**

Trabajo Fin de Máster realizado por

Silvia Izquierdo Zaragoza

Bajo la dirección de la doctora

Ana Bravo

2013

RESUMEN

Muy pocos aspectos de la didáctica de la lengua han sido tan discutidos como el de la enseñanza de la gramática en la escuela, cuya relación con la mejora del uso lingüístico se ha puesto en duda en múltiples ocasiones debido a los malos resultados que presentan los estudiantes en materia lingüística después de haber invertido un número considerable de horas en el estudio de dicha disciplina. En este trabajo se argumentará que el aprendizaje de una serie de conocimientos gramaticales sí contribuye, por el contrario, a un mejor dominio de la lengua materna. El objetivo último de la presente investigación es defender un modelo de gramática para la escuela basado en la reflexión consciente sobre el propio conocimiento gramatical implícito. Las consecuencias que se derivan de este enfoque son dos. Primeramente, se está más cerca de que el aprendizaje resulte significativo para el estudiante; en segundo lugar, la reflexión lingüística es fundamental para crear y comprender textos, y, en general, utilizar el lenguaje de forma competente porque, en efecto, en este trabajo se defenderá asimismo que existen paralelismos formales, esto es, de construcción, entre la gramática oracional y la gramática del texto.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la Lengua, Enseñanza de la Gramática, Educación Secundaria, Lengua Materna, Competencia Comunicativa, Gramática Implícita

ABSTRACT

Few aspects of language teaching have been so much discussed as grammar teaching at school. Its contribution to the mastering of language use has been questioned many times, mainly due to the poor performance of students in spite of the great amount of hours spent devoted to its study. This work aims at showing that learning a series of grammatical knowledge does contribute to enhance the communicative competence on the mother tongue. The ultimate goal of this research is to argue in favour of a different model for the grammar taught at school. This model stands on the following two hypotheses: i) the existence of an internal grammar, and ii) the parallelism between the syntax at the sentence level and at the discourse level. Two consequences follow from this approach. Firstly, learning grammar becomes student centered; secondly, learning grammar is actually learning the linguistic skills needed for generating and understanding texts.

KEYWORDS: Language Teaching, Grammar Teaching, Secondary School, Mother Tongue, Communicative Competence, Internal Grammar

Índice

1. INTRODUCCIÓN	4
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO	5
2.1. Delimitación del problema	5
2.2. Objetivos	6
2.3. Hipótesis	7
2.4. Marco teórico	7
2.4.1. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN EL MARCO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS	7
2.4.2. LA GRAMÁTICA EN LA ESCUELA	9
2.4.2.1. <i>La enseñanza tradicional de la lengua: enfoque gramatical</i>	9
2.4.2.2. <i>Argumentos en contra de la gramática</i>	11
2.4.2.3. <i>Argumentos a favor de la gramática</i>	13
2.4.3. PROPUESTA DE GRAMÁTICA PARA LA ESCUELA	14
2.4.3.1. <i>La gramática implícita de los alumnos</i>	15
2.4.3.2. <i>Una gramática pedagógica</i>	15
2.4.3.3. <i>Predominio de la sintaxis</i>	16
3. MARCO METODOLÓGICO	18
3.1. Tipo de estudio y enfoque de la investigación	18
3.2. Instrumento de recolección de información	19
3.2.1. OBJETIVOS DEL CUESTIONARIO	19
3.2.2. DISEÑO DEL CUESTIONARIO	21
3.2.2.1. <i>Estructura y tipos de preguntas</i>	21
3.2.2.2. <i>Análisis de las destrezas gramaticales que se evalúan en cada pregunta y justificación de su elección</i>	25
3.3. Grupos seleccionados para la investigación	27
3.4. Resultados	28
3.4.1. GRUPO DE BACHILLERATO	28
3.4.2. GRUPO UNIVERSITARIO	30
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS E INTERPRETACIÓN	32
5. CONCLUSIONES	35
6. INVESTIGACIONES FUTURAS	36
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y AUDIOVISUALES	37
8. ANEXOS	44
8.1. ANEXO I. Cuestionario	44
8.2. ANEXO 2. Tablas de resultados	47
8.3. ANEXO 3. Textos	52

1. INTRODUCCIÓN

La gramática, en un sentido estricto¹, es la parte de la lingüística que estudia la estructura de las palabras (morfología), las formas en que estas se enlazan (sintaxis) y los significados a los que tales combinaciones dan lugar (semántica) (RAE-ASALE, 2009, § 1.1a). Entendida así, su estudio no podría ser más que provechoso para el hablante de cualquier lengua, en nuestro caso de la española, por tratarse de una disciplina que hace ver a sus usuarios «el maravilloso artificio de la lengua» (RAE-ASALE, 1771, p. II), esto es, nos enseña de qué partes consta y cómo se ordenan y enlazan para que podamos crear oraciones *gramaticales* y *aceptables*² que nos permitan comunicarnos con eficacia.

Sin embargo, de todos es sabido que, incluso después de haber invertido un número considerable de horas de clase en el estudio de la mencionada disciplina, la mayoría de alumnos finaliza la educación obligatoria con malos resultados en materia lingüística. Esta situación ha desencadenado un encendido debate sobre la utilidad o inutilidad de la enseñanza gramatical en la escuela³. *Grosso modo*, las dos principales posturas que han adoptado los profesionales de la Didáctica de la Lengua han sido las siguientes:

- a) a la vista de los pésimos resultados académicos, se debe sustituir la enseñanza de la gramática por una enseñanza comunicativa de la lengua⁴, la cual capacitará a los estudiantes para una comunicación real;

¹ La Real Academia Española (2009, § 1.1a) distingue, aparte de este, otro sentido más amplio, en el que incluye dentro de la gramática la fonética (análisis de los sonidos del habla) y la fonología (organización lingüística de tales sonidos).

² La célebre distinción entre *gramaticalidad* y *aceptabilidad* fue desarrollada por Chomsky en *Aspectos de la teoría de la sintaxis* (1976 [1965], pp. 11-17). La *gramaticalidad* de una oración se refiere a propiedades que atañen a la COMPETENCIA (conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua); la *aceptabilidad*, en cambio, tiene que ver con factores ligados a la ACTUACIÓN (uso real de la lengua en situaciones concretas), tales como la normalidad semántica y pragmática o la complejidad oracional. El ejemplo tradicional que sustenta esta distinción es *Las ideas verdes incoloras duermen furiosamente* (Chomsky, 1974 [1957], p. 29), bien formada desde el punto de vista sintáctico (gramatical), pero inaceptable desde el punto de vista semántico.

³ El término *escuela* será empleado en este trabajo en un sentido amplio, de modo que con él nos estaremos refiriendo tanto a la educación primaria como a la secundaria (etapa obligatoria -ESO- y Bachillerato). Pese a ello, el presente trabajo se centra en la educación secundaria, en concreto en el nivel de Bachillerato por haber realizado en él nuestra investigación.

⁴ El enfoque comunicativo de la lengua será explicado en el § 2.4.1.

- b) el aprendizaje de la gramática es necesario para los hablantes, pero se debe enseñar ‘otro tipo de gramática’.

El objetivo de este trabajo es doble: el primero de ellos es demostrar que el aprendizaje de una serie de conocimientos gramaticales contribuye a un mejor dominio de la lengua materna; el segundo, presentar y defender otro modelo de gramática para la escuela, el cual consiga, realmente, mejorar la comprensión y expresión de los alumnos antes de finalizar su escolarización obligatoria, así como desarrollar en ellos la capacidad *metalingüística* (§ 2.4.2.3, nota 19), principal foco de atención de la presente investigación⁵.

La memoria se va a organizar del siguiente modo: en el § 2 planteamos y delimitamos el problema de estudio, especificamos los objetivos y nuestra hipótesis de trabajo y elaboramos el marco teórico; en el § 3 explicamos el método de investigación que hemos seguido y ofrecemos toda la información referente a los grupos investigados; en el § 4 analizamos e interpretamos los datos obtenidos; en el § 5 desarrollamos las conclusiones que hemos extraído de la investigación; y en el § 6 esbozamos las líneas futuras. La relación de referencias bibliográficas en el § 7 y los anexos en el § 8 ponen fin a este trabajo.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO

2.1. Delimitación del problema

El objetivo principal de la asignatura Lengua castellana y Literatura, en cualquiera de los niveles educativos en que se imparta, es el desarrollo de la *competencia comunicativa* en los estudiantes, entendiendo por *competencia comunicativa*⁶ la capacidad de los hablantes «para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales» (MEC, 2007a, p. 730;

⁵ El concepto de gramática se utilizará con un doble sentido, de modo que con él haremos referencia tanto a los varios modelos pedagógicos como a la descripción misma del lenguaje centrada en sus aspectos combinatorios y formales.

⁶ El concepto de *competencia comunicativa* fue acuñado por Hymes (1971) para oponerlo al de *competencia lingüística*, propio de la gramática generativa (Chomsky, 1976), ya que dicho concepto era insuficiente para explicar las reglas de uso de una lengua en su medio ambiente. Para Hymes, cualquier hablante no solo debe conocer las reglas de combinación de las palabras, sino que también debe saber cómo adecuar su discurso a una situación comunicativa específica. De este modo, la competencia comunicativa estaría constituida por cuatro habilidades (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983): competencia gramatical (dominio de las reglas gramaticales, la ortografía, etc.), competencia sociolingüística (adecuación del mensaje al contexto de producción en función de los participantes, la finalidad, etc.), competencia discursiva (capacidad de crear textos con coherencia y cohesión) y competencia estratégica (habilidad para salvar los obstáculos comunicativos en los intercambios conversacionales).

2007b, p. 45398). No obstante, diversos estudios demuestran que los alumnos, aun habiendo estudiado dicha materia desde la niñez hasta la adolescencia, finalizan su escolarización obligatoria con dificultades para expresarse, especialmente de forma escrita (Álvarez Méndez, 1987; Mantecón Ramírez y Zaragoza Canales, 1998; Sepúlveda Barrios, 2003; Tusón, 1981).

Lingüistas y pedagogos de todos los tiempos se han preguntado por las causas que pudieran incidir en ese bajo rendimiento académico, a la vez que han propuesto nuevas orientaciones metodológicas que intentan variar el pésimo rumbo educativo para alcanzar así el objetivo deseado. Por el momento no ha habido importantes cambios, aunque hay que reconocer que la implantación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, en adelante) en 2006 ha permitido establecer un nuevo enfoque didáctico en nuestra área que está más cerca de lograr el objetivo pretendido: que los estudiantes desarrollen «la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la actividad social» (MEC, 2007a, p. 731).

2.2. Objetivos

Dada la polémica que existe en torno a la enseñanza de la gramática en la escuela y debido a los malos resultados que genera el tradicional modelo gramatical, el presente trabajo se propone los siguientes objetivos:

- Conocer los argumentos a favor y en contra de la explicación de contenidos gramaticales en la escuela.
- Demostrar que el aprendizaje de cuestiones gramaticales es fundamental para el dominio de la *competencia comunicativa*.
- Poner de manifiesto que el método tradicional de enseñanza de la gramática no desarrolla en los estudiantes la denominada competencia comunicativa debido a que esa enseñanza gramatical no es reflexiva.
- Presentar y defender otro modelo de gramática para la escuela que consiga mejorar la comprensión y expresión -oral y escrita- de los alumnos, que esté, por tanto, al servicio del discurso, y que desarrolle en los estudiantes la capacidad *metalingüística*.

Para poder alcanzar con éxito nuestros objetivos nuestro primer paso será establecer un marco teórico que fundamente nuestra investigación y que nos indique desde dónde partimos para saber hasta dónde queremos llegar. Dicho marco teórico va a constar de los siguientes apartados: en el § 2.4.1 examinaremos, antes de entrar de lleno en el objeto de

estudio de nuestra investigación, el cambio metodológico que ha supuesto en nuestra materia la entrada de las competencias básicas en el currículo; en el § 2.4.2 revisaremos el método tradicional de enseñanza de la lengua que se ha llevado a cabo en las aulas (enfoque gramatical), a la vez que daremos cuenta de las diferentes actitudes que existen a su alrededor: en contra (§ 2.4.2.2) y a favor (§ 2.4.2.3); finalmente, en el § 2.4.3 presentaremos, una vez que haya quedado confirmada la ineficacia de la gramática que se enseña en las escuelas, el modelo de gramática que nosotros defendemos en este trabajo.

2.3. Hipótesis

La idea de partida de este trabajo es que existe un estrecho vínculo entre *reflexión gramatical* y *desarrollo de la competencia comunicativa*. En efecto, es preciso diferenciar entre enseñanza de (la) gramática y enseñanza **reflexiva** de la gramática desde que la primera, no ha permitido, en general, desarrollar en los estudiantes la *competencia comunicativa* por no estar centrada en el alumno ni potenciar su reflexión gramatical (*gramática tradicional*, cf. § 2.4.2.1).

En nuestra opinión, solo una gramática que sea reflexiva y, por tanto, tenga en cuenta los conocimientos implícitos de los estudiantes, permitirá desplegar la denominada competencia en ellos. Para comprobar que estamos en lo cierto y corroborar que la gramática que se explica de forma mayoritaria en la ESO y el Bachillerato no es la idónea para desarrollar en los discentes la capacidad de «usar la lengua en las diversas esferas de la actividad social» ni «la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y sobre sus normas de uso» (MEC, 2007a, p. 730), nuestra investigación ha llegado hasta las aulas, concretamente a dos: al aula del primer curso del Bachillerato de Investigación del IES Isaac Peral de Cartagena y al aula del tercer curso del Grado en Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Murcia. Ha sido en estas aulas en las que hemos examinado el nivel gramatical de sus estudiantes a fin de rechazar o validar nuestra hipótesis. En el § 3 ofreceremos toda la información concerniente a la investigación seguida (método, procedimiento y resultados) y explicaremos los motivos por los que elegimos a estos dos grupos de estudiantes para la misma.

2.4. Marco teórico

2.4.1. La enseñanza de la lengua en el marco de las competencias básicas

Como apuntamos en la Delimitación del problema, la entrada en vigor de la LOE (MEC, 2006) supuso una reformulación de la enseñanza en todo el territorio español, pues por

primera vez se iban a incluir en el currículo las *competencias básicas*. La inclusión de estas competencias en el currículo es importante porque permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles y que todo joven debe haber desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria «para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida» (MEC, 2007a, p. 685).

De las ocho competencias básicas⁷ que contempla el currículo, es la COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA la que nos interesa describir en este trabajo, ya que, a pesar de que «no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias» (MEC, 2007a, p. 685), el fin primordial de nuestra asignatura es el desarrollo de la mencionada competencia comunicativa.

La incorporación de las competencias básicas en el currículo supone replantearse la acción pedagógica, y especialmente en nuestra área, puesto que ahora la meta es que los alumnos finalicen la escolarización obligatoria sabiendo «expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales», lo cual implica «el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada» (MEC, 2007a, p. 686). Esta finalidad conlleva un cambio metodológico en tanto que ya los contenidos gramaticales no constituirán un fin en sí mismos —enfoque tradicional de enseñanza de la lengua—, sino que se estudiarán siempre que esté justificada su relevancia para la mejora de las habilidades lingüístico-comunicativas (MEC, 2007a, p. 731) —enfoque comunicativo—.

Con la adopción de este enfoque comunicativo, cuyo objetivo principal es que los alumnos desarrollen capacidades de uso de su lengua en cualquier situación en que se puedan encontrar, la LOE —continuando la reforma del sistema educativo iniciada por la LOGSE (MEC, 1990)— potencia, además, una enseñanza centrada en el alumno⁸. De este modo, se tendrían en cuenta sus intereses, sus capacidades de aprendizaje y sus conocimientos previos,

⁷ Las ocho competencias básicas son: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal (cf. Anexo 1 de BOE núm. 5, de 5 de enero de 2007).

⁸ Esta enseñanza centrada en el alumno sigue las teorías del aprendizaje propuestas por Piaget (1940), Vygotski (1979) y Ausubel (1983).

así como sus necesidades comunicativas, tal y como reivindica la orientación tomada en Europa para la enseñanza de lenguas en el último tercio del siglo XX⁹.

A la vez, este enfoque defiende una concepción constructivista del aprendizaje, de manera que el alumno se convierte finalmente en el verdadero protagonista de su aprendizaje y construye, con la guía y ayuda del profesor, su propio conocimiento¹⁰.

Dado que este nuevo enfoque difiere del método tradicional de enseñanza de la lengua (enfoque gramatical), en el que el discente era un mero espectador de lecciones magistrales que únicamente tenía que memorizar y reproducir, conviene que lo estudiemos en el próximo apartado para que conozcamos de primera mano de qué manera intentó desarrollar la mencionada competencia comunicativa en los estudiantes.

2.4.2. La gramática en la escuela

2.4.2.1. La enseñanza tradicional de la lengua: enfoque gramatical

La enseñanza de la lengua tanto en las escuelas de educación primaria como en los institutos se ha basado tradicionalmente en la **enseñanza exclusiva de la gramática**, circunstancia esta que ha generado no pocas discusiones entre gramáticos y profesores o especialistas en Didáctica de la Lengua acerca de si ese era el planteamiento apropiado para «mejorar las capacidades de uso comprensivo y expresivo de los aprendices» (Lomas y Osoro, 1993, p. 18), en vista de los resultados que se obtienen.

Esta enseñanza tradicional de la lengua ha presentado, a grandes rasgos, las siguientes características¹¹:

- acentuación del papel del profesor, permaneciendo los alumnos en actitud pasiva, pues simplemente debían escuchar, memorizar y reproducir;
- una gramática basada en reglas explícitas, limitada a la observación de regularidades formales en el marco de la oración escrita;
- afán correctivo —lo cual genera miedo en los alumnos e impide la creatividad—;
- empeño en introducir definiciones extraídas de gramáticas científicas;

⁹ Para conocer en profundidad el rumbo tomado en Europa a partir de los años 70 para la enseñanza de lenguas, véase García Santa-Cecilia (2002).

¹⁰ Los planteamientos esenciales de la teoría constructivista del aprendizaje pueden encontrarse en *El constructivismo en el aula*, de C. Coll et al. (2007).

¹¹ Las características que aquí presentamos están tomadas de los diferentes estudios que se han utilizado para la realización de este trabajo.

- realización por parte de los discentes de actividades de identificación de palabras, repetición y análisis sintáctico.

Planteada así, no es de extrañar que la enseñanza tradicional haya suscitado tantas críticas. En efecto, como apunta Medina Morales (2000, p. 297), esas tareas desarrollan en los alumnos únicamente habilidades de memoria, de (falso) reconocimiento¹² de pautas estructurales y de deducción en textos descontextualizados, pero no les ayudan a desarrollar las habilidades lingüístico-comunicativas que tanto se pretenden puesto que no realizan «conexiones con el nivel pragmático de adecuación de los textos y con las diferencias de sentido que implica el uso de una u otra estructura». A lo anterior, Zayas Hernando (2006) añade que tampoco invitan a la reflexión gramatical¹³. Aquí se defenderá igualmente que la falta de un acercamiento reflexivo a la gramática, más que la descontextualización de los análisis, es una de las causas fundamentales de este fracaso.

Con todo, convendría distinguir entre aquellas críticas esgrimidas por autores que rechazan este modelo de enseñanza gramatical en concreto —serían las que acabamos de ofrecer— y las de aquellos otros que niegan rotundamente la utilidad de la gramática para el aprendizaje de la lengua¹⁴. Nosotros apoyamos las primeras; las segundas, no. Nos ocupamos de todas ellas en el siguiente subapartado.

¹² Hablamos de «falso reconocimiento de pautas estructurales» porque, a pesar de que los estudiantes aprenden en la escuela a identificar pautas combinatorias, es un hecho comprobado que después no saben reconocer tales pautas en textos o tienen dificultades para emplearlas en sus producciones orales y/o escritas, de lo que se deduce que esas actividades no son útiles. Uno de los objetivos de nuestro cuestionario consistía en poner de manifiesto este hecho (§ 3 y § 4).

¹³ Esta reflexión solo la propician las actividades de reelaboración y composición de textos, de identificación y diagnóstico de errores gramaticales, entre otras (Tusón, 1980; Zayas Hernando, 2006). Varios autores apuestan por el modelo de enseñanza gramatical denominado *secuencia didáctica para aprender gramática* (pequeño trabajo de campo que implica seguir un proceso de investigación que tiene como eje hacer explícito el razonamiento gramatical de los estudiantes) para potenciar esa reflexión gramatical en los alumnos (Camps, 1994; Camps, Guasch, Milian y Ribas, 1997; Camps y Zayas, 2006; Dolz, 1994; Vilà i Santasusana, 2004).

¹⁴ Famosas son las duras palabras que pronunció Américo Castro en su artículo “La enseñanza del español en España” (1922) en contra de la gramática:

Una primera confusión que conviene remover es la idea absurda de que el idioma se enseña estudiando gramática (...). La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta. Esto es de tal vulgaridad que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez (Álvarez Méndez, 1987, pp. 122-123).

2.4.2.2. Argumentos en contra de la gramática

Las circunstancias que han llevado a infinidad de autores a atacar tan duramente a esta disciplina destacando su inutilidad para el aprendizaje de la lengua y para un mejor uso lingüístico han sido las que a continuación se enumeran:

- 1) «la *adquisición* de la lengua materna tiene lugar durante los primeros años de la vida; a ella acceden todos los niños (con independencia de su capacidad intelectual), no necesita adiestramiento académico y los resultados son seguros, estables y permanentes. Es posible gracias a una dotación genética y neurológica¹⁵, resultado de una larga evolución» (Gutiérrez Ordóñez, 2008, pp. 44-45)¹⁶;
- 2) los malos resultados obtenidos por los estudiantes después de haber dedicado tanto tiempo a su estudio (Freinet, 1979; García del Toro, 1995; Mantecón Ramírez, 1989; Mantecón Ramírez y Zaragoza Canales, 1998; Salotti y Tobar, 1960);
- 3) la enseñanza descontextualizada de la lengua que hasta ahora ha ofrecido la enseñanza de la gramática (Medina Morales, 2002);
- 4) las actividades que tradicionalmente ha propuesto (análisis sintácticos, ejercicios de identificación y repetición), las cuales desarrollan en los alumnos únicamente habilidades de memoria y de identificación mecánica (Marín, 2007; Medina Morales, 2002);
- 5) la falta de unificación terminológica y la mezcla indiscriminada de escuelas, tendencias o métodos que suelen acarrear innumerables problemas en los discentes e, incluso, vacío conceptual (Gómez Torrego, 1985).

En efecto, estas circunstancias restan utilidad al aprendizaje de la gramática y favorecen la proliferación de opiniones en contra de su enseñanza.

¹⁵ Chomsky, en su estudio fundacional *Estructuras sintácticas* (1974 [1957], pp. 8 y ss.), habló de la capacidad humana o predisposición innata para adquirir el lenguaje. En Owens (2003) se pueden encontrar otras teorías (conductista, psicolingüística, sociolingüística, etc.) acerca de cómo los niños adquieren el lenguaje desde sus primeros meses de vida.

¹⁶ En su discurso de ingreso en la RAE, Gutiérrez Ordóñez (2008, pp. 44-45) distingue entre *adquisición* de la lengua materna y *aprendizaje* de una lengua extranjera. La primera es una competencia adquirida durante los primeros años de vida, mientras que la segunda es una competencia aprendida y requiere un proceso académico reflexivo, consciente, continuado, dificultoso. Véase Krashen (1981) para conocer con más detalle las diferencias entre *adquisición* y *aprendizaje*.

Ahora bien, si examinamos minuciosamente cada uno de esos argumentos en contra de la enseñanza gramatical, podrían ser rebatidos todos ellos con los siguientes razonamientos:

- 1) Pese a que es cierto que no es necesario poseer conocimientos gramaticales explícitos para hablar la lengua materna, es muy difícil que un hablante pueda alcanzar un perfecto dominio de ella si no recibe los refuerzos que proporciona el conocimiento de la gramática (Escandell Vidal, 2004; Rodríguez Gonzalo, 2012; Tusón, 1981)¹⁷.
- 2) Los resultados negativos que presenta el alumnado no los causa el estudio de la gramática *per se*, sino, más bien, el mal método de enseñanza gramatical (ejercicios de repetición, ejemplos descontextualizados, etc.). Mantecón Ramírez (1989, p. 74) apunta a este respecto:

La Gramática, como auténtica ciencia que tiene como objeto de estudio la lengua, es útil y necesaria. Son seguramente los malos o desorientados gramáticos o los profesores imprevistos o las malas gramáticas los causantes de los desastres pedagógicos o didácticos. De la misma manera que no se puede afirmar en forma absoluta que la medicina sea perjudicial. Sí pueden ser perjudiciales, de hecho lo son, los malos médicos o una medicina mal concebida y peor administrada.

Por el contrario, el último argumento en contra (mezcla de escuelas y falta de unificación terminológica) es imposible de refutar, y así lo demuestran los resultados del cuestionario (§ 3.4). No obstante, como se verá en el § 2.4.3.2, una de las principales características que deberá presentar la gramática que pretenda conseguir mejores resultados en los discentes es la de practicar un sano eclecticismo, tomando de las diferentes teorías los conceptos y métodos que mejor se adapten al proceso gramatical de los alumnos (Castellà, 1994; Fernández, 1987; González Nieto, 2001; Odlin, 1994).

Dados estos razonamientos, se puede extraer la siguiente conclusión: el estudio de la gramática en la escuela es imprescindible para alcanzar un mayor grado de control lingüístico, aunque es preciso cambiar el método de transmisión de los contenidos gramaticales, así como el tipo de gramática que se imparte. Nosotros presentaremos y defenderemos otro modelo de

¹⁷ En este sentido, cabe citar las palabras que pronunciaron Quilis, Hernández y De la Concha (1971, p. 7): «opinamos que un conocimiento teórico es indispensable para conseguir el dominio de la lengua (...) Y es que sin un conocimiento profundo de esta materia mal se pueden comprender muchas cosas, y peor se pueden expresar».

gramática en el § 2.4.3. En el siguiente epígrafe mostramos las razones por las cuales se debe enseñar y aprender gramática en la escuela.

2.4.2.3. Argumentos a favor de la gramática

En la Introducción definimos la *gramática* como «la parte de la lingüística que estudia 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). Y afirmamos que, planteada así, su estudio sería muy beneficioso para cualquier hablante porque enseña cómo se combinan las palabras, a la vez que explica el significado de tales combinaciones. Aparte de este, existen otros motivos por los que el aprendizaje de esta disciplina se considera fundamental. En las próximas líneas damos cuenta de ellos.

Los principales argumentos que se han ofrecido a favor de la enseñanza gramatical en la escuela son los que a continuación presentamos:

- 1) contribuye a mejorar las capacidades de uso comprensivo y expresivo de los aprendices, ya que enseña cómo se combinan las palabras y cuál es el significado de tales combinaciones¹⁸ (RAE-ASALE, 2009, § 1.1a);
- 2) desarrolla en el alumno su capacidad de razonamiento lógico y de articulación de hipótesis por obligarle, al igual que lo hacen los problemas de matemáticas, a discurrir si realmente desea conocer y comprender las relaciones existentes en el sistema lingüístico (Larson, 2010; Romera Castillo, 1992);
- 3) desarrolla en el estudiante su *competencia metalingüística*¹⁹, es decir, que reflexione sobre lo que hace cuando usa la lengua (Camps, 2000; Durán, 2010; Gombert, 1990; Lomas, 1999; Mantecón Ramírez y Zaragoza Canales, 1998; Zayas Hernando, 2006);
- 4) el perfecto dominio de la lengua permite el aprendizaje de cualquier disciplina o saber (Gutiérrez Ordóñez, 2008; Romera Castillo, 1992).

Con estas extraordinarias aportaciones de la gramática, parece innecesaria la defensa que se hace —y que estamos haciendo— de su enseñanza en la escuela. Sin embargo, como

¹⁸ La importancia de vincular la sintaxis y el significado en la enseñanza de la gramática ha sido puesta de manifiesto magistralmente por Crystal (2004a, 2004b).

¹⁹ La *competencia metalingüística* es definida por Zayas Hernando (2006, p. 72) como «la adquisición de los instrumentos conceptuales y verbales que permita a los alumnos tomar la lengua como objeto de observación y hablar de ella en los procesos de aprendizaje del uso lingüístico».

ya hemos ido apuntando a lo largo de estas páginas, la gramática que tradicionalmente se ha enseñado en las clases de Lengua no produce los resultados deseados, por lo que urge un cambio de gramática, urge la propuesta de un modelo gramatical que logre desplegar todas esas capacidades en los estudiantes.

En la próxima sección presentamos el modelo de gramática que se ha esbozado en los últimos años con el objetivo de frenar los malos resultados académicos de los discentes y mejorar su competencia lingüística. Como se descubrirá en las siguientes páginas, se trata de un modelo gramatical coherente, pues ha tomado en consideración, de forma acertada, tanto los postulados de las diversas ciencias del lenguaje como las aportaciones de las distintas teorías del aprendizaje, y tiene muchas posibilidades, en nuestra opinión, de alcanzar definitivamente el propósito de nuestra asignatura.

2.4.3. Propuesta de gramática para la escuela

La ineficacia del tradicional método de enseñanza de la gramática ha llevado a los especialistas en Didáctica de la Lengua a formular un nuevo modelo gramatical para la escuela. Los dos pilares fundamentales sobre los que se sustenta esta nueva gramática son los siguientes:

- 1) es una *gramática pedagógica*, puesto que el propósito de la asignatura Lengua castellana y Literatura no es formar especialistas en lingüística, sino usuarios competentes del lenguaje, entendiendo por *competente* aquel hablante que tiene la capacidad de construir enunciados no solo gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados, es decir, que sabe «cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma» (Hymes, 1971, p. 22);
- 2) posee las siguientes características:
 - a. tiene en cuenta la lengua que el alumno ya maneja y que ha adquirido en su vida cotidiana (*gramática implícita*);
 - b. sitúa a la sintaxis en un lugar preeminente partiendo de la creencia de que, si el estudiante aprende a reconocer, en primer lugar, las relaciones que se establecen entre los constituyentes de una oración, le será más fácil advertirlas posteriormente en un texto, ya que tales relaciones son las mismas.

Como se podrá imaginar, la bibliografía referente a este nuevo tipo de gramática para la escuela es muy extensa y por cuestiones de espacio no podemos más que presentar sus

peculiaridades más relevantes en los siguientes apartados. En el § 2.4.3.1 explicaremos la necesidad de considerar la *gramática implícita* de los estudiantes en el proceso de enseñanza de la lengua. En el § 2.4.3.2 desarrollaremos el concepto de *gramática pedagógica*. Finalmente, en el § 2.4.3.3 daremos a conocer las razones por las cuales el estudio de la sintaxis merece una atención especial en la escuela.

2.4.3.1. La gramática implícita de los alumnos

Ha quedado comprobado que gran parte del fracaso de la enseñanza gramatical radica en los métodos que se han escogido hasta ahora (§ 2.4.2.2), los cuales han desatendido las experiencias previas (*gramática implícita*) y los intereses del alumno y con frecuencia se han basado en una mera repetición e identificación de elementos, dejando a un lado la práctica de la lengua.

Si la finalidad de la clase de Lengua es que los alumnos adquieran la denominada COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA, nuestro punto de partida como profesores debe situarse en los conocimientos que los estudiantes ya poseen sobre su lengua²⁰ para poder elevar a inteligible lo que saben empíricamente (López Morales, 1984; Mantecón Ramírez y Zaragoza Canales, 1998; Tusón, 1981). No podemos olvidar —como así lo recuerda Tusón (1981, p. 28)— que «el alumno es, en la práctica, un especialista en el **uso** de su lengua. Por lo tanto, la reflexión teórica sobre ese uso no será una reflexión sobre el vacío, sobre algo ajeno, sino *sobre algo que el alumno ya posee y cuyo conocimiento en profundidad le servirá para alcanzar un mayor grado de control lingüístico*»²¹.

2.4.3.2. Una gramática pedagógica

Es una opinión comúnmente aceptada que el sentido que tiene la enseñanza de la gramática en la escuela no es el de formar a lingüistas ni muchos menos conseguir que los alumnos se adscriban a determinada corriente lingüística. Más bien, su razón de ser dentro de la institución escolar es la de desarrollar las competencias *comunicativa* y *metalingüística* (§ 2.1 y § 2.4.2.3, respectivamente) en los alumnos.

Esta consideración compartida por un amplio número de estudiosos (Allen, 1987; Lomas, 1999; Mantecón Ramírez y Zaragoza Canales, 1998; Rodríguez Gonzalo, 2012; Tusón, 1981) es la que ha generado en los últimos años el deseo de crear un modelo de

²⁰ Hacia los cuatro años los niños ya han adquirido un conocimiento de su lengua que les permite utilizarla con bastante soltura en los usos orales de su vida cotidiana (François *et al.*, 1977; Hernández Pina, 1984; Vila, 1990).

²¹ La negrita es del autor, la cursiva es nuestra.

enseñanza que, en lugar de adscribirse «a tal o cual teoría gramatical con una voluntad estrictamente analítica o descriptiva» (Lomas, 1999, p. 79), adapte algún modelo científico a la enseñanza, previo proceso de *transposición didáctica*²²; y, además, tenga presentes los siguientes factores: edad de los alumnos, capacidades e intereses, y objetivos del curso. Esta gramática que se reclama, la cual ha sido denominada indistintamente **pedagógica** o **escolar**, ya no se limitaría a describir las formas lingüísticas puesto que «la escuela no es el espacio adecuado para la aplicación fiel de determinada teoría gramatical» (Gaiser, 2011, p. 92), sino que estaría orientada al uso y a la reflexión lingüística, lo que permitiría de una forma más exitosa el desarrollo de las competencias anteriormente mencionadas en los discentes.

Es importante señalar que varios autores defienden la naturaleza híbrida de este tipo de gramática (Allen, 1987; Castellà, 1994; González Nieto, 2001; Odlin, 1994), porque, si lo que interesa es desarrollar las capacidades de uso en los estudiantes, esta requiere «una descripción global, coherente y económica de los hechos lingüísticos», para lo cual se necesita «practicar un sano eclecticismo sin incoherencias, tomando de las diferentes teorías los enmarques, conceptos y métodos que más se adaptan a cada nivel de análisis y al proceso gramatical escolar» (Fernández, 1987, p. 78).

Con todo, una de las críticas recurrentes sobre esta gramática pedagógica ha sido, precisamente, la de no preguntarse por el modelo de lenguaje empleado en ella (Stern, 1983). Para Álvarez Méndez (1987b, pp. 14-15), es un error que esta gramática que se lleve a la escuela se encuentre desligada de las investigaciones lingüísticas por dos razones: i) porque la tarea del maestro de lengua no se limita solo al campo de la pedagogía y ii) porque su labor educativa se verá enriquecida y potenciada por el apoyo que le prestan los estudios sobre la lengua, que es el campo sobre el que ejercita sus conocimientos. Por consiguiente, Lingüística y Pedagogía no pueden ignorarse, «se necesitan y complementan inevitablemente, si se pretende huir del más puro verbalismo pedagógico y del más refinado formalismo lingüístico» (Álvarez Méndez, 1987b, p. 15).

2.4.3.3. Predominio de la sintaxis

Son numerosos los autores que consideran que el estudio de la sintaxis en la escuela es capital si se desea conseguir que los alumnos dominen su lengua y sepan comprender cualquier texto que se les proponga, así como producir los suyos de forma coherente y

²² El proceso de transposición didáctica consiste en adaptar, reconstruir, simplificar y reordenar de un modo más pedagógico los contenidos científicos para hacerlos comprensibles a los alumnos. Una definición más exacta de este término puede encontrarse en Verret (1975) o en Chevallard (1985).

cohesionada (Larson, 2010; Lozano Jaén, 2012; Marín, 2007; Tusón, 1981). Esta inclinación se debe, sin ninguna duda, a la valiosa aportación que esta parte de la gramática ofrece: «los principios y procesos en virtud de los que son construidas las oraciones en las lenguas particulares» (Chomsky, 1974, p. 26).

Ciertamente, el aprendizaje de esos principios y esos procesos es fundamental para la comprensión y producción de textos. La explicación es bien sencilla: es imposible que un alumno pueda construir o interpretar debidamente un texto si no pone en funcionamiento sus habilidades sintácticas, las cuales le permitirán determinar las relaciones establecidas entre las palabras que forman cada oración, entre las diferentes oraciones que componen un párrafo, y entre los diferentes párrafos que integran un texto y así sucesivamente (Cuetos, 1990). Por este motivo, en la escuela debe predominar la enseñanza de la sintaxis a fin de fomentar en los alumnos esas habilidades; ahora bien, debe cuidarse la manera en que se proporcionen tales conocimientos sintácticos a los alumnos. Como señala Bosque (2001), al igual que la identificación de estilos, objetos o materiales de arquitectura no es suficiente para levantar edificios, la identificación de funciones sintácticas o formas verbales no sirve para la construcción de enunciados y textos. Por ello, más que proponer a los discentes un tipo de gramática escolar «mecánica, rutinaria y burdamente simplificadora que sólo [sic] favorece las estrategias identificativas y los recursos mnemotécnicos», y que con frecuencia no resulta atractiva (Bosque, 1997), debe llevarse al aula una «gramática que proporcione hábitos reflexivos» (Bosque, 2004, p. 11)²³ y suministre, al menos, los siguientes conocimientos al alumnado (Tusón, 1981, pp. 29-30):

- la distinción en una estructura sintáctica de lo que es básico o nuclear y lo que es complementario o accesorio;
- el entramado de relaciones que pueden darse dentro de una oración y, a mayor nivel, en un texto;
- los elementos que sirven para establecer conexiones entre las oraciones que conforman un texto;
- la posibilidad de expresar una misma idea de diversas maneras.

En opinión de los autores mencionados, solo la posesión de todos estos conocimientos hará que el estudiante mejore sus capacidades expresivas y comprensivas.

²³ Bosque (2004) propicia esa reflexión mediante ejercicios por selección de opciones —hemos seguido este modelo de ejercicios para la elaboración de nuestro cuestionario (§ 3.2.2)—.

Por consiguiente, solo la enseñanza reflexiva de la gramática permite que el discente desarrolle la competencia comunicativa.

3. MARCO METODOLÓGICO

Al inicio de esta memoria expusimos abiertamente nuestra intención de demostrar en este trabajo la escasa eficacia del método tradicional de enseñanza de la gramática para desarrollar en los estudiantes la ansiada *competencia comunicativa* (§ 2.1, nota 6) y, especialmente, la capacidad de reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua (cf. *capacidad metalingüística*, § 2.4.2.3, nota 19). Para lograrlo, decidimos realizar una misma investigación en dos grupos diferentes y separados en la vida académica —una de ellas en el primer curso del Bachillerato de Investigación del IES Isaac Peral de Cartagena; la otra, en el tercer curso del Grado en Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Murcia— con el fin de poder comparar posteriormente los resultados de tales investigaciones y averiguar, por un lado, si nuestra hipótesis es acertada, esto es, que la gramática impartida en las clases de Lengua no permite a los estudiantes reflexionar sobre su sistema lingüístico; y, por otro, si la gramática enseñada en la Universidad enmienda las carencias gramaticales que los alumnos arrastran del instituto²⁴.

En esta sección nos ocuparemos de describir el tipo de estudio y el enfoque de investigación que hemos adoptado (§ 3.1), así como el instrumento que utilizamos para recoger información en los grupos seleccionados (§ 3.2). Finalmente, expondremos las razones por las cuales escogimos a estos dos grupos para la investigación (§ 3.3) y mostraremos los resultados obtenidos en ella (§ 3.4).

3.1. Tipo de estudio y enfoque de la investigación

Siguiendo la terminología utilizada por Hernández, Fernández y Baptista (2006, pp. 100-101), el tipo de estudio que hemos adoptado para nuestro trabajo es el denominado *estudio exploratorio*. Optamos por este tipo de estudio y no otro (*descriptivo, correlacional o explicativo*), porque, a nuestro juicio, era inadecuado efectuar una acusación tan grave contra el modelo tradicional de enseñanza de la gramática sin antes examinar el nivel gramatical de los alumnos y comprobar de primera mano su inutilidad para desarrollar en estos la capacidad metalingüística.

²⁴ En caso negativo, se confirmaría la hipótesis de Aarts (2012), en la cual sostiene que la perpetuación de los malos resultados de los alumnos en materia lingüística se debe al escaso nivel gramatical que poseen los profesores de Lengua.

Respecto al enfoque de la investigación, hemos elegido un *enfoque cualitativo* porque nuestro propósito no es simplemente recolectar datos sobre este asunto y presentarlos, sino analizarlos y comprenderlos, de manera que se resuelvan nuestras dudas de investigación y generemos conocimiento²⁵.

3.2. Instrumento de recolección de información

El procedimiento que empleamos para la indagación fue la recogida de datos a través de un cuestionario que la directora del presente estudio se encargó de diseñar (cf. ANEXO I). Las ventajas que esta técnica de recogida de información presenta son las que nos animaron a escogerla: fácil de realizar, fácil de valorar, compara directamente grupos o individuos y ofrece datos cuantificables (Hopkins, 1989). Yo me encargué de repartirlo en el primer curso del Bachillerato de Investigación en una de las sesiones de mi segundo período de prácticas (23 de abril). La directora lo repartió en el grupo de tercero del Grado en Lengua y Literatura Españolas el 18 de abril. En los siguientes subapartados describimos los objetivos que perseguíamos con él y cómo lo estructuramos.

3.2.1 Objetivos del cuestionario

A modo de recapitulación, queremos recordar aquí que en este trabajo se argumenta a favor de que la enseñanza de la gramática sí contribuye a desarrollar la competencia comunicativa (§ 2.1, nota 6; § 2.4.2.3). Esta hipótesis se sustenta sobre las siguientes dos premisas: i) se considera que la gramática, además de ser una gramática interna, y por ello puede afirmarse que universal, se caracteriza por ser recursiva y composicional, entre otras propiedades formales; ii) se asume —en contra de los enfoques mayoritarios (Bernárdez, 1982; Cuenca, 1998; Petöfi y García Berrio, 1979; Van Dijk, 1980, 1983)— que la gramática oracional y la gramática del texto comparten los mismos mecanismos de composicionalidad, recursividad, jerarquía interna, recurrencia en las estructuras y patrones, y, finalmente, de presencia de relaciones de dependencia a distancia de tipo tanto estructural como semántica. Estos mecanismos lo son tanto de construcción como de decodificación o de procesamiento, obviamente.

La virtualidad de la gramática radica en que la manipulación de unidades menores que el texto, oraciones o constituyentes intermedios, permite poner en práctica estos conocimientos en un nivel más accesible para el discente, y la razón es doble. En primer lugar, el menor tamaño de los objetos sobre los que se reflexiona revela de forma inmediata y más

²⁵ Para conocer con más detalle este enfoque de investigación, véase Hernández *et al.* (2006, pp. 521-748).

transparente, sin necesidad de recurrir a una cantidad elevada de la denominada memoria de trabajo, los fenómenos sobre los que se quiere trabajar. Así, una vez que el estudiante domina la noción de recursividad, o de inclusión, y es capaz de verla en secuencias mínimas, le resultará más fácil aplicar estas mismas nociones a construcciones discursivas mayores, donde no son tan evidentes. Es decir, la gramática hace visible relaciones abstractas de mayor o menor complejidad, pero, en todo caso, abstractas, que están igualmente presentes en cualquier texto y cuyo reconocimiento al estudiante se le exige. Recuérdese que un constituyente revela las mismas relaciones de dependencia que un texto compuesto por varios enunciados e, incluso, varios párrafos por lo que a la determinación del referente respecta, como se muestra en los ejemplos de (1) del ANEXO III.

En segundo lugar, así como el texto no pertenece como unidad independiente al conocimiento interno del hablante, la oración y los segmentos menores denominados constituyentes con los que esta se construye sí lo hacen. Si se concibe la enseñanza de la gramática como formular de manera explícita un cierto conocimiento interno y, en definitiva, como «abrir una ventana a la mente», para emplear la expresión de Pinker (28 de noviembre de 2012, vídeo en línea) (§ 2.4.2.3), la gramática pasa de ser algo ajeno a consistir en «estudiarse uno mismo» —como afirma Bosque (29 de octubre de 2008, vídeo en línea)—, y la consecuencia inmediata es que el aprendizaje se vuelve *significativo*²⁶.

Tras esta introducción, exponemos a continuación los objetivos de nuestro cuestionario.

El cuestionario se ha diseñado con un doble objetivo. El primero de ellos es determinar el grado en que los estudiantes dominan las competencias propias del razonamiento gramatical que se espera que sean aplicadas en la comprensión y generación de textos. Nótese que de este modo se podrá conocer, de forma última, la capacidad de abstracción de los estudiantes, en la medida en la que esta se presupone en estas operaciones. El segundo es conocer el grado de divergencia existente entre este conocimiento gramatical implícito, y operativo en la generación e interpretación de textos, y el conocimiento gramatical reglado que se imparte en la escuela.

²⁶ Un aprendizaje es significativo cuando el estudiante establece una relación sustancial y no arbitraria entre la nueva información y la preexistente en su estructura cognitiva y, además, manifiesta una actitud positiva hacia ese aprendizaje. Véase Ausubel (1983) para obtener una explicación más completa de la *teoría del aprendizaje significativo*.

Para lograr tales fines, las preguntas sobre cuestiones gramaticales las formulamos como problemas con una incógnita, cuya resolución requerían del estudiante el uso de las siguientes habilidades: la capacidad de abstracción, la capacidad para establecer generalizaciones a partir de fenómenos particulares, la capacidad de organización y de manejo de la información, la capacidad de análisis de los datos y la capacidad de razonamiento lógico; unas competencias que, en nuestra opinión, solo una enseñanza reflexiva de la gramática desarrolla en el alumno.

3.2.2. Diseño del cuestionario

3.2.2.1. Estructura y tipos de preguntas

Formalmente, el cuestionario se organizó en tres partes para evaluar en cada una de ellas una determinada destreza gramatical (§ 3.2.2.2):

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

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

Bloque I ¿Esta oración es gramaticalmente correcta?²⁷

- a) La oración de (1) es gramaticalmente correcta;
- b) la oración de (1) es gramaticalmente incorrecta (**La policía descubres el arma el ladrón lo es*);
- c) la oración de (1) es incorrecta desde el punto de vista normativo;
- d) no sé la respuesta;
- e) no entiendo la pregunta;
- f) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.

Bloque II ¿Con qué partes de la oración se relaciona sintáctica y semánticamente *con la que*?²⁸

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

²⁷ La respuesta correcta es la a.

²⁸ La respuesta correcta es la g: c y e.

Bloque III) ¿Qué función sintáctica desempeña *con la que*?²⁹

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

- *Relaciones semánticas de inclusión jerárquicamente estructuradas* (2.I, 2.II, 2.III, 2.IV y 2.V):

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

Bloque I)³⁰

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

Bloque II)³¹

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

Bloque III)³²

- a) ¿En cuál de las cuatro secuencias la relación de pertenencia se interpreta como de posesión: en todas, en una (LETRA: _____), en dos (LETRAS: _____), en tres (LETRAS: _____);
- b) no sé la respuesta;

²⁹ La respuesta correcta es la *k*.

³⁰ La respuesta correcta es *dos letras: b y c*.

³¹ La respuesta correcta es *tres letras: a, b y c*.

³² La respuesta correcta es *dos letras: a y b*.

- c) no entiendo la pregunta;
- d) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.

Bloque IV)³³

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

Bloque V) Analice sintácticamente las secuencias anteriores utilizando el método y la terminología que le hayan enseñado³⁴. Si no contesta, marque la razón por la que no lo hace:

- a) no sé la respuesta;
- b) no entiendo la pregunta;
- c) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.

– *Generalización de patrones sintácticos (3.I):*

- (3) a. Estuve con la chica a la que tanto urgía ver.
- b. Ahora nos corresponde hablar a nosotros.

Bloque I) ¿Qué tienen en común los verbos *urgir* y *corresponder*?³⁵

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

Optamos por la combinación de *preguntas abiertas* y *preguntas cerradas de respuesta múltiple* en nuestro cuestionario porque, mientras que las preguntas cerradas dan al encuestado la oportunidad de escoger una (o varias) respuesta(s) de entre un cierto número de

³³ La respuesta correcta es *dos letras: a y c.*

³⁴ Los SSNN podrían analizarse de la siguiente manera:

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

³⁵ La respuesta correcta es la *e.*

opciones y, por tanto, requieren de un menor esfuerzo cognitivo por parte del participante, las preguntas abiertas no limitan las respuestas del sujeto y permiten que este desarrolle sus ideas³⁶. De este modo, en las preguntas abiertas (2.I, 2.II, 2.III, 2.IV y 2.V), el discente, al no disponer de respuestas posibles³⁷, debía contestar lo que creyera conveniente —en la 2.V tenía que realizar los análisis sintácticos como supiera—, una información que era valiosísima para nosotros, dado que así podríamos conocer con exactitud el conocimiento gramatical de cada alumno. Por el contrario, en las preguntas cerradas de selección múltiple (1.I, 1.II, 1.III y 3.I), el alumno solo tenía que señalar la respuesta que considerara adecuada de entre las opciones posibles que se le ofrecían.

Pese a que este segundo tipo de preguntas ha sido muy criticado en el campo de las ciencias humanas —como señala Bosque (2004, pp. 12-16)— porque coarta la capacidad expositiva del alumno y restringe su creatividad, no es menos cierto —continúa el autor— que esta clase de ejercicios por selección de opciones obliga al estudiante a descartar un buen número de ellas antes de elegir la que considera preferible, un razonamiento que es didácticamente más deseable que el que pide simplemente una respuesta que no debe ser contrastada con ninguna otra. Por otro lado, intentamos reducir al mínimo el riesgo de acierto por azar en estas preguntas incluyendo entre las respuestas la posibilidad de que dos o más opciones fueran correctas, de tal manera que el estudiante tuviera que examinar cada una de las opciones detenidamente.

Es importante señalar, asimismo, que acordamos incluir entre tales opciones la posibilidad de no responder, aunque le pedimos al estudiante que especificara los motivos por los que no lo hacía, dado que nos parecían los tres significativos en igual medida (porque no sabe la respuesta, porque no entiende la pregunta o porque no le parece importante pensar sobre ello).

A modo de conclusión, queremos resaltar que decidimos construir un cuestionario breve y no incluir más preguntas en él porque consideramos que con las escogidas obtendríamos información suficiente sobre el nivel gramatical de los alumnos. Además, pensamos que un cuestionario más largo produciría fatiga y rechazo en nuestros encuestados

³⁶ La combinación de preguntas cerradas con preguntas abiertas ofrece mayor información para ser analizada. Para conocer con más detalle las ventajas y desventajas de ambos tipos de preguntas, véase Hernández *et al.* (2006, pp. 310-316) y Martínez Olmo (2002, p. 21).

³⁷ En las preguntas 2.I, 2.II, 2.III y 2.IV el estudiante no disponía de posibles respuestas, aunque su probabilidad de elección era acotada (la respuesta se hallaba entre cuatro sintagmas: *a*, *b*, *c* y *d*).

y ello conllevaría el riesgo de no ser contestado con la reflexión que se exige —este cuestionario pudo ser contestado en media hora—.

3.2.2.2. Análisis de las destrezas gramaticales que se evalúan en cada pregunta y justificación de su elección

En este epígrafe se revisa de forma muy breve el tipo de relación gramatical que subyace a cada uno de los problemas que se plantean en el cuestionario y que el alumno debe descubrir.

□ *Diferencia entre conocimiento gramatical y normativo (1.I).*

La gramática normativa ocupa un lugar central en la gramática escolar y, normalmente, no se diferencia de lo que en teoría formal se entiende por *gramática* (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009; RAE-ASALE, 2009, § 1.2c), situación esta que determina que, en ocasiones, enseñar gramática consista en enseñar gramática normativa. La consecuencia más inmediata de esta situación es que los alumnos tienden a rechazar el estudio de toda construcción que se encuentre fuera de la norma. El objeto de esta primera pregunta es conocer la actitud de los estudiantes acerca de una oración que entraña cierta complejidad estructural y sobre la que se le va a pedir que reflexione.

Obviamente, si considera que se trata de una oración agramatical, es de esperar que se muestre reacio a seguir reflexionando sobre la misma. Repárese en que en la respuesta (b) se explicita qué se entiende por agramatical, de manera que se evita que el estudiante confunda agramatical con no normativo. De ocurrir esto, el estudiante puede, como se ha indicado ya, tener dudas acerca de cómo reaccionar ante esta oración.

□ *Relaciones sintácticas y semánticas a distancia (pregunta 1.II).*

La oración de (1) presenta un grupo preposicional relativo (RAE-ASALE, 2009, § 22.3a, § 44.2). Como se sabe, los relativos se caracterizan por mantener tanto relaciones de contigüidad como relaciones a distancia. Las relaciones de contigüidad se establecen con el antecedente —relación que se describe en términos predicación— (RAE-ASALE, 2009, § 44.1c), mientras que las relaciones de dependencia a distancia se establecen en la oración en la que se originan con el elemento a cual complementan, y es una relación tanto semántica como sintáctica (RAE-ASALE, 2009, § 44.1r). Es semántica porque, como en la oración presente, el hecho de que se interprete *con la que* como adjunto de instrumento depende de que en la oración en la que funciona como tal aparezca un verbo que permite este tipo de adjuntos (*asesinarla*). En cuanto a la relación sintáctica, «los relativos pueden aparecer en una

oración superior o más externa al segmento en el que desempeñan su función gramatical como argumento o adjunto» (RAE-ASALE, 2009, § 22.17a), como es el caso del ejemplo de (1): *La policía descubrió el arma [con la que]i la mujer aseguró que el ladrón había intentado asesinarla i.*

Esta pregunta tiene por objeto determinar el grado de conocimiento consciente que tiene el estudiante de estas relaciones, las cuales —recuérdese—, por un lado, maneja de manera inconsciente constantemente; por otro, se requiere que domine perfectamente para construir e interpretar un texto.

El interés de trabajar con oraciones subordinadas en general y de relativo en particular es que sirven para desarrollar en el alumno las nociones de razonamiento estructural complejo, de jerarquía y de relaciones a distancia, así como las destrezas que este conocimiento lleva aparejadas.

- *Correspondencia entre conocimiento gramatical implícito y conocimiento gramatical transmitido (1.III).*

El objetivo de esta pregunta es evaluar en qué medida el conocimiento de la gramática que el estudiante tiene es reflexivo, es decir, se corresponde con lo que el hablante en realidad sabe. Como se ha expuesto en este trabajo, el enfoque de la enseñanza gramatical suele ser de tipo rutinario y mecanicista, de simple ‘etiquetado’ de construcciones. Como puede comprobarse, lo que se le pide en esta pregunta es que etiquete una secuencia determinada, una actividad a la que está acostumbrado.

- *Relaciones semánticas de inclusión jerárquicamente estructuradas (2).*

Esta pregunta tiene dos partes. En la primera, se mide, asimismo, el grado de conocimiento reflexivo del estudiante, pero en este caso dentro de la amplísima área de las relaciones semánticas de pertenencia e inclusión y de la referencialidad, igualmente cruciales para entender y construir un texto (preguntas 2.I, 2.II, 2.III y 2.IV). En cuanto a la segunda parte, se le pide que realice el análisis sintáctico de las secuencias dadas de conformidad con lo que se le ha enseñado (pregunta 2.V). Se espera, comparando estos dos tipos de conocimientos, que la parte en la que se evalúa el conocimiento reglado se responda satisfactoriamente, pero no así la primera.

El objeto de calibrar el grado de distancia entre los dos tipos de conocimiento es, una vez más, mostrar la irrelevancia de una enseñanza gramatical no reflexiva, sino rutinaria, y que no está, en contra de lo que se sostiene ampliamente, al servicio del desarrollo de las destrezas lingüísticas necesarias para la comunicación.

□ *Generalización de patrones sintácticos (3.I).*

En esta pregunta se le presentan al estudiante dos oraciones aparentemente distintas, tanto por la semántica como por la sintaxis, aunque sintácticamente se trata de la misma construcción: OVS. El objeto de esta pregunta es averiguar la capacidad de reconocimiento de patrones de construcción abstractos y su generalización a otras secuencias en principio no relacionadas entre sí. Si la enseñanza de la gramática es rutinaria e irreflexiva, se espera que el alumno no sea capaz de descubrir este único patrón compartido por los dos enunciados; si la gramática es reflexiva, el estudiante extenderá el patrón a otros enunciados que compartan las mismas propiedades gramaticales (sujeto oracional, OI) aunque tanto formalmente como semánticamente se trate de secuencias bastante alejadas entre sí. Este mismo principio es el que permite identificar las estructuras internas de un texto y compararla con las de otros.

3.3. Grupos seleccionados para la investigación

Como ya hemos adelantado, esta investigación fue llevada a cabo en dos grupos: en el primer curso del Bachillerato de Investigación³⁸ del IES Isaac Peral de Cartagena (formado por 25 alumnos³⁹) y en el tercer curso del Grado en Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Murcia (constituido por 63 alumnos).

Seleccionamos a estos dos cursos porque pensamos que realizar nuestra investigación en ellos nos permitiría conocer con exactitud el origen del problema que estamos estudiando en este trabajo (§ 2.1), a la vez que nos ayudaría a rechazar o bien validar nuestra hipótesis con sus respuestas: el grupo de Bachillerato de Investigación por estar formado por 25 alumnos brillantes en todas las materias —no olvidemos que todos ellos cuentan con una nota media superior al 7—; y el grupo de tercero por encontrarse en el penúltimo año del Grado, haber cursado ya la asignatura de Sintaxis (se cursa en 2º curso) y por parecernos relevante conocer el nivel gramatical que poseen estos alumnos, ya que ese es el nivel con el que se marcharán de la Universidad y del que dispondrán para dar clase a sus futuros alumnos.

Además, la investigación en estos grupos tan dispares y tan separados en la vida académica nos concedería la siguiente información: i) al comparar los resultados de estos

³⁸ Conviene apuntar que a este Bachillerato solo pueden acceder aquellos alumnos que cuentan con una nota media de notable y están motivados para profundizar en sus estudios, habituarse a la investigación y adquirir una formación que les permita alcanzar el éxito en los posteriores estudios universitarios (BORM, nº 143, de 23 de junio de 2007, p. 19025).

³⁹ Quizá interese saber más adelante que la mayoría de alumnos de este grupo (quince) pertenecen al Bachillerato de Ciencias, mientras que solo diez cursan la modalidad de Humanidades.

grupos, averiguaríamos si la carrera especializada en Filología Hispánica (ahora Grado en Lengua y Literatura Españolas) repara las deficiencias gramaticales que los alumnos arrastran de la escuela; ii) quedaría demostrado, en caso de obtener malos resultados en los cuestionarios, que el problema no es de los estudiantes, puesto que son alumnos excelentes en general, sino que se debe al modelo gramatical que se les ha enseñado en las clases de Lengua y que no les ha permitido desarrollar las competencias aludidas anteriormente (§ 3.2.1).

3.4. Resultados⁴⁰

En este apartado proporcionamos los resultados de los cuestionarios. Con vistas a ofrecer mayor claridad en su presentación, mostramos, en primer lugar, los resultados del grupo de Bachillerato (§ 3.4.1) y, en segundo lugar, los del grupo de Grado (§ 3.4.2). Dentro de cada sección, daremos a conocer primero las respuestas dadas por los alumnos en las preguntas que conforman el cuestionario (1.I, 1.II, 1.III, 2.I, 2.II, 2.III, 2.IV y 3.I) y nos centraremos después en los análisis sintácticos que tuvieron que realizar y su manera de abordarlos (análisis pedidos en la pregunta 2.V).

3.4.1. Grupo de Bachillerato

La siguiente tabla muestra el índice de aciertos y fallos en las respuestas dadas por los alumnos del Bachillerato de Investigación⁴¹, así como el número de veces que los alumnos optaron por no responder, bien porque no sabían la respuesta⁴², bien porque no entendían la pregunta, o bien porque no les parecía importante pensar sobre ello.

Tabla 1. Resumen de resultados obtenidos en el grupo de Bachillerato

PREGUNTA	RESPUESTA CORRECTA	ACIERTOS	FALLOS	NO SABE	NO ENTIENDE	NO IMPORTA	TOTAL
1.I	A	20	2	2	0	1	25
1.II	C,E,G	2	19	4	0	0	25
1.III	K	1	16	7	0	1	25
2.I	B,C	2	20	2	1	0	25
2.II	A,B,C	3	17	4	1	0	25
2.III	A,B	3	17	4	1	0	25
2.IV	A,C	3	16	2	4	0	25
3.I	E	2	15	6	1	1	25

⁴⁰ En este epígrafe solo mostramos los datos y los comentamos. En el § 4 los analizamos detenidamente.

⁴¹ Véase la tabla 3 del ANEXO II para conocer las respuestas que dieron los alumnos.

⁴² Incluimos en los resultados de “No sabe” (en todas las tablas de este trabajo) aquellas preguntas que los alumnos dejaron sin contestar, ya que entendemos que no lo hicieron porque desconocían la respuesta correcta y prefirieron no equivocarse.

Tal y como se observa, en todas las preguntas, a excepción de la pregunta 1.I, donde el número de aciertos ha sido superior al de fallos (20 aciertos de 25), la tasa de fallos supera al de aciertos por un amplio margen. En estas preguntas el mayor número de aciertos es 3, lo que indica que, mientras que solo tres alumnos (en las preguntas 2.II, 2.III y 2.IV) o menos en algunas (solo un alumno acertó la pregunta 1.III y dos, las preguntas 1.II, 2.I y 3.I) acertaron la respuesta en tales preguntas, el resto falló o bien no contestó. No obstante, encontramos digno de mención el bajo número de respuestas sin contestar en este grupo (destaca solamente la pregunta 2.IV, la cual no respondieron cuatro alumnos porque “no la entendían”), teniendo en cuenta que la mayor parte del grupo cursa la modalidad de Ciencias y no les interesa en absoluto la lengua⁴³.

Respecto a los análisis sintácticos realizados por este grupo⁴⁴, consideramos que resultaría muy repetitivo mostrar en estas páginas todos y cada uno de los análisis efectuados por los alumnos. Por ello, hemos decidido detallar en los siguientes puntos los resultados más destacables a nivel general:

- todos los alumnos que efectuaron el análisis (independientemente de que lo hicieran bien o mal) emplearon el método tradicional de cajas o rayas⁴⁵;
- nadie dio con el análisis correcto del sintagma nominal *b*;
- el resto de sintagmas presentó menos dificultades a los alumnos (11 supieron analizar el sintagma *a*; 11, el *c* y 13, el *d*);
- varios estudiantes mezclaron en sus análisis distintas terminologías (unas veces analizaban la preposición *de* como PREPOSICIÓN y otras, como ENLACE);
- algunos cometieron errores muy graves:
 - asignaron a la preposición *de* las funciones de DETERMINANTE, NEXO y ADVERBIO POSESIVO;

⁴³ En mi primera clase con estos alumnos les pregunté si les gustaba la asignatura de Lengua castellana y Literatura, concretamente la parte de sintaxis, que era la que me correspondía explicar a mí durante las prácticas, y todos los estudiantes de Ciencias me respondieron que no.

⁴⁴ En el ANEXO II ofrecemos una tabla (tabla 4) con toda la información relevante sobre la pregunta 2.V (qué alumnos realizaron los análisis sintácticos, qué alumnos decidieron no hacerlos, quiénes los efectuaron bien, etc.).

⁴⁵ Lozano Jaén (2012) identifica este método de análisis con el modelo de descripción sintáctica aconsejado por Navarro, Ramalle y otros en *Lengua castellana y Literatura de 2º de Bachillerato* (2009), Madrid, SM.

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

a) El color del marco de la ventana

Sujeto	Predicado
--------	-----------

b) El coche de bomberos de juguete de María

Sujeto	Predicado
--------	-----------

- Por último, es destacable que, salvo cuatro alumnos que no realizaron los análisis porque “no les apetecía” (tres personas señalaron ‘no quiero pensar sobre ello’) o no sabían hacerlos (un estudiante rodeó la opción ‘no sé la respuesta’), los demás prefirieron responder y se arriesgaron con el análisis de, al menos, un sintagma.

3.4.2. Grupo universitario

En la próxima tabla presentamos el índice de aciertos y fallos⁴⁶ del tercer curso del Grado en Lengua y Literatura Españolas⁴⁷. También damos a conocer el número total de preguntas que estos estudiantes universitarios decidieron no responder por no entenderlas, por no saber su respuesta o por no querer pensar sobre ellas.

Tabla 2. Resumen de resultados obtenidos en el grupo de Grado

PREGUNTA	RESPUESTA CORRECTA	ACIERTOS	FALLOS	NO SABE	NO ENTIENDE	NO IMPORTA	TOTAL
1.I	A	50	9	2	2	0	63
1.II	C,E,G	3	56	0	0	4	63
1.III	K	6	53	3	0	1	63
2.I	B,C	6	49	2	6	0	63
2.II	A,B,C	8	45	6	4	0	63
2.III	A,B	2	48	8	5	0	63
2.IV	A,C	6	42	7	7	1	63
3.I	E	7	43	5	3	5	63

⁴⁶ Incluimos en “Fallos” no solo las respuestas incorrectas de los alumnos, sino también aquellas preguntas que se contestaron con más letras de las que se pedían.

⁴⁷ Véase la tabla 5 del ANEXO II para conocer las respuestas que dieron estos alumnos.

Esta tabla refleja la misma tendencia que el grupo de Bachillerato (salvo la primera pregunta que presenta más aciertos que fallos en las respuestas, en el resto sucede a la inversa), lo cual resulta bastante sorprendente por encontrarnos ante alumnos que están cursando el Grado en Lengua y Literatura Españolas y no deberían, se supone, tener ningún problema en contestarlas. Con todo, en esta ocasión el mayor número de aciertos en las respuestas es 8 en la pregunta 2.II, seguido de 7 en la 3.I; 6 en las preguntas 1.III, 2.I y 2.IV; 3 en la pregunta 1.II y 2 en la pregunta 2.III.

Por otro lado, destaca el elevado índice de no comprensión y desinterés que mostraron estos estudiantes en sus respuestas (en el ANEXO II se comprueba que varios contestaron ‘no entiendo la pregunta’, ‘no me parece importante pensar sobre ello’ o ‘no sé la respuesta’ en muchas preguntas del cuestionario), un hecho que no se entiende por el motivo anteriormente aludido: son alumnos que están estudiando el Grado en Lengua y Literatura Españolas y, por tanto, debería interesarles este tipo de investigaciones sobre la lengua.

En cuanto a los análisis sintácticos realizados por este grupo, al igual que en el apartado anterior, citamos a continuación los aspectos que nos han resultado más llamativos⁴⁸:

- al igual que en el otro grupo investigado, estos alumnos efectuaron sus análisis utilizando el método de cajas o rayas;
- a diferencia del grupo de Bachillerato, en este sí encontramos a alumnos que supieron analizar correctamente el sintagma *b* (5 alumnos);
- el resto de sintagmas (*a*, *c* y *d*) fueron analizados por la mayoría de ellos sin problema alguno (32 alumnos supieron analizar el sintagma *a*; 46, el *c*; y 47, el *d*), si bien algunos de sus análisis estaban incompletos (solo señalaron los sintagmas y su función, se olvidaron a menudo de indicar cuál era el núcleo y cuáles los determinantes o los enlaces, aunque les dimos por bueno el análisis);
- dos alumnos reconocieron y señalaron el partitivo que se encuentra en el sintagma *c*;
- algunos cometieron errores muy graves:
 - el SPrep *de la ventana* (sintagma *a*) fue etiquetado como CCL por dos alumnos, como CRÉG por un alumno y como APOSICIÓN por otro;

⁴⁸ En el ANEXO II ofrecemos una tabla similar a la del grupo de Bachillerato (tabla 6) donde indicamos qué alumnos del Grado efectuaron los análisis sintácticos, cuántos los realizaron correctamente y quiénes decidieron no intentarlo.

- uno señaló como SPREP/APOSICIÓN ESPECIFICATIVA a los SPrep *de juguete* (sintagma *b*) y *de los estudiantes* (sintagma *c*),
 - un estudiante creyó que *del marco de la ventana* (sintagma *a*) funcionaba como CD;
 - uno asignó a la preposición *de* la función de DETERMINANTE;
- llama la atención, asimismo, el alto índice de desinterés que mostraron los estudiantes al no querer hacerlos, teniendo en cuenta, desde el punto de vista del estudiante, que los errores “no restaban puntos” (6 alumnos marcaron la opción ‘no quiero pensar sobre ello’, 1 señaló que ‘no entendía la pregunta’, 5 no contestaron nada y 5 dejaron algunos sintagmas sin analizar).

En el próximo apartado analizamos e interpretamos todos estos resultados.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

Sin adentrarnos todavía en un análisis minucioso de los resultados que acabamos de ver, nos vemos obligados a expresar en estas primeras líneas nuestro asombro con los pésimos resultados obtenidos. Es cierto que nuestro propósito era demostrar a través del cuestionario que la lengua que se imparte en la escuela no permite a los estudiantes reflexionar sobre su sistema lingüístico; sin embargo, no esperábamos que los resultados fueran **tan negativos**, incluso en el grupo universitario. Esto, sin duda, confirma nuestra hipótesis, a la vez que acrecienta la urgencia de llevar a cabo el cambio de modelo gramatical en las aulas. Una vez manifestado nuestro sentir, podemos empezar a analizar los resultados.

Comenzaremos nuestro análisis haciendo un recuento global de las respuestas dadas por los alumnos de los dos grupos investigados en los cuestionarios e interpretando tales datos. Salvo la primera pregunta (1.I), que presenta un amplio índice de aciertos en ambos grupos (20 de 25 y 50 de 63), todas las demás exhiben un pasmoso número de fallos, los cuales, aparte de sorprendernos, nos demuestran la ineficacia del método tradicional de enseñanza de la lengua (mayor tasa de fallos que de aciertos en general) y, lo que es más importante para nosotros, nos revelan la ausencia de reflexión metalingüística en los estudiantes (cabe señalar, a modo de ejemplo, la actuación irreflexiva y mecánica que mostró un alumno de Bachillerato, quien señaló en un SN el SUJETO y el PREDICADO, cf. § 3.4.1).

Ya hemos señalado en este trabajo que no sirve de nada la enseñanza y el aprendizaje de la gramática si esta no posibilita que los aprendices desarrollen su capacidad metalingüística y que adviertan las relaciones que se dan, o pueden dar, en una oración y, a

mayor nivel, en un texto. A la vista de los resultados obtenidos, ni la gramática aprendida por ellos durante tantos años en la escuela ni la gramática impartida en la carrera especializada en lengua española han favorecido esa reflexión sobre el sistema lingüístico, ya que, de lo contrario, un mayor número de alumnos en ambos grupos habría acertado las preguntas. Nos negamos a pensar que la culpa de tales resultados resida en los estudiantes porque, como señalamos en el § 3.3, los alumnos investigados son, por lo general, excelentes académicamente hablando y consideramos que, en caso de que hubieran creído que la respuesta que marcaban era errónea, habrían optado por no responder, como así hicieron algunos, en vez de señalar una respuesta al azar. En cambio, creemos firmemente que esta penosa situación la generan los profesores de Lengua mal preparados, tal y como afirmó Aarts (2012) (nota 24).

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

El hecho de no hallar en estas preguntas la respuesta correcta desvela el bajo nivel reflexivo de estos alumnos, preocupante, sobre todo, en los estudiantes del Grado en Lengua y Literatura Españolas. Sin embargo, de estos resultados, lo que más nos llama la atención, y por ello lo señalamos, es que en una pregunta tan fácil —a nuestro parecer— como la 1.III haya sido tan elevado el número de fallos, especialmente en el grupo universitario (53 de 63), cuando únicamente tenían que señalar en ella una función sintáctica, algo a lo que están acostumbrados a hacer en las clases de Lengua. Este hecho nos demuestra que enseñar a analizar oraciones tampoco es útil si después los estudiantes no son capaces de reconocer una función sintáctica cuando se les pregunta.

Respecto a los análisis sintácticos realizados por ellos, nos encontramos, en general, con los resultados que esperábamos. Intuíamos que el análisis del sintagma *b* resultaría complicado para todos ellos, más para los alumnos de Bachillerato que para los universitarios —como así ha sido— y que emplearían términos procedentes de diferentes modelos

lingüísticos en un mismo análisis debido a la confusión que genera la mezcla de escuelas y terminologías en la explicación gramatical (§ 2.4.2.2), aunque descartábamos la posibilidad de que cometieran los gravísimos errores que han cometido. Quizá en el grupo de Bachillerato era de esperar alguna que otra confusión, como, por ejemplo, que identificaran el SPrep *de la ventana* (sintagma *a*) como CCL, ADJUNTO en la RAE-ASALE (2009, § 39), en lugar de CN; sin embargo, nunca imaginamos que los alumnos que constituyen el grupo de Grado mostraran un desconocimiento tan acusado de la sintaxis del español. Queremos pensar que sus fallos son debidos a la posible rapidez con que contestaron el cuestionario y no porque desconozcan nociones tan fundamentales como que *de* es una preposición y no un determinante (§ 3.4.2). En tal caso, nos parecería muy grave que estudiantes de este nivel obtengan algún día el título de Graduado en Lengua y Literatura Españolas.

Por último, queremos resaltar un dato trascendental que se deriva de nuestra investigación y es el desinterés mostrado por estudiantes que se supone que aman la lengua y debe interesarles participar en una investigación relativa a ella. Estamos hablando de aquellos alumnos de Grado que manifestaron una actitud indebida durante la realización del cuestionario no respondiendo a algunas preguntas o marcando, por ejemplo, la opción ‘no me parece importante pensar sobre ello’. Con el siguiente gráfico⁴⁹ los lectores de este trabajo se podrán hacer una idea bastante aproximada del grado de desinterés que exhibieron los futuros filólogos, muy superior, salvo en las preguntas 1.III y 2.V, al del grupo de Bachillerato, donde —recordamos— predominan los estudiantes de Ciencias.

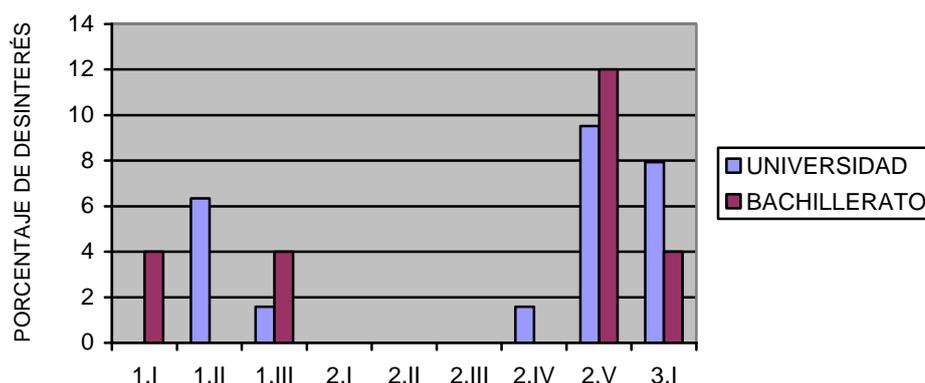


Gráfico 1. Porcentaje de desinterés en las preguntas del cuestionario.

⁴⁹ Este gráfico muestra el porcentaje de preguntas que los alumnos decidieron no responder por ‘no parecerles importante pensar sobre ellas’.

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

Hasta aquí llega nuestro análisis de los resultados obtenidos en la investigación. Las interpretaciones que acabamos de realizar son algunas de las muchas que podrían efectuarse a partir de los datos tan interesantes que obtuvimos con los cuestionarios. Por cuestiones de espacio, hemos pormenorizado aquí tan solo aquellas que para nosotros son más evidentes, más relevantes y corroboran la hipótesis que hemos defendido durante todo este trabajo. En el próximo apartado cerramos nuestro estudio con la exposición de las conclusiones que hemos extraído al final del mismo.

5. CONCLUSIONES

Los numerosos datos y argumentos que hemos ido exponiendo a lo largo de este trabajo nos llevan directamente a reconsiderar el papel de la gramática en las clases de Lengua. La utilidad de su aprendizaje para un mayor control lingüístico ha quedado comprobada en estas páginas, así como también su ineficacia cuando no es enseñada de una forma reflexiva.

Asimismo, los importantes resultados que hemos obtenido en nuestra investigación nos han ayudado a poner de manifiesto que la gramática impartida hasta el momento en la escuela no capacita a los estudiantes para un buen conocimiento de su sistema lingüístico, por lo que, si nuestro propósito como profesores de lengua española en la educación secundaria es formar a hablantes competentes en español, es preciso que actuemos con rapidez, cambiemos el modelo gramatical existente en las aulas y suministremos los conocimientos gramaticales a los alumnos de una forma completamente distinta. Este cambio conlleva, necesariamente, el destierro del método tradicional de enseñanza de la gramática, de tipo rutinario y mecanicista, de simple ‘etiquetado’ de construcciones, el cual —hemos comprobado— no ha permitido que los estudiantes acierten todas las preguntas de nuestro cuestionario, a la par que exige la puesta en funcionamiento de una enseñanza reflexiva de la misma, la cual, aparte de contribuir a la mejora de las competencias comunicativa y metalingüística de los discentes, permitirá, en mayor medida, su desarrollo intelectual.

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

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

6. INVESTIGACIONES FUTURAS

El tema que se ha estudiado en este trabajo nos invita a pensar, irremediamente, en posibles futuras investigaciones que pudieran completar lo que aquí se ha puesto de manifiesto.

Si en nuestras conclusiones hemos considerado que una enseñanza reflexiva de la gramática mejoraría la expresión lingüística de los estudiantes, así como su comprensión sobre el sistema de la lengua, no sería descabellado proponer una investigación posterior a la que nosotros hemos realizado o, dicho de otro modo, llevar a cabo una continuación de nuestro estudio para comprobar que efectivamente es así. En nuestra opinión, si queremos tener certeza de que ese modelo gramatical resulta eficaz, esto es, consigue que los estudiantes sean mejores en la comprensión y producción de textos, debería efectuarse necesariamente una segunda investigación con los mismos alumnos —utilizando un cuestionario similar al de esta primera investigación— después de haberles impartido durante un tiempo determinado ese tipo de gramática⁵⁰, ya que solo con los resultados de ese postest se demostraría si verdaderamente la gramática reflexiva desarrolla las competencias deseadas.

Asimismo, consideramos que sería interesante conocer la gramática implícita de los alumnos a través de una *prueba de evaluación del lenguaje* en vez de suponerla, como

⁵⁰ En caso de haber tenido más tiempo, habríamos realizado esta investigación nosotros mismos.

nosotros hemos hecho en este trabajo, o realizar un análisis en profundidad de alguna de las destrezas que en este estudio aproximativo hemos examinado.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y AUDIOVISUALES

➤ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aarts, B.; Clayton, D. y Wallis, S. (2012). Bridging the Grammar Gap: teaching English grammar to the iPhone generation. *English Today*, 28, 3-8. Recuperado el día 7 de mayo de 2013, de <http://www.ucl.ac.uk/english-usage/staff/sean/resources/bridging-grammar-gap.pdf>

Allen, J. P. B. (1987). Gramática pedagógica. En Álvarez Méndez, J. M. (ed.) (1987a), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid: Akal. Pp. 147-171.

Álvarez Méndez, J. M. (ed.) (1987a). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid: Akal.

- (1987b). Lingüística y pedagogía: aproximación al punto de vista interdisciplinario. En Álvarez Méndez, J. M. (ed.) (1987a), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid: Akal. Pp. 12-20.

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa*. México: Trillas.

Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [10 de junio de 2013]

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.

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, ICE.

- (1994). *Repaso de sintaxis tradicional. Ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco-Libros.
- (1997). *La búsqueda infinita. Sobre la visión de la gramática en Salvador Fernández Ramírez*. Discurso de ingreso en la Real Academia Española. Madrid, 1 de junio de 1997. Recuperado el día 11 de junio de 2013, de [http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000001.nsf/\(voAnexos\)/arch1B73167E0ECFA765C125714700389E0D/\\$FILE/bosque.htm](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000001.nsf/(voAnexos)/arch1B73167E0ECFA765C125714700389E0D/$FILE/bosque.htm)

Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.

Camps, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.

- (2000). Aprender gramática. En A. Camps y M. Ferrer, *Gramática a l'aula*. Barcelona: Graó. Pp. 101-117.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (1997). Activitat metalingüística durant el procés de producció d'un text argumentatiu. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, nº 11. Recuperado el día 29 de mayo de 2013, de <http://www.grao.com/revistas/articulos/011-reflexionar-sobre-la-llengua/activitat-metalinguistica-durant-el-proces-de-produccio-d-un-text-argumentatiu>
- Camps, A. y Zayas, F. (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En Richards, J. C. y Schmidt, R. W. (eds.), *Language and Communication*. London: Longman. Pp. 2-27.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Castellà Lidon, J. M. (1994). ¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 2 (octubre de 1994). Recuperado el día 29 de mayo de 2013, de <http://www.grao.com/revistas/textos/002-gramatica-y-ensenanza-de-la-lengua/que-gramatica-para-la-escuela-sobre-arboles-gramaticas-y-otras-formas-de-andarse-por-las-ramas>
- Castro, A. (1922). La enseñanza del español en España. En Álvarez Méndez, J. M. (1987), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid: Akal. Pp. 118-146.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. París: La pensée sauvage.
- Chomsky, N. (1974). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1957).
- (1976): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar. (Trabajo original publicado en 1965).
- Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J. et al. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Consejería de Educación y Cultura (2007). *Orden de 21 de mayo de 2007, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establece la organización del Bachillerato de*

- Investigación, con carácter experimental, y las condiciones para su impartición, a partir del curso escolar 2007-2008.* BORM, nº 143, de 23 de junio de 2007.
- Crystal, D. (2004a). In word and deed. *Tes Teacher* (30 de abril de 2004). Recuperado el día 29 de mayo de 2013, de <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=393984>
- (2004b). A 21st century grammar bridge. *The Secondary English Magazine* (junio de 2004). Recuperado el día 29 de mayo de 2013, de http://w.davidcrystal.com/DC_articles/Education3.pdf
- Cuenca, M. J. (1998). Text i gramàtica: sintaxi textual. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, 13, 42-52. Recuperado el día 15 de junio de 2013, de <http://www.raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/129516/178915>
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. (7ª ed). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Dolz, J. (1994). Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i escriptura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, 21-34. Recuperado el día 29 de mayo de 2013, de <http://www.grao.com/revistas/articles/002-projectes-per-aprendre-llengua/sequencies-didactiques-i-ensenyament-de-la-llengua-mes-enlla-dels-projectes-de-lectura-i-d-escriptura>
- Durán, C. (2010). Les competències i l'ensenyament de la gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 91-111. Recuperado el día 29 de mayo de 2013, de <http://www.grao.com/revistas/articles/051-competencies-i-didactica-de-la-llengua/l-es-competencies-i-l-ensenyament-de-la-gramatica>
- Escandell Vidal, M^a V. (2004). Competencia comunicativa, arquitectura cognitiva y disciplinas lingüísticas. Recuperado el día 15 de marzo de 2013, de <http://www.textosonline.com.ar/academicos/Competencia%20comunicativa%20y%20arquitectura%20cognitiva.pdf>
- Fernández, S. (1987): *Didáctica de la gramática. Teorías lingüísticas - Sistema de la lengua*. Madrid: Narcea.
- François, F.; François, D.; Sabeau-Jouannet, E. y Sourdot, M. (1977). *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*. París: Larousse Université.
- Freinet, C. (1979). *Los métodos naturales. Vol. I. El aprendizaje de la lengua*. 2ª ed. Barcelona: Fontanella. Traducido al castellano por M^a Dolors Bordas, del original francés *La méthode Naturelle. I. L'apprentissage de la langue*. Neuchâtel, Suiza: Delachaux & Niestlé. 1968.
- Gaiser, M. C. (2011). Apuntes sobre teorías lingüísticas, sus postulados gramaticales y su impacto en la enseñanza. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 87-114. Recuperado el

- día 18 de marzo de 2013, de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/36311/35156>
- García del Toro, A. (1995). Gramática en contexto. *Revista Aula de Innovación Educativa*, nº 36. Recuperado el día 3 de abril de 2013, de <http://www.grao.com/revistas/aula/036-la-educacion-tecnologica/gramatica-en-contexto>
- García Santa-Cecilia, Á. (2002). Bases comunes para una Europa plurilingüe: *Marco común europeo de referencia para las lenguas. El Español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes (2002)*. Recuperado el día 28 de mayo de 2013 de http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/p01.htm
- Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. París: Presses Universitaires de France.
- Gómez Torrego, L. (1985). *Teoría y práctica de la sintaxis*. Madrid: Alhambra.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.
- (2005). Enseñar lengua y literatura hoy. *Quaderns digitals*. Recuperado el día 10 de marzo de 2013, de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8627
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2008). “Del arte gramatical a la competencia comunicativa”. Discurso de ingreso en la RAE, leído el día 24 de febrero de 2008 en su recepción pública. Recuperado el día 29 de mayo de 2013, de [http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000028.nsf/\(voanexos\)/archC9558492965F2CAEC12573F7003F39F7/\\$FILE/Discurso%20Salvador%20Guti%C3%A9rrez.pdf](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000028.nsf/(voanexos)/archC9558492965F2CAEC12573F7003F39F7/$FILE/Discurso%20Salvador%20Guti%C3%A9rrez.pdf)
- Hernández Pina, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ª ed. México: McGraw-Hill.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- Hymes, H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, 9 (año 1996), 13-37. Traducción realizada por Juan Gómez Bernal. Recuperado el día 21 de marzo de 2013, de <http://www.revista.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/viewFile/17051/17909>
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Larson, R. K. (2010). *Grammar as Science*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

- Lomas, C. (1993). Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua. En C. Lomas y A. Osoro (comp.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. II, Barcelona: Paidós.
 - (2010). Entrevista en *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 4 (2), 29-36. Recuperada el día 5 de abril de 2013, de <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/contenido/numeros/numero4/Documentos04/NovEntrevista.pdf>
- Lomas, C. y Osoro, A. (1993). Enseñar lengua. En C. Lomas y A. Osoro (comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós. Pp. 17-30.
- Lomas, C.; Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- López Morales, H. (1984). *La enseñanza de la lengua materna*. Madrid: Playor.
- Lozano Jaén, G. (2012). *Cómo enseñar y aprender sintaxis. Modelos, teorías y prácticas según el grado de dificultad*. Madrid: Cátedra.
- Mantecón Ramírez, B. y Zaragoza Canales, F. (1998). La enseñanza de la gramática en la educación secundaria obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, 75-89. Recuperado el día 3 de marzo de 2013, de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117968.pdf
- Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario: un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.
- Medina Morales, L. (2000). Gramadinámica: una propuesta teórico metodológica para estimular competencia comunicativa a partir de la gramática. *Onomázein* [Revista de Lingüística, Filología y Traducción del Instituto de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile], 5, 295-299.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE, núm. 238, de 4 de octubre de 1990. Madrid.
- (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Madrid.
 - (2007a). *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.

- (2007b). *Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*. BOE, núm. 266, de 6 de noviembre de 2007. Madrid.
- Odlin, T. (1994). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Petöfi, J. S. y García Berrio, A. (1979). *Lingüística del texto y crítica literaria*. Madrid: Comunicación.
- Piaget, J. (1940). El desarrollo mental del niño. En Piaget, J. (1971), *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral.
- Real Academia Española (1771). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Joachin de Ibarra, Impresor de Cámara de S. M. [Edición facsímil de Ramón Sarmiento. Madrid: Editorial Nacional. 1984].
- (1780). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española, reducido a un tomo para su más fácil uso*. Madrid: Joaquín Ibarra.
 - (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Romera Castillo, J. (1992). *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Método y práctica*. Madrid: Playor.
- Salotti, M. y Tobar, M. (1960). *La enseñanza de la lengua. Contribución experimental*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Sepúlveda Barrios, F. (2003). Del conocimiento gramatical al discurso. Sus tipologías textuales. En A. Mendoza Fillola (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall. Pp. 469-492.
- Stern, H. H. (1986). *Fundamental Concepts of Lanugage Teaching*. Oxford: OUP.
- Tusón, J. (1981). *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. 2ª ed. Barcelona: Teide.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. París: Honoré Champion.
- Vila, I. (1990). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- Vilà i Santasusana, M. (2004). Els alumnes investiguen sobre gramàtica: un petit treball de camp estructurar com una seqüència didàctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 33. Recuperado el día 29 de mayo, de <http://articles.grao.com/revistas/articles/033-ensenyar-gramatica-sintaxi/els-alumnes-investiguen-sobre-gramatica-un-petit-treball-de-camp-estructurat-com-una-sequencia-didactica>

Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Zayas Hernando, F. (2006). La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua. En M^a E. García Gutiérrez (coord.), *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria: materiales para la formación del profesorado*, vol. I, pp. 69-100. Murcia: Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa.

- (2011). El lugar de la Gramática en la enseñanza de la lengua. En Ruiz Bikandi, U. (coord.), *Lengua castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Vol. III. Barcelona: Graó. Pp. 91-106.

➤ **REFERENCIAS AUDIOVISUALES**

Bosque, I. (29 de octubre de 2008). Ignacio Bosque. [Archivo de vídeo]. Recuperado el día 14 de junio de 2013, de <http://www.youtube.com/watch?v=l6FRr-6Ehac>

Pinker, S. (28 de noviembre de 2012). La lingüística como ventana a nuestra mente - Subtitulado. [Archivo de vídeo]. Recuperado el día 14 de junio de 2013, de <http://www.youtube.com/watch?v=2YF3Jcom5AE>

8. ANEXOS

8.1. ANEXO I. Cuestionario

CUESTIONARIO ANÓNIMO Nº ____

HOMBRE / MUJER
EDAD:

Finalidad: INVESTIGACIÓN PARA TRABAJO FIN DE MÁSTER DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA
Investigadora: SILVIA IZQUIERDO ZARAGOZA **Tutora de la investigación:** ANA BRAVO
Centro de investigación: IES ISAAC PERAL (CARTAGENA) / FACULTAD DE LETRAS, UNIVERSIDAD DE MURCIA
Grupo: 1º BACH. DE INVESTIGACIÓN / 3º DE GRADO EN LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS

Muchas gracias por emplear su tiempo en contestar este cuestionario. Sus respuestas son muy importantes para llevar a cabo nuestra investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática en la escuela.

El objetivo del presente cuestionario es conocer el nivel gramatical que usted posee. Rogamos que sea sincero en sus respuestas, ya que se garantiza el anonimato (tan solo le pedimos que indique su sexo, su edad y su curso).

Instrucciones para rellenar el cuestionario:

Para responder a las preguntas del cuestionario deberá **escoger una opción** de entre las que se le proporcionan dentro de cada uno de los bloques propuestos. Si desea **no contestar** a alguna pregunta, **seleccione la letra que corresponde** a esta opción. Los **análisis sintácticos** que se le van a pedir deberá realizarlos en el **reverso de este folio**. Puede utilizar el **lápiz**.

Se le entregarán los resultados de esta investigación en su debido momento. Gracias por su colaboración.

1. Considere la oración de (1) y responda después a las preguntas que siguen; para ello deberá escoger una opción de entre las que se le proporcionan dentro de cada uno de los bloques que se proponen:

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

Bloque I) ¿Esta oración es gramaticalmente correcta?

- a) La oración de (1) es gramaticalmente correcta;
- b) la oración de (1) es gramaticalmente incorrecta (*La policía descubres el arma el ladrón lo es);
- c) la oración de (1) es incorrecta desde el punto de vista normativo;
- d) no sé la respuesta;
- e) no entiendo la pregunta;
- f) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.

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

- a) Con la que en esta secuencia se relaciona sintáctica y semánticamente con *asegurar*;
- b) con la que en esta secuencia se relaciona sintáctica y semánticamente con *haber intentado*;
- c) con la que en esta secuencia se relaciona sintáctica y semánticamente con *asesinar*;
- d) con la que en esta secuencia se relaciona sintáctica y semánticamente con *descubrió*;
- e) con la que en esta secuencia se relaciona sintáctica y semánticamente con el sintagma nominal *el arma*;
- f) con la que en esta secuencia no puede relacionarse sintáctica y semánticamente con *el arma* porque son lo mismo;
- g) dos de las opciones anteriores son correctas –INDÍQUELAS–;

- h) tres de las opciones anteriores son correctas –INDÍQUELAS–;
- i) cuatro o más de las opciones anteriores son correctas –INDÍQUELAS–;
- j) todas las opciones anteriores son incorrectas;
- k) no sé la respuesta;
- l) no entiendo la pregunta;
- m) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.

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

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

2. Considere las secuencias de (2) y responda después a las preguntas que siguen; para ello deberá escoger una opción de entre las que se le proporcionan dentro de cada uno de los bloques que se proponen:

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

Bloque I)

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

Bloque II)

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

Bloque III)

- a) ¿En cuál de las cuatro secuencias la relación de pertenencia se interpreta como de posesión: en todas, en una (LETRA: _____), en dos (LETRAS: _____), en tres (LETRAS: _____);
- b) no sé la respuesta;

- c) no entiendo la pregunta;
- d) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.

Bloque IV)

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

Bloque V)

Analice sintácticamente las secuencias anteriores. Utilice para ello el método y la terminología que le hayan enseñado. Si no contesta, marque la razón por la que no lo hace:

- a) no sé la respuesta;
- b) no entiendo la pregunta;
- c) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.

3. Considere las oraciones de (3) y responda después a la pregunta que sigue; para ello deberá escoger una opción de entre las que se le proporcionan:

- (3) a. Estuve con la chica a la que tanto urgía ver.
- b. Ahora nos corresponde hablar a nosotros.

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

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

8.2. ANEXO 2. Tablas de resultados

En las siguientes tablas mostramos las respuestas señaladas por los alumnos en cada una de las preguntas de nuestro cuestionario. Indicamos también el sexo y la edad de cada encuestado para quien desee conocer tal información.

Hemos utilizado las siguientes claves en las tablas:

- RESPUESTAS:
 - **B:** Bien
 - **FALLO:** El alumno rodeó más opciones de las requeridas.
 - **M:** Mal
 - **NE:** El estudiante marcó la opción ‘no entiendo la pregunta’.
 - **NI:** El discente marcó la opción ‘no quiero pensar sobre ello/no me parece importante’.
 - **NS:** El alumno marcó la opción ‘no sé la respuesta’ o dejó la pregunta sin contestar.

- EDAD:
 - - : El encuestado no indicó su edad.

- SEXO:
 - **H:** Hombre
 - **M:** Mujer

Tabla 3. Respuestas dadas por los alumnos de Bachillerato.

Nº	EDAD	SEXO	1.I	1.II	1.III	2.I	2.II	2.III	2.IV	3.I
1	16	M	A	F	NS	A	NE	NE	NE	C
2	17	M	C	C,E,G	B	B	A,B	B	C	NS
3	16	M	A	F	H	A,C,D	A,B	B	A	C
4	16	M	B	NS	B	NE	NS	NS	NS	B
5	17	M	A	B	B	A,C	A,B,C	A,B	C,D	C
6	17	M	A	A,E,G	B	A,B,C,D	B,C	B	C	E
7	16	M	A	B	B	A,B,C,D	A,B	B	C	C
8	17	M	A	NS	B	NS	NS	B	NS	NS
9	16	M	A	A,E,G	E	A,B,C,D	A,B	A,B,C	NE	NE
10	16	M	A	C,E,G	G	B,C	A,D	NS	C	D
11	16	H	A	E	NS	C,D	A	B	C	NS

12	17	M	A	E	B	A,B	B,C	B	A,C	A
13	16	M	A	E	A	C,D	A,B,C,D	B	C	NS
14	16	M	A	E	K	C,D	A	B	C,D	D
15	17	M	A	E	NS	A,B,C	A,B,D	A,B	C	C
16	17	M	A	B,F,G	NS	B,C	B,C,D	B,C	NE	NS
17	16	M	A	E	I	C	C	A,B	D	A
18	17	M	NS	D,E,G	B	A,B	A,B,C	B	A,C	B
19	16	M	NI	C,F,G	NI	A,B,C	A,B,C	B	A,C	A
20	17	H	A	NS	NS	A,B,C	NS	NS	NE	NS
21	16	H	A	NS	NS	B	A,B	NS	A	D
22	17	H	NS	A,D,E,H	B,G,L	C	B,D	B	A	NI
23	17	H	A	C,F,G	NS	A,B	NS	A,B,C	C	D
24	16	H	A	F	Ñ	A,B	A,B	B	C,D	E
25	17	M	A	A	B	NS	A	B	C	C

Tabla 4. Grado de acierto en los análisis sintácticos efectuados por los alumnos de Bachillerato.

Nº	EDAD	SEXO	SN a)	SN b)	SN c)	SN d)
1	16	M	B	M	B	M
2	17	M	M	M	B	M
3	16	M	M	M	B	B
4	16	M	M	M	NS	NS
5	17	M	M	M	M	B
6	17	M	B	M	B	B
7	16	M	B	M	B	B
8	17	M	M	M	M	B
9	16	M	M	M	M	NS
10	16	M	B	M	B	B
11	16	H	M	M	NS	NS
12	17	M	B	M	M	M
13	16	M	B	M	B	B
14	16	M	B	M	B	B
15	17	M	B	M	NS	B
16	17	M	NI	NI	NI	NI
17	16	M	B	M	B	B
18	17	M	M	M	M	B
19	16	M	M	M	M	M
20	17	H	NI	NI	NI	NI
21	16	H	M	NS	NS	NS
22	17	H	NS	NS	NS	NS
23	17	H	B	M	B	B
24	16	H	B	M	B	B
25	17	M	NI	NI	NI	NI

Tabla 5. Respuestas dadas por los alumnos universitarios.

Nº	EDAD	SEXO	1.I	1.II	1.III	2.I	2.II	2.III	2.IV	3.I
1	21	H	A	E	Ñ	B,C	B,C	B	C	B
2	21	M	A	C,D,E,H	K	B,C	A,B,C	B	NS	D
3	20	M	NS	E	A	A,B,C	A,B,D	B	A	NS
4	20	M	A	C	B	A,B,C	A,B	B	A,C	B
5	21	M	A	C	B	A,C,D	A,B,C	B	C	B
6	20	M	A	C,E,G	G	FALLO	FALLO	B	A	B
7	21	M	C	C,E,G	K	NS	A,B,D	B	A	B
8	20	M	C	E	K	FALLO	A,B,D	B	A	B
9	20	H	A	E	B	B,C	A,B	A,C	A	E
10	22	M	A	E	B	B,C	A,B	B,C	A	C
11	-	M	A	B,C,G	B	B,C	A,B	B	A	E
12	20	M	A	E	H	A	NS	B	NS	C
13	20	M	A	E	H	A	NS	B	NS	C
14	21	H	C	F	A	FALLO	FALLO	NS	NI	B
15	21	M	A	E	A	FALLO	FALLO	FALLO	NS	B
16	21	M	A	B,E,G	NS	C,D	A,B	A,B	C	B
17	20	M	A	A,C,G	L	FALLO	FALLO	FALLO	B	NI
18	20	M	A	NI	NI	A,B,C	A,B	A	C	B
19	21	M	A	C,E,G	C,G,K,M	A,B	C	B,C	A	NI
20	20	M	C	E	I	NE	NE	NE	NE	A
21	20	M	A	NI	I	C	D	B	A	E
22	22	M	A	E	J,K,L	NE	NE	NE	NE	B
23	21	M	A	E	H	A,B	A,B,D	B	A,B,C	B
24	20	M	A	E	C	FALLO	FALLO	FALLO	FALLO	NI
25	20	M	A	A,B,C,H	J	B,C	A,B,C	B,C	C	A
26	20	M	NE	NI	NS	B	A	NS	D	NI
27	20	M	NE	NI	K	B	A	NS	D	NE
28	21	M	C	E	NS	FALLO	NS	A,B,C	C	B
29	20	M	C	E	B,I,L	FALLO	NE	NE	NE	NE
30	21	M	C	E	B,I,L	FALLO	FALLO	NE	NE	NS
31	20	M	C	E	B,I,L	FALLO	NE	NE	NE	NS
32	24	H	A	E	I	A,B,C	B,C	B	C	B
33	20	M	A	E	B	NS	B	B	A	B
34	21	M	A	E	A	A	B	B	A	C
35	20	M	A	E	E	FALLO	FALLO	FALLO	FALLO	D
36	21	H	A	B,E,G	A	A	D	B	A	C
37	24	M	A	E	A	B	NS	B	C	E
38	21	M	A	E	A	FALLO	B	B	C	C
39	24	M	NS	E	A	NE	NS	B	NE	D
40	20	M	A	E	A	A,B,C	FALLO	C	A,B	B
41	23	M	A	E	J,K,L	A,B,C,D	A,B,C	B	C	C
42	20	M	A	E	J,K,L	A,B,C,D	A,B,C	B	C	NI

43	32	M	B	J	A	A,B	FALLO	NS	NS	B
44	21	H	A	E	G	FALLO	FALLO	FALLO	FALLO	C
45	20	M	A	E	A	NE	A,B	B	C	D
46	21	M	A	FALLO	A	FALLO	NS	NS	A,C	A
47	21	M	A	E	A	B,D	A,B,C	B	A,C	A
48	20	M	A	E	D	FALLO	FALLO	B	A	D
49	20	M	A	E	A	FALLO	A,B,C,D	B	C	A
50	21	M	A	E	B	A	A,B	B	C	E
51	21	M	A	E	I	A,B	B	NS	NS	C
52	20	M	A	E	I	C,D	A,B	B	A,C	NE
53	21	M	A	E	H	NE	A,B	B	A,C	NS
54	20	M	A	E	B	NE	A,B	B	A,C	NS
55	20	M	A	A,B,E,H	Ñ	A,B	B	B	A,C,D	D
56	20	M	A	E	A,B,H,M	B	A,B,C	B	C,D	B
57	20	M	A	E	K	B	A	NS	C	D
58	20	M	A	E,F,G	D	C,D	A,B,C,D	B	A,D	A
59	21	M	A	B,E,G	A	B,C,D	A,C	B	C	E
60	20	H	A	C	K	A,B,C	D	A,B	C	E
61	20	M	A	A,D,F,H	A,I,L	C	A,C	NS	NS	D
62	-	H	A	E	B	A,B,C,D	A,B,C	B	C	C
63	20	M	A	B	D,E	FALLO	FALLO	FALLO	NE	B

Tabla 6. Grado de acierto en los análisis sintácticos realizados por los estudiantes de Grado.

Nº	EDAD	SEXO	SN a)	SN b)	SN c)	SN d)
1	21	H	B	B	B	B
2	21	M	B	B	B	B
3	20	M	M	NS	NS	NS
4	20	M	NS	NS	NS	NS
5	21	M	NS	NS	NS	NS
6	20	M	B	M	NS	NS
7	21	M	M	NS	NS	NS
8	20	M	B	M	B	B
9	20	H	B	M	B	B
10	22	M	M	M	B	B
11	-	M	B	M	B	B
12	20	M	B	M	B	B
13	20	M	B	M	B	B
14	21	H	B	B	B	B
15	21	M	B	M	B	B
16	21	M	B	M	B	B
17	20	M	M	M	B	B
18	20	M	M	M	B	B

19	21	M	M	NS	NS	NS
20	20	M	B	M	B	B
21	20	M	M	M	M	B
22	22	M	B	M	B	B
23	21	M	B	B	B	B
24	20	M	NI	NI	NI	NI
25	20	M	B	M	B	B
26	20	M	M	M	B	B
27	20	M	M	M	B	B
28	21	M	B	M	B	B
29	20	M	B	M	B	B
30	21	M	B	M	B	B
31	20	M	B	M	B	B
32	24	H	B	M	B	B
33	20	M	M	M	B	B
34	21	M	B	M	B	B
35	20	M	M	M	B	B
36	21	H	B	M	B	B
37	24	M	NS	NS	NS	NS
38	21	M	NI	NI	NI	NI
39	24	M	NI	NI	NI	NI
40	20	M	B	M	B	B
41	23	M	M	M	B	B
42	20	M	M	M	B	B
43	32	M	M	M	B	B
44	21	H	NS	NS	NS	NS
45	20	M	B	B	B	B
46	21	M	B	M	B	B
47	21	M	B	M	B	B
48	20	M	M	M	M	M
49	20	M	M	M	B	B
50	21	M	NS	M	B	B
51	21	M	M	M	B	B
52	20	M	M	M	B	B
53	21	M	B	M	B	B
54	20	M	B	M	B	B
55	20	M	NI	NI	NI	NI
56	20	M	B	M	B	B
57	20	M	NI	NI	NI	NI
58	20	M	M	M	B	B
59	21	M	B	M	B	B
60	20	H	B	M	B	B
61	20	M	B	M	B	B
62	-	H	NI	NI	NI	NI
63	20	M	NE	NE	NE	NE

8.3. ANEXO 3. Textos

➤ RELACIONES DE CORREFERENCIALIDAD EN EL NIVEL ORACIONAL O EN UNIDADES DE ANÁLISIS MENORES

i) La opinión de María_i de sí misma_{i/j}

ii) Luis y Pedro tienen el mismo profesor.

➤ RELACIONES DE CORREFERENCIALIDAD EN LA UNIDAD DE ANÁLISIS DEL TEXTO

[Estas deidades quichés corresponden a la edad de los hombres de madera, en la que no se había alcanzado todavía el orden cósmico, por lo que son destruidos por los héroes que serán el Sol y la Luna de la última edad: Hunahpú (Sol diurno), e Ixbalanqué (Sol nocturno o Luna). El mito relata enseguida cómo estos héroes bajan al inframundo a jugar a la pelota con los dioses de la muerte, mueren y renacen varias veces y finalmente, después de este tránsito iniciático, suben al cielo convertidos en el Sol y la Luna de la última edad, al mismo tiempo que los dioses crean a los hombres de maíz; así culmina la obra de creación del mundo. El movimiento del Sol, es decir, el tiempo histórico, se inicia cuando los hombres ofrecen a los dioses sacrificios humanos];

La cosmogonía náhuatl, que se expresa en diversos mitos (ninguno de los cuales es tan completo y bien estructurado como el del Popol Vuh), contiene la [misma]_i [‘misma’ remite a todo el párrafo anterior] idea cosmogónica. Los mitos hablan también de distintos soles insuficientes (un “medio Sol” que alumbraba muy poco), y varios tipos de hombres, determinados por sus alimentos, así como de las creaciones y destrucciones cósmicas. Cada edad es llamada “Sol” porque es resultado de la acción de un dios que se erige a sí mismo como Sol, después de vencer a otro.

CREA, Mercedes de la Garza, *Ideas religiosas fundamentales de los nahuas y los mayas antiguos*.